

Lisa Margaretha Rolfes de Franco

**Entwicklung
und Bildung Perus
im Kontext
Lateinamerikas und
der Dritten Welt**

„Educacion Popular“
(Volkserziehung) im formalen
Bildungssystem Perus - eine
Überlebensbildung?

Reihe Sozial-
Wissenschaften

tuduv



Studie

Lisa Margaretha Rolles de Franco
Entwicklung und Bildung Perus
im Kontext Lateinamerikas
und der Dritten Welt

... des ...
...
...
...
...

Lisa Margaretha Rolfes de Franco

Entwicklung und Bildung Perus im Kontext Lateinamerikas und der Dritten Welt

„Educacion Popular“
(Volkserziehung) im formalen
Bildungssystem Perus - eine
Überlebensbildung?

tuduv-Studien
Reihe Sozialwissenschaften
Band 48

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Rolles de Franco, Lisa Margaretha:

Entwicklung und Bildung Perus im Kontext Lateinamerikas und der Dritten Welt : "educacion popular" (Volkserziehung) im formalen Bildungssystem Perus - eine Überlebensbildung? / Lisa Margaretha Rolles de Franco. - München : tuduv-Verl.-Ges., 1990 (tuduv-Studien : Reihe Sozialwissenschaften ; Bd. 48)

Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1989
ISBN 3-89073-351-1

NE: tuduv-Studien / Reihe Sozialwissenschaften

Für meine Mutter, die mich durch
ihr beispielhaftes
Leben erzog.

Für Manuel, meinen Ehemann, der als
Gesprächspartner, Infragesteller
und Ermutiger an meiner
Seite stand.

Für David, meinen Sohn, der so
unbefangen an den Erfolg
der Arbeit glaubte.

© 1990 beim Autor. Alle Rechte vorbehalten.
Kommissionserlag tuduv-Verlagsellschaft mbH,
8000 München 2, Gabelsbergerstraße 15, Telefon 0 89/2 80 90 95
Gesamtherstellung: Fotodruck Frank GmbH, 8000 München 2
Printed in Germany

Mein Dank gilt an erster Stelle dem Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland. Es ermöglichte mir einen längeren Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland und schuf optimale Bedingungen, mich mit dem Problem der Erziehung in Peru auseinanderzusetzen. Ein besonderer Dank geht an Professor Dr. Helmut Neuser, Mitglied des Kuratoriums des Stipendienwerkes, der die Arbeit mit Interesse und großer Erwartung begleitete.

Auch möchte ich den Professoren Dr. Erhard U. Heidt und Dr. Dietrich Lenke der Universität Rielersfeld für die konstruktive Betreuung dieser Arbeit danken.

Bei Helmut Schröder möchte ich mich für die sprachlichen Verbesserungen bedanken.

Meinen Freunden in Peru und Deutschland, die an die Bedeutung dieser Arbeit glauben und mir immer wieder Mut zusprechen, schulde ich vielen Dank.

I N H A L T

VORWORT	S. 11
EINLEITUNG	S. 15
1. Motivation und Problemstellung	S. 15
2. Zielgruppe	S. 16
3. Methode und Aufbau der Arbeit	S. 18
4. Forschungsabsichten	S. 19
ANMERKUNGEN ZUR EINLEITUNG	S. 21
ERSTES KAPITEL	
ENTWICKLUNG UND BILDUNG PERUS IM KONTEXT DER DRITTEN WELT	S. 23
1. EINGLIEDERUNG PERUS IN DIE 3. WELT	S. 23
2. KRITERIEN, INDIKATOREN UND URSACHEN DER ENTWICKLUNG - UNTERENTWICKLUNG	S. 27
3. DATEN ZUR UNTERENTWICKLUNG PERUS	S. 29
3.1. Einige Grunddaten	S. 30
3.2. Bevölkerung	S. 31
3.3. Gesundheit und Ernährung	S. 32
3.4. Wirtschaftliche Lage der Bevölkerung	S. 34
3.5. Schule und Erziehung	S. 38
3.6. Sozio-politische Situation	S. 41
4. ENTWICKLUNGSTHEORETISCHE ANSATZE	S. 43
4.1. Frühe Erklärungsversuche	S. 43
4.2. Modernisierungstheorie	S. 46
4.3. Dependenztheorie	S. 48

4.4.	Autozentrierte Entwicklung als Entwicklungsalternative	S. 58
5.	BILDUNG IN DEN LÄNDERN DER 3. WELT	S. 58
5.1.	Begriffliche Klärung	S. 58
5.2.	Bildungsformen	S. 59
5.2.1.	Formale Bildung	S. 59
5.2.2.	Nonformale Bildung	S. 60
5.2.3.	Informale Bildung	S. 61
5.3.	Merkmale der formalen Bildung in den Ländern der 3. Welt	S. 62
5.4.	Bildung im Entwicklungsprozeß	S. 64
5.4.1.	Bildung ist entwicklungsfördernd	S. 64
5.4.2.	Bildung ist entwicklungsbehindernd	S. 68
5.4.3.	Bildung als Überlebensstrategie	S. 72

ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 1

S. 79

ZWEITES KAPITEL

ENTWICKLUNG PERUS IM LATINAMERIKANISCHEN KONTEXT		
1.	DER KONTINENT LATINAMERIKA	S. 82
2.	ENTWICKLUNG PERUS: HISTORISCH-SOZIALER HINTERGRUND	S. 85
2.1.	Der Versorgungszustand der Inkas	S. 85
2.2.	Spanische Vorherrschaft	S. 91
2.2.1.	Wirtschaft	S. 91
2.2.2.	Politische Organisation	S. 93
2.2.3.	Sozialstruktur	S. 94
2.3.	Entwicklung nach 1900 im 19. Jahrhundert	S. 97
2.3.1.	Unabhängigkeitsbestrebungen	S. 98
2.3.2.	Militärcaudillismus	S. 99
2.3.3.	Englischer Merkantilismus	S. 101
2.3.4.	Bildung des Großgrundbesitzers	S. 102
2.4.	Entwicklung nach innen im 20. Jahrhundert	S. 104

2.4.1.	Oligarchischer Staat und nordamerikanisches Kapital	S. 104
2.4.2.	Die sogenannte "peruanische Revolution"	S. 107
2.4.3.	Die formale Demokratie seit 1980	S. 110
2.4.4.	Soziale Transformationen des modernen Peru	S. 112
3.	RELEVANZ DER SOZIALGESCHICHTE PERUS	S. 115

ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 2

S. 120

DRITTES KAPITEL

BILDUNG IN PERU: GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG		
1.	BILDUNG IN LATINAMERIKA	S. 122
2.	AUTOCHTHONE BILDUNG DER INKAZEIT	S. 124
2.1.	Allgemeine Merkmale	S. 124
2.2.	Moralerziehung	S. 125
2.3.	Kindernerziehung	S. 125
2.4.	Volksverziehung	S. 126
2.5.	Körpererziehung	S. 128
2.6.	Inkaische Erzieher	S. 128
2.7.	Bildungsinstitutionen	S. 131
2.7.1.	Yachayhuasi	S. 131
2.7.2.	Acchahuasi	S. 132
2.8.	Unterrichtsmethode	S. 132
3.	BILDUNGSSYSTEM PERUS UNTER SPANISCHER VORHERRSCHAFT	S. 133
3.1.	Allgemeine Merkmale	S. 134
3.2.	Bildungsinstitutionen	S. 135
3.2.1.	Schulen	S. 135
3.2.2.	Universitäten	S. 136
3.2.3.	Höhere Schulen	S. 136
4.	BILDUNGSPOLITIK SIMON BOLIVARS	S. 138

6.	AUF DER SUCHE NACH DEM RICHTIGEN MODELL	S. 140
6.1.	Französischer Einflus	S. 140
6.2.	Nordamerikanisches Modell	S. 142
5.	ANSATZE ZU EINEM EIGENEN MODELL	S. 146
6.1.	Klassenbestimmende Volkserschließung im Sinne José Carlos Mariátegui	S. 146
6.2.	Bildung als Mobilisierungsfaktor des Entwicklungsprozesses im Sinne der Bildungsreform von 1972	S. 148
7.	STRUKTURELEMENTE DES AKTUELLEN BILDUNGSSYSTEMS	S. 166
8.	BELEVANZ DER BILDUNGSGESCHICHTE PERUS	S. 160
	ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 3	S. 163
	VIERTES KAPITEL	
	"EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG), EIN ALTERNATIVER BILDUNGSANSATZ FÜR LATINAMERIKA	
		S. 167
1.	WURZELN UND URSPRÜNGE DER "EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG) IM LATINAMERIKANISCHEN KONTEXT	S. 167
2.	VORLAUFER DER "EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG)	S. 175
2.1.	José Carlos Mariátegui	S. 175
2.2.	Ivan Illich	S. 176
2.3.	Paulo Freire	S. 181
3.	KONZEPTION, TENDENZEN UND MERKMALE DER "EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG)	S. 192

4.	AKTUELLE ERFAHRUNGEN IN DER "EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG) IN LATINAMERIKA	S. 197
4.1.	"Education Popular" als globales Projekt der Erziehung und Gesellschaft	S. 197
4.2.	"Education Popular" als Form der Erwachsenenbildung	S. 198
4.3.	"Education Popular" als Alternative und Prozessversuch	S. 198
4.4.	"Education Popular" in und durch Volksbewegungen	S. 199
6.	"EDUCACION POPULAR" IM FORMALEN BILDUNGSSYSTEM	S. 199
5.1.	Formale Bildung ist Bedürfnis und Interesse des Volkes	S. 199
5.2.	Curriculumtheoretische Richtlinien für die "Education Popular" im formalen Bildungssystem	S. 200
5.3.	Rolle des Lehrers in der "Education Popular"	S. 205
	ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 4	S. 209
	FÜNFTES KAPITEL	
	"EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG) EIN ALTERNATIVER BILDUNGSANSATZ - EINE GEBILDENSBILDUNG IM FORMALEN BILDUNGSSYSTEM PERUS 1	
		S. 212
1.	MERKMALE DER FORMALEN BILDUNG PERUS HEUTE	S. 212
1.1.	Vertikale Organisationsstrukturen	S. 212
1.2.	Entferndete Bildungstechnologie	S. 214
1.3.	Situation des Lehrers	S. 219
1.4.	Situation der Schüler	S. 220
1.5.	Eilverantwortlichkeit	S. 221

2.	ZIELPERSPEKTIVEN DER "EDUCACION POPULAR" IM FORMALEN BILDUNGSSYSTEM PERUS	S. 221
2.1.	Sozialprofil	S. 222
2.2.	Lehrerprofil	S. 224
2.3.	Schülerprofil	S. 225
2.4.	Zielperspektiven einer volkorientierten Didaktik	S. 226
2.4.1.	Allgemeine Richtlinien einer volkorientierten Didaktik	S. 226
2.4.2.	Bildungsziele	S. 229
2.4.3.	Bestimmung von Inhalten	S. 231
2.4.4.	Unterrichtsmethoden	S. 234
2.4.5.	Bewertung	S. 244
3.	PRAKTISCHE ANREGUNGEN ZUR ANWENDUNG DER "EDUCACION POPULAR" IM FORMALEN BILDUNGSSYSTEM PERUS	S. 246
3.1.	Demokratische Partizipation	S. 247
3.2.	Angewandte, volkorientierte Didaktik	S. 249
3.2.1.	Inhalte	S. 250
3.2.2.	Methoden	S. 255
3.2.2.1.	Integrierte, analytisch-synthetische Lese- und Schreibmethode	S. 255
3.2.2.2.	Integrierte, globale Grundschulmethode	S. 258
3.2.2.3.	Projektorientierte Methode	S. 262
3.2.2.4.	Unterrichtsmethoden	S. 266
3.2.3.	Bewertung	S. 270
	ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 5	S. 272
	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	S. 275
	ABKÜRZUNGEN	S. 276
	LITERATURVERZEICHNIS	S. 280

V O R W O R T

Im Zusammenhang mit der Befreiungspädagogik Freire'scher Prägung entstanden vermehrt seit der ökonomischen Krise Ende der 70er Jahre in Lateinamerika in den Armeenvierteln und marginalen Zonen Basisorganisationen und soziale Bewegungen. Sie versuchen in gemeinschaftlicher Weise gegen die sich katastrophal verschlechternden Lebensbedingungen anzugehen. Während die staatliche Seite auf die zunehmende Verelendung passiv reagiert, ergreifen in den Elendsvierteln Menschen die Initiative und überwinden die durch Herrschaft, Korruption, Ineffizienz, Patronalismus und mangelnde Ressourcen gekennzeichneten staatlichen Maßnahmen durch kreative, flexible, situationbezogene und angemessene Ansätze und Methoden. Was in den letzten Jahren in Lateinamerika passiert, hat seine eigentliche Bedeutung darin, daß die Armen - trotz aller Unwahrscheinlichkeiten - in den Mittelpunkt der gesellschaftlichen Szene getreten sind.

In Philosophie, Theologie und Pädagogik vollzieht sich eine breite Befreiungsbewegung von Unterdrückung und Kolonialisierung. Die Unterdrücker werden von der subversiven Bewegung der Armen aufgeschreckt und versuchen, sie mit Gewalt zu bekämpfen. Aber den Unterdrückten erwacht neue, ungekürzte Hoffnung. Ein breiter Prozeß der Identifizierung mit dem Volk findet statt und sie Mitbürger der 1. Welt muß man sich immer bewußt machen, daß Marginalität in den meisten Ländern Lateinamerikas für über die Hälfte der Bevölkerung Schicksal ist. Diese marginalen Bevölkerungsgruppen sind für den Staat nicht existent, für sie gibt es keine Dienstleistungen und sie sind ebenso von der Machtausübung ausgeschlossen. Aus dieser Situation der Marginalität praktizieren Basisorganisationen neue Partizipations- und Außenungsmöglichkeiten und leben Werte wie Gleichheit, Solidarität, Demokratie und Pluralismus. Hier wird eine neuer Typ sozialer Beziehungen gefördert, der die Grundlage eines veränderten gesellschaftlichen Zusammenlebens bildet.

Hinsichtlich der Art Basisarbeit, die sich in einer Vielzahl von Entwicklungs- und Erziehungsprogrammen niederschlägt, ist dabei eine relative Oberbegriffsumfassung festzustellen. Sie orientiert sich an den Ideen der Befreiungspädagogik und die Volksbildung (Educación Popular) bildet den Hintergrund für die Basisarbeit. Ausgangspunkt ist dabei die Realität der Teilnehmer, ihre Schwerpunkte sind Partizipation, Bewußtwerdung und Organisation. Hinsichtlich der Wirkung läßt sich jedoch eine Ambivalenz ausmachen: einige Vorhaben erreichen nicht das, was sie wollen, die wirkliche Befreiung des untersten und unterdrückten Volkes, sondern führen unter der Hand zur Anpassung an das herrschende System. Dazu gehört z.B. die aufsteigende Tendenz, bei der Verbesserung der Lebensqualität der Unterdrückten stehenzubleiben, statt die Veränderung der Bedingungen der Unterdrückung zu fördern. Mit der Bewußtmachung dieser Zusammenhänge wurde auch das Fehlen eines theoretischen Bezugsrahmens deutlich, der einen tiefen Aktionismus überwinden helfen kann.

In jüngster Zeit gibt es deshalb vom lateinamerikanischen Pädagogen das Bemühen, einen kohärenten Bezugsrahmen der "Educación Popular" zu entwickeln und zu begründen. Hauptaufgabe dieser Bemühungen ist es, zur Entwicklung und Konsolidierung einer neuen, alternativen Volkshogwarts im kulturellen, politischen und ideologischen Bereich beizutragen, Wissen und kulturelles Erbe des Volkes sollen schlußförmlich in eine neue Synthese eingebracht werden. Bildung und Erziehung bekommt in diesem Bewußtwerdungsprozess eine wichtige Funktion. Das Volk wird in dieser Bewegung als solches fähig, ein alternatives Gesellschaftsprojekt vorzulegen; es wird aus seiner Objektrolle befreit und zum Subjekt und Gestalter seiner Geschichte und Zukunft. Die "Educación Popular" erhält in diesem Kontext eine bewußtseinsbildende, gesellschaftsreformierende und befreiende Funktion; an sie knüpfen sich perspektivische Erwartungen.

Die bisher vorliegenden Begründungsversuche einer Volksbildung im alternativen Kontext der Marginalität klammern den formalen Bereich der Erziehung und Bildung aus. Hier hat die Arbeit von Lisa Rolles de Franco ihren Schwerpunkt und hier liegt auch deren besondere Bedeutung für eine Weiterentwicklung der handlungsorientierten "Educación Popular". Lisa Rolles de Franco, in Deutschland geboren, lebt und arbeitet seit 1966 in Peru im Sinne der "Option für die Armen", zunächst als Erzieherin in einem Kinderheim und dann nach dem Lehrstudium in Lima, als Lehrerin in einer Bauerngenossenschaft im Amazonasgebiet. Weitere Praxis-

erfahrungen in der "Educación Popular" verwickelte sie im Armentierfeld Comana-Lima zunächst in der Jugend- und Familienbildung, dann im formalen Bildungssystem. Über 10 Jahre lebte und arbeitete sie hier im Kontext der Marginalität am Stadtrand von Lima. Mit der hier vorgelegten Arbeit werden praktisch-pädagogische Erfahrungen reflektiert und systematisiert im Sinne des aufgewiesenen Bezugsrahmens.

Thematisch wird die Frage nach der Begründung eines alternativen Bildungssystems der Oberbegriffsumfassung im formalen Bildungssystem Perus in einer Analyse der historischen, soziologischen und politischen Rahmenbedingungen und Hintergründe einerseits und in der Systematisierung eines alternativen Ansatzes der "Educación Popular" andererseits aufgefächert. Hierbei wird auf die langjährigen Erfahrungen im peruanischen Bildungssystem zurückgegriffen und eine didaktische Umsetzung des Konzeptes der Volksbildung für die marginalen Bevölkerungsschichten vorgelegt. Die Drucke sind vor allem die konkrete Phantasie bei der Ausgestaltung der einzelnen Aspekte und die Aufgeschlossenheit, mit dem Volk Lebenserfordernisse mit den befreienden Intentionen in Beziehung zu setzen und praktische Lösungen zu diskutieren.

Ergänzte Reflexion für eine Verbesserung der Oberbegriffsumfassung der marginalen Bevölkerungsschichten ist das Kennzeichnen der hier vorgelegten Arbeit. Ausgangspunkt ist die Situation der Armen und Unterdrückten der lateinamerikanischen Völker. Hoffnung auf eine neue Gesellschaft wird dort heute durch die Armen als dem vergessenen Teil der Geschichte geboren.

Viele Frauen und Männer in der sogenannten 1. Welt entdecken heute, daß ihre Hoffnung nur möglich sein kann, wenn sie verbunden ist mit der Hoffnung der Armen in den unterdrückten Ländern. Neue Beziehungen zwischen Menschen aus armen und reichen Ländern können helfen, eine neue Menschlichkeit zu schaffen, die frei ist von Ausbeutung und Unterdrückung und die soziale Gerechtigkeit verwirklicht. Es geht dabei um das Leben einer neuen Art von Solidarität der Menschen aus der "3. Welt" mit Menschen aus der "1. Welt".

Grundlegend ist dabei die Erkenntnis: Wir alle sind Teil eines Systems von Beziehungen: Wirtschaftskrisen, Schuldenlasten, Umweltzerstörung, Hungersnöte, Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung, pflanzliche

und Terrorismus - all diese Probleme machen nicht vor Ländergrenzen halt. Die wechselseitige Abhängigkeit existiert überall - zu oft aber geht sie zu Lasten der Schwächeren. Gefordert ist eine neue Solidarität, nicht ein vages Gefühl von Mitleid oder oberflächlicher Rührung, nicht eine beruhigende Spendermentalität, sondern eine entschlossene Entschlossenheit, sich für das Wohl aller und eines jeden einzelnen einzusetzen, um das Zusammenleben der Menschen gerechter zu ordnen mit dem Ziel, die Lebenschancen in der einen Menschheit gerechter zu verteilen. Dazu will die vorliegende Arbeit beitragen.

Helmut Neusser

Bielefeld, im August 1989

E I N L E I T U N G

Die Beschäftigung mit dem Thema "Educación Popular" (Volkserschulung) erwacht aus zwei spezifischen Lebenssituationen: Die eine gehört mehr der Vergangenheit an, die andere ist an eine aktuelle Lebens- und Arbeitsverföhrung gebunden.

1. Motivation und Problemstellung

Meine Lehrerausbildung in Peru sowie die ersten Jahre meiner Lehrtätigkeit sind durch die Schulreform von 1972 geprägt, die während der Militärdiktatur 1968 - 1980 stattfand. Ein neues Bildungskonzept wird vorgestellt. Die Bildung wird als wesentlicher Bestandteil im Entwicklungsprozess des Landes verstanden. Ein neuer Mensch für eine neue Gesellschaft ist das Hauptziel, eine Erziehung zur Freiheit, zur Arbeit, zur aktiven Beteiligung wird angestrebt. Der nationale, volksbezogene, eigenständige Charakter dieser Reform setzt eine große Dynamik bei Lehrern und Schülern in Gang.

Doch die Erwartungen werden schnell zerschlagen. Eine Wende innerhalb der Militärregierung, die sogenannte 2. Phase, brumst die Reformansätze, die dann 1980 unter der demokratischen Regierung Fernando Belaúnde Terry's ohne jede Auswertung völlig abgebaut werden. Man macht einen Sprung um 12 Jahre zurück. Viele Ansätze und Hoffnungen auf Veränderung. Viele Ideen und Fragestellungen werden praktisch erstickt.

Meine über 10 Jahre lange Arbeit als Lehrerin und Studentenberaterin am "Höheren Technischen Institut" (Instituto Superior Tecnológico) "Carlos Cueto Fernandini" von Comas (1) läßt mich täglich aufs neue die immer schwerer werdende Bildungssituation als Ausdruck der sozio-ökonomischen Krise Perus erfahren. Die Vielzahl der Probleme der Studenten, besonders die hohen Wiederhol- und Ausfallquoten sind keine Einzelfälle, sondern bilden das Kernproblem und stehen im Zusammenhang mit der sozio-ökonomischen Lage des Landes; sie sind ein besonders Merkmal des strukturell-marginalen Sektors. (2)

Aus eigener Erfahrung erlaube ich auch die Probleme der peruanischen Lehrer. Die prekäre ökonomische Lage macht es notwendig, eine zweite, oft sogar eine dritte Beschäftigung auszuüben, um den Lebensbedarf der Familie zu decken. Die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sind gering und die internen Arbeitsbedingungen sind schlecht. Der Kampf ums Überleben läßt oft nur noch die konkreten, täglichen Probleme sehen. Der peruanische Lehrer hat weder Zeit noch Mittel, um diese Situation in größeren Zusammenhängen zu analysieren und so bleibt eine Vielzahl von Fragestellungen ohne Antwort. In dieser Forschungsarbeit möchte ich mich folgenden Fragen insbesondere widmen:

Welche Beziehung besteht zwischen Bildung und Entwicklung?

Wozu die Entwicklungs- und Bildungsproblematik Perus Gemeinsamkeiten mit anderen Ländern Lateinamerikas und der Dritten Welt auf? Wie sieht die Unterentwicklung Perus konkret aus?

Gibt es die Bildungs- und Entwicklungsgeschichte Erklärungen für die aktuelle Situation des Landes?

Welche alternativen Lösungsmuster gibt es im Bereich von Bildung und Entwicklung im lateinamerikanischen Raum?

Welcher bildungs-theoretische Rahmen kann Perspektiven für ein konkretes Handeln in der Schule geben?

Welche Rolle fällt dem Lehrer zu?

Wie kann man den Lernprozeß effektiver gestalten?

Welche spezifischen Merkmale muß die formale Bildung für die sozialen Randgruppen wie die "Pueblos Jóvenes" (Jungen Dörfer), haben?

2. Zielgruppe

Ausgangspunkt und zugleich Zielgruppe meiner Arbeit ist der städtisch-marginale Sektor (3), den ich zum besseren Verständnis kurz charakterisieren möchte. Die Bemerkungen für diesen Sektor sind vielfältig und wechseln von Ort zu Ort. In Peru nannte man ihn in den 60er Jahren "barriadas" (Armenviertel), danach gab man ihnen den bis heute geläufigen Namen "Pueblos Jóvenes" (Junge Dörfer), und in den letzten Jahren bezeichnet man die neuen Ansiedlungen als "Asentamientos humanos" (menschliche Niederlassungen).

Obwohl die Bewohner der Stadttrandgebiete rechtmäßige Bürger der Gesellschaft und der Nation sind, leben sie ausgegrenzt. Sie sind von

einem stabilen Arbeitsverhältnis und von einem angemessenen Einkommen ausgeschlossen. Ihre Beschäftigung liegt hauptsächlich im informellen Sektor, oder sie sind unterbeschäftigt, oder sind als Arbeiter mit einem Mindestlohn im formalen Sektor beschäftigt. Die schlechte wirtschaftliche Lage ist allen gemeinsam.

Ökologisch gesehen wohnen sie in den Randgebieten der Städte in Wohnungen, oft auf illegal besetzten Grundstücken und mit einem lang-jährigen Kampf um Anerkennung, um Versorgung mit Licht, Wasser, Bildungsmöglichkeiten und Gesundheitsdiensten. Zum städtisch-marginalen Sektor rechnet man auch die Bewohner der Innenstädte, die oft in der Altstadt, in verfallenen Häusern, in Hinterhöfen und in Baracken oder am Plüßler unter menschenunwürdigen Bedingungen leben.

Der städtisch-marginale Sektor besteht aus einer heterogenen Gruppe, die vom Lande in die Stadt abgewandert ist, aber noch weitgehend traditionelle Verhaltensweisen, Normen und Werte hat. In vielen "jungen Dörfern" lebt bereits die zweite Generation, die die größte Schichtenzahl ausmacht (zum Thema der Marginalität siehe: Germant 1973, S.13 ff., siehe auch: INDEES 1972, S.13 ff., Delgado 1971, S.166 ff., Matos Mar 1969, S.14 ff., Cordeiro 1979, S.13 f.).

Die politische Partizipation und Mitbestimmung ist gering, obwohl in vielen dieser Dörfer sich selbst verwaltende Organisationen entstehen (4), die um ihr Recht auf Beteiligung kämpfen.

Das Schichtensystem Perus besteht im wesentlichen aus zwei Gruppen. Die breite, untere Bevölkerungsschicht, die vom Existenzminimum lebt und uns überleben kämpft, bildet den sogenannten beherrschten Sektor, während zum anderen die Elite- und Machthaber, die in Reichtum und Wohlfahrt lebt, den sogenannten herrschenden Sektor bildet (5).

Die Mittelschicht, zu der man theoretisch auch Lehrer und andere Angestellte zählt, ist nicht ausgeprägt. In den letzten Jahrzehnten wurde diese Gruppe durch ständig sinkende Reallohne an den Rand des Existenzminimums gedrängt (6). Nur wenige Angehörige der Mittelschicht konnten den Sprung nach oben machen.

2. Methode und Aufbau der Arbeit

Dieser Forschungsarbeit liegt eine kritisch orientierte Methode zugrunde, die dialektisch (dialektisch) aufgebaut ist und sowohl Elemente der empirisch-analytischen als auch der hermeneutischen Methode mit einbezieht (siehe hierzu: Seifert 1970, S.257 ff.).

Die methodischen Schritte Praxis - Theorie - Praxis bilden das Kernstück.

Ausgangspunkt der "Praxis" sind die soziale, ökonomische, politische und kulturelle Situation des Landes Peru als konkrete Bedingungen sowie die Handlungen der Menschen unter diesen Bedingungen, welche konkrete Schulpraxis und die Berücksichtigung der Probleme, Bedürfnisse und Interessen von Lehrern, Schülern und Eltern des akkreditierten-marginalen Sektors (siehe hierzu: Núñez 1986, S.61 ff.).

Von dieser "Praxis", von dieser Gegenwartsituation ausgehend, wird eine Klärung und Hilfe gesucht (vgl. Seifert, S.258). Es beginnt ein Prozeß der Vertiefung, der Anhäufung und der Erweiterung des Wissens über diese Realität, um operative Konzepte zu bilden. Deutungsmuster zu entwickeln und Zusammenhänge zu entdecken, die zu neuen Erkenntnissen und Interpretationen führen. Es wird ein Versuch unternommen, zu den tiefen, strukturellen und historischen Gründen vorzudringen, um eine ganzheitliche Sicht der Realität zu erhalten und sich eine kritische und kreative Sichtweise der sozialen Praxis zu eigen zu machen. Eine in Frage stellende Haltung über die Ursachen der Erziehungs führt zur Vertiefung, Erweiterung und ständigen Aktualisierung des erworbenen Wissens, was eine neue Theoriebildung bedeutet (siehe hierzu: Buchholz 1985, S.169 f.).

Mit neuen Erkenntnissen und Handlungsmustern geht es zur Realität, zur Praxis zurück, um auf bewährte, kritische und kreative Weise zu verfahren. In einem ständig wiederkehrenden systematischen Reflexionsprozeß, der von der neuen Praxis ausgeht (siehe hierzu: Núñez 1986, S.69 ff., Buchholz 1986, S.170 f., Prehle 1973, S.105 ff.).

Um das Problem der Bildung und Entwicklung Perus nicht isoliert zu sehen, habe ich die Entwicklungs- und Bildungsproblematik der Länder

der Dritten Welt miteinbezogen und Zusammenhänge, Deutungsmuster, Erziehungsmodelle sowie Entwicklungs- und Bildungsperspektiven für die Dritte Welt - insbesondere für Peru - herausgearbeitet (Kapitel I).

Von einer Aufarbeitung der Entwicklungsgeschichte Perus erhoffe ich mir Erfahrungen für die gegenwärtige Situation des Landes (Kapitel II).

Die geschichtliche Sicht der Bildung mit den Werten der Inkaischen Erziehung, mit der kulturellen Überlagerung Spaniens, der Anwendung unterschiedlicher Bildungsmodelle, sowie die Auswirkungen einer volksbezogenen Bildung sollen die Notwendigkeit eines bildungstheoretischen Ansatzes aus der Perspektive des Volkes, insbesondere der marginalen Gruppen, begründen (Kapitel III).

Im IV. Kapitel werden die Wurzeln und Ursprünge der "Educación Popular" vorgestellt, und es wird ein Versuch unternommen, die Volksziehung als eine Bildungskonzeption durch und für die marginalen Gruppen zu entwickeln. Neben der Darstellung von aktuellen Erfahrungen in der "Educación Popular" werden curriculaumtheoretische Richtlinien für das formale Bildungswesen herausgearbeitet und die Rolle des Lehrers aus der Volksperspektive dargestellt.

Das V. Kapitel geht von der aktuellen konkreten Bildungssituation des formalen Systems Perus aus, um sowohl Zielperspektiven einer volksorientierten Didaktik theoretisch zu entwickeln, als auch praktische Anregungen zur Anwendung der "Educación Popular" im formalen Bildungssystem Perus zu geben.

4. Forschungsabsichten

Welche Forschungsabsichten lassen sich im wesentlichen in fünf Punkten zusammenfassen:

1. Die Entwicklungs- und Bildungsproblematik Perus soll im Kontext der Problematik Lateinamerikas und der Dritten Welt gesehen werden.

2. Es ist Absicht dieser Arbeit, eine länderspezifische Analyse zu leisten, die das Bildungsproblem Perus im Zusammenhang mit der socio-ökonomischen und politischen Lage des Landes verortet.
3. Es soll ein bildungstheoretischer Rahmen entwickelt werden, der von den marginalen Gruppen - konkret dem städtisch-marginalen Sektor - ausgeht. Für die Konzipiert ist und die gesellschaftliche Veränderung zum Ziel hat, die Entwicklung fördert und dem Leben und Überleben dient.
4. Da sich die Forschungen der "Educación Popular" (Volksbildung) hauptsächlich auf die nonformale Bildung - besonders die Erwachsenenbildung - beschränken, ist es meine Absicht, die "Educación Popular" innerhalb formaler Bildung zu konzipieren und Ideen zu Bildungspolitik, Bildungsinhalte, Methoden und Bewertungsverfahren für das formale Bildungssystem anzuregen, was aber den nonformalen Sektor nicht ausschließt.
5. Eine besondere Absicht ist es auch, für die peruanischen Lehrer entwicklungs- und bildungstheoretische Erkenntnisse bereitzustellen und konkrete Anregungen für die Anwendung einer "Educación Popular" in der Schule anzubieten.

ANMERKUNGEN ZUR EINLEITUNG

- 1) Das technische Institut ist das einzige höhere Bildungszentrum des Bezirks Comas. Comas ist ein "Pueblo Jóven" (Junges Dorf) welches sich am nördlichen Stadtrand von Lima über 20 Kilometer am Fuße der Andenkette hinzieht. Es wurde vor gut 25 Jahren gegründet und gilt als eines der ersten "Pueblos Jóvenes" Perus. Einwohner, die aus den verschiedenen Regionen, besonders des Hochlandes gekommen sind, haben diese Ländereien besetzt. Heute hat Comas mehr als 300 Tausend Einwohner. Die meisten Familien haben inzwischen Eigentumsmittel erhalten. Weiter zur Straße hin stehen schon Steinhäuser, und dort gibt es Wasserversorgung (wenn auch nur für einige Stunden am Tag) und elektrischen Strom, aber den Berghang hinauf oder in den Schichten bilden sich ständig neue Ansiedlungen in Strohhütten und ohne Strom- und Wasserversorgung. Große Probleme, wie fehlende Infrastruktur, zu wenig Transportmittel, Arbeitslosigkeit, nicht ausreichende Bildungsmöglichkeiten, mangelndes Gesundheitswesen und notdürftige Wohnungen sind diesem Sektor eigen.
- 2) Ich werde den städtisch-marginalen Sektor etwas weiter unten genauer beschreiben.
- 3) Es gibt auch den ländlich-marginalen Sektor, der in vorkapitalistischen Bedingungen, in der Substanzlandwirtschaft lebt. Dieser Sektor weicht nicht im Mittelpunkt meiner Forschung, da er eigene Merkmale besitzt, die einer spezifischen Analyse bedürfen (siehe hierzu: Córdova, S.61 ff., siehe auch: Delgado 1971, S.61 ff., den Abschnitt über die Struktur der peruanischen Gesellschaft nach dem Grad der Marginalität). Im allgemeinen ist der marginale Sektor eine soziale Kategorie zur Beschreibung eines Teilbereiches der Gesellschaft, d.h. man kann zu diesem Sektor gehören, ohne daß man in ihm wohnen muß. Im Falle Perus kann dieser Sektor auch geographisch lokalisiert werden, denn er bezieht sich hauptsächlich auf die Bewohner der sogenannten "Pueblos Jóvenes" (Junge Dörfer), die man als städtisch-marginalen Sektor bezeichnet.

4) Beispielshaft ist die CUAVES, Comunidad Urbana Autogestionaria de Villa el Salvador (Gemeinschaft der städtischen Selbstverwaltung) sowie

die "Comités Vecinales" (die Nachbarschaftskomitees), die wir in Comas vorfinden.

5) Für die peruanische Gesellschaft arbeitet Delgado ein Schichtensystem aus, welches die sozialen Klassen nach dem Grad der Marginalität auf dem theoretischen Hintergrund der "Continuität der Macht" (continuum del poder) einteilt. Die Beziehung jeder sozialen Gruppe zur Macht bestimmt ihre Stufe der Marginalität. So unterscheidet er vier große Sektoren.

1.- Dem Sektor der lokalen Marginalität, zu dem die Stämme der Urwaldindianer gehören. Für sie existiert die Macht des Staates nicht, da sie keine Beziehung zu ihm haben.

2.- Dem beherrschten Sektor der ländlichen Welt, zu dem die Indios gehören, die als Landarbeiter des Hochlandes und des Urwaldes leben und nicht in Gewerkschaften zusammengeschlossen sind.

3.- Dem beherrschten Sektor der städtischen Welt. Er ist vor allem die Welt der Massenzug und Choloas (in Städte ausgewanderte Indios). Hierzu rechnet man die Arbeiter des städtisch-marginalen Sektors wie Fabrikarbeiter, keine Angestellte bis hin zu dem städtischen Sektor mittleren Einkommens.

4.- Dem herrschenden Sektor, der aus der Welt der "Weißen" besteht. Hier befinden sich die Machtgruppen mit der höchsten politischen Partizipation. Es gehören hierzu die Großhändler, die hohen Funktionäre der politischen Parteien, die Großunternehmer, die Industriellen, die hohe kirchliche Hierarchie, die Besitzer von Minen, die Großgrundbesitzer, die Bankiers und die Großkapitalisten. Die letztere Gruppe ist die Machtelite, sie ist das Entscheidungsorgan und bildet die Superstruktur der Beherrschung der peruanischen Gesellschaft (vgl. Delgado 1971, S.61 ff.).

6) Im ersten Kapitel werde ich genauere Daten zur Entwicklung der Reallohn geben.

7) Vorzugsweise werde ich den in Lateinamerika geläufigen Ausdruck "Educación Popular" benutzen, der sich auf die Erziehung aus der Perspektive der unteren, marginalen Schichten bezieht, um Vorurteile oder andere Konnotationen mit dem Wort "Volkerziehung" aus deutscher oder europäischer Sichtweise zu vermeiden. Im 4.Kapitel werde ich den Terminus "Educación Popular" noch genauer erläutern.

E R S T E S K A P I T E L

ENTWICKLUNG UND BILDUNG PERUS IM KONTEXT DER DRITTEN WELT

Die Bildungs- und Entwicklungsproblematik Perus ist kein abgesonderteres Problem eines spezifischen Landes, sondern ist in die Problematik der Länder der Dritten Welt eingegliedert. Die wachsende Unterentwicklung Perus ist Kennzeichen vieler Entwicklungsländer. Viele entwicklungs- und bildungstheoretische Annätze und Erklärungsversuche der Entwicklung und Bildung der Dritte-Welt-Länder sind zutreffend für das Land Peru. Dieser Kontextarbeit messe ich zwei wichtige Bedeutungen zu: Sie trägt zum besseren Verständnis eines Landes bei und weist Alternativen auf, die für ein Land, z.B. Peru, eine Ländergruppe, z.B. Lateinamerika oder eine "Welt", z.B. die Dritte Welt angepaßt und weiterentwickelt werden müßten.

1. EINGLEDERUNG PERUS IN DIE 3. WELT

Peru ist ein "Entwicklungsland". Zuerst gebrauchte man die Benennung "unterentwickeltes Land". Mit dem Wort "Unterentwicklung" wurde bewußt oder unbewußt ein Werturteil über andere Völker gesetzt (Gellert/Voll/Dockelmann 1980, S.17 f.).

Dagegen soll der Begriff "Entwicklungsland" ("developing country", "pays en vías de desarrollo" (Land auf dem Weg der Entwicklung)) das besondere Kennzeichen dieser Ländergruppe, nämlich die angepaßte Aufwärtsentwicklung hervorheben, obwohl eine Aufwärtsentwicklung in den meisten Ländern nicht zu erkennen ist, sondern eher das Gegenteil, wie wir in den folgenden Abschnitten sehen werden.

Heute bevorzugt man den Namen "Dritte Welt" und versteht darunter diejenigen armen, wirtschaftlich unterentwickelten und politisch schwachen Länder auf der südlichen Halbkugel, die weder zur westlich-kapitalistischen "Ersten Welt" noch zur östlich-sozialistischen "Zweiten Welt" gehören (Nuscheler 1987, S.41).

Ein kennzeichnendes Merkmal aller Dritte-Welt-Länder ist die Unterentwicklung.

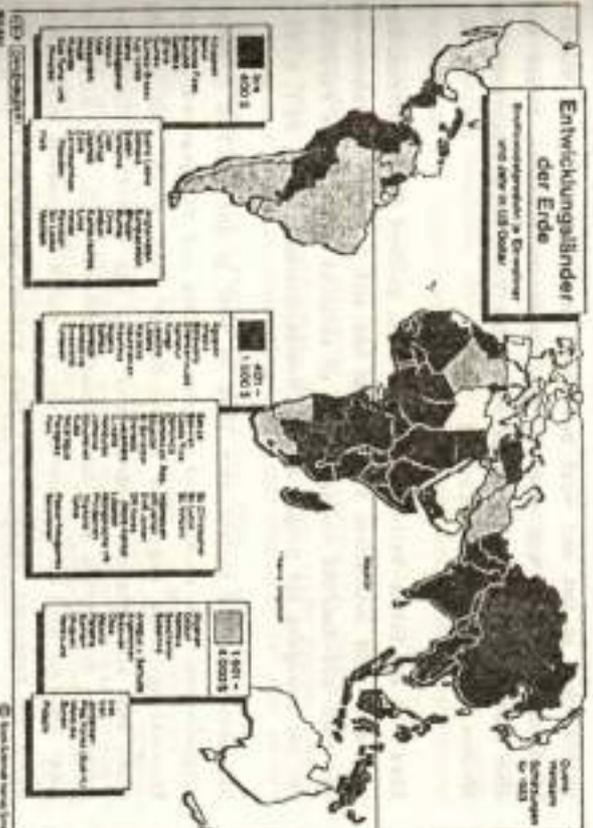
Wenn man die Einteilung in "vier Welten" vornimmt, gruppiert man: "Zweite Welt" = Industrieländer (marktwirtschaftlich orientiert), "Dritte Welt" = Staatshandelsländer, "Vierte Welt" = Entwicklungsländer und "Fünfte Welt" = Arme Entwicklungsländer. (Kaiser/Wagner 1986, S.71, siehe zur "Vierten Welt" Nuscheier 1987, S.42 f.)

Die Gruppierung der Länder kann auch nach der Höhe des Pro-Kopf-Einkommens vorgenommen werden, oder die Rohstoffausstattung, Wirtschaftserdung, der Entwicklungsstand können als Unterscheidungsmerkmal benutzt werden (s.O., vgl. auch: Gelger/Voll/Deckelmann 1980, S.20).

Die Weltbank mißt den Entwicklungsstand und damit oft auch die Förderungswürdigkeit eines Landes ausschließlich an der Maßzahl des Pro-Kopf-Einkommens. Ihre Gruppeneinteilung, die auch anderen internationalen Entwicklungsorganisationen (1) als Leitfaden dient und deshalb große kredit- und entwicklungspolitische Bedeutung hat, unterscheidet: "Länder mit niedrigem Einkommen" (LIC = Low-

income Countries) mit einem BSP (Bruttoezialprodukt) pro Kopf im Jahre 1983 von weniger als 400 US \$, "Länder mit mittlerem Einkommen" (MIC = Middle-income Countries) mit einem BSP pro Kopf von 400 US \$ oder mehr. Weiter untergliedert sie die Länder mittleren Einkommens in eine untere Einkommensgruppe mit einem Pro-Kopf-Einkommen von bis 1500 US \$ und eine obere Einkommensgruppe bis zu einem Pro-Kopf-Einkommen von 7000 US \$. Die Länder mit mittlerem Einkommen werden darüber hinaus in Olexporture und OIlexporture unterteilt. Peru gehört nach Kriterien der Weltbank zu den OIlexporturen mit mittlerem Einkommen (vgl. Nuscheier 1987, S.45, vgl. auch: Kaiser/Wagner 1986, S.73 ff.). Die Abbildung 1.1 gibt eine anschauliche Übersicht.

Abbildung 1.1. Einteilung der Entwicklungsländer der Erde



Wichtig scheint mir die Einteilung der Länder nach dem Entwicklungsstand. Bratzel und Müller analysierten 142 Länder mit Hilfe von 53 Indikatoren. Man schloß so Länder mit gleichem Entwicklungsniveau zu einer Ländergruppe zusammen. Die Interpretation der Ergebnisse führt zu fünf Gruppen oder Welten.

1. - Hochstentwickelte Länder (23)
2. - Startländer (take off) (15)
3. - Schwellenländer (28)
4. - Entwicklungsländer mit guten Entwicklungsvoraussetzungen (30)
5. - Unterentwickelte Länder (46)

(Kaiser/Wagner 1986, S.80)

Bei dieser Einteilung hat man den Eindruck, daß Entwicklung stufenförmig, in linearer Form von unten nach oben erfolgt. Das Ziel steht oben und heißt Industrieland.

Bei einer Einteilung nach politischen Kriterien sind die blockfreien Staaten zu nennen, die eine unabhängige, neutrale Politik gegenüber den Machtblöcken in Ost und West betreiben, keine Beteiligung an Militärbindnissen, die sich aus dem Ost-West-Gegensatz herleiten, wollen und eine beständige Unterstützung der nationalen Unabhängigkeitsbewegungen fördern (vgl. Nohlen 1984, S.89 ff.).

Etwas 80% der Dritte-Welt-Länder, auch Peru, gehören der blockfreien Bewegung an. Ihr politisches Wirkungsfeld hat sich in den 70er Jahren auf den Nord-Süd-Konflikt verlagert, und so entsteht eine gewisse Paralleltät der Bewegung zur Gruppe der 77 (Nohlen/Nuescheler 1982, Bd.1, S.19).

Die Gruppe der 77 bildete sich 1964 in Genf in der UNCTAD I, deren Mitgliederzahl sich nachfolgend ständig erhöhte und der gegenwärtig 120 Entwicklungsländer angehören (Kaiser/Wagner 1986, S.198). Sie vereint damit fast alle Entwicklungsländer und stellt das wesentliche Koordinierungsorgan der Dritten Welt dar (Nohlen/Nuescheler 1982, Bd.1, S.19). Vor jeder UNCTAD wird eine Konferenz der 77 auf Ministerbene einberufen, wobei ein Programm verabschiedet wird, welches die gemeinsame Position der Entwicklungsländer bei internationalen Zusammenkünften bildet (vgl. Wagner/Kaiser/Belindiek 1983, S.17). Peru ist Mitglied der Gruppe der 77.

Jeder Versuch, die Entwicklungslander aufzustellen, bringt Vor- und Nachteile, und jede Einteilung dient einem bestimmten Zweck, der bei der Interpretation Beachtung finden muß. So ist z.B. die Orientierung am Indikator BSP (Bruttoinlandsprodukt) pro Kopf nicht ausreichend, um eine wirtschaftliche und soziale Veränderung in geeigneter Weise zu erfassen (vgl. Kaiser/Wagner 1986, S.80).

Unterentwicklung bedeutet auch eine interne Kluft in der Dritten Welt selbst, und zwar zwischen den Entwicklungsländern und außerdem auch innerhalb eines Entwicklungslandes, eine Kluft zwischen den sozialen Klassen und zwischen den Zentren und Randgebieten. In den meisten Entwicklungsländern findet eine Aseleanderentwicklung der sozialen Strukturen statt. Die internen Einkommensunterschiede nehmen zu (vgl. Strahm 1985, S.11).

2. KRITERIEN, INDIKATOREN UND URSACHEN DER UNTERENTWICKLUNG-ENTWICKLUNG

Bevor ich die konkrete Realität Perus genauer analysiere, möchte ich mich auf Kriterien, Ursachen und Indikatoren von Unterentwicklung-Entwicklung eingehen, um Anhalts- und Vergleichskriterien zu haben, wenn man von Unterentwicklung bzw. Entwicklung einer Ländergruppe oder eines Landes spricht.

Unterentwicklung wird eherneils als Zustand/Stadium verstanden, was sich mehr auf die endogenen Merkmale eines jeden Landes bezieht, andererseits ist Unterentwicklung ein Strukturmerkmal, bei dem exogene Verursachungsfaktoren bestimmend sind (vgl. Nohlen 1984, S.177).

Für Unterentwicklung als Zustand nennt Nohlen drei Merkmalsgruppen:

1. Wirtschaftliche Merkmale wie: Niedriges Pro-Kopf-Einkommen, niedrige Spar- und Investitionsrate, geringe Kapitalintensität und Produktivität der Arbeit, niedriger Ausbildungsstand, mangelnde Qualifikation von Unternehmern, und Wissenschaftlern, Vorherrschaft der primären Wirtschaft, mangelnde oder nicht ausreichende Infrastruktur.
2. Soziale Indikatoren wie: Lebenserwartung, Kalorien- und Proteinaufnahme pro Tag, Analphabetenrate der erwachsenen Bevölkerung und Desertionsquote im Bereich der Erziehung.
3. Die soziokulturellen Bestimmungsmomente finden nach Nohlen weniger Konsens als die genannten wirtschaftlichen und sozialen Kriterien, weil sie schwer aufzufassen und noch schwerer meßbar sind, und er rechnet sie als nicht-abgeschlossener Nation-Building-Prozess, geringe soziale Mobilität, Vorherrschaft traditioneller Verhaltensmuster und geringe soziale Differenzierung (a.O.).

Es ist nicht damit getan, das Gesamteinkommen der Bevölkerung zu heben, sondern die wesentlichen Elemente für ein menschenwürdiges Leben (Frei von absoluter Not) müssen sichergestellt sein. Diese wesentlichen Elemente sind: angemessene Ernährung, Kleidung, Unterkunft, Gesundheitsvorsorge, Bildung, Beschäftigung und das Recht auf Beteiligung an den Entscheidungen über die den Menschen selbst betreffenden Angelegenheiten (Harrison 1984, S.29).

Harrison stellt Gruppen von Grundbedürfnissen auf, um ein Mindestniveau zu erreichen. Zur ersten Gruppe von Bedürfnissen zählt er, was zum privaten Gebrauch notwendig ist, dazu gehören ein ausreichendes Einkommen und gute Gesundheit zum Lernen und Arbeiten. Er setzt den Kalorienbedarf pro Person zwischen 2180 und 2080 fest. Auch gehört zum Mindestniveau der Besitz von Hausrat, Bekleidung, eine angemessene Unterkunft und eine Standardfische für Lateinamerika von 7,5 Quadratkilometern pro Person. Zur zweiten Gruppe von Grundbedürfnissen gehören die staatlichen Versorgungsleistungen wie sauberes Wasser und Abwasserbeseitigung, Gesundheitsversorgung, öffentliche Transportmittel, Bildung und Familienplanung (vgl. a.o.).

Die Komponenten des Lebensniveaus zu erfassen und zu beschreiben ist Bemühung verschiedener Organisationen. Es gibt nach Kaiser/Wagner keine schwerwiegenden Gegensätze, sondern nur unterschiedlich lange Listen der einzelnen Komponenten. Sie nennen als wichtigste Bestandteile des Lebensniveaus: Gesundheit, Nahrung und Ernährung, Erholung und Freizeit, soziale Sicherheit und menschliche Freiheit (vgl. Kaiser/Wagner 1986, S.66, vgl. auch: Mohlen/Muscheler 1982, Bd.1, S.490 ff.).

Wenn man Untereckentwicklung als Strukturmerkmal versteht, müssen die exogenen Verursachungsfaktoren behandelt werden.

Dennach sind Entwicklungsländer in asymmetrischer, benachteiligter Weise in die internationale Arbeitsteilung eingebunden, und ihre Produktionsstruktur ist auf den Weltmarkt und auf die Befriedigung der Bedürfnisse der Industrieländer ausgerichtet. So fehlen der Ökonomie der Entwicklungsländer wichtige Sektoren wie Konsumgütersektor und Investitionsgütersektor vollständig, oder diese sind nur schwach entwickelt (Nohlen 1984, S.176).

Das Problem der Unterentwicklung ist ein komplexes Problem, bei dem ein Zusammenspiel von internen und externen Verursachungsfaktoren stattfindet. Per Peru und für Lateinamerika im allgemeinen könnte ich drei Ursachenkomplexe nennen. (2)

1.- Der Kolonialismus hat einen tiefgreifenden Wandel der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Struktur der lateinamerikanischen Länder verursacht. Er legte das Fundament für die aktuellen und Krassen Gegensätze zwischen arm und reich, Besitzenden und Besitzlosen, Mächtigen und Machtlosen. Die einschneidende Rolle vieler Entwicklungsländer auf dem

Weltmarkt als Rohstofflieferant (Peru führt zu 80% Rohstoffe aus), (Moser 1987, S.17), ist ebenfalls als belastendes Erbe der Kolonialzeit zu sehen (a.o., S.7).

2.- Die Rolle der einheimischen Elite ist mitbestimmend dafür, daß nach mehr als einem Jahrhundert der Unabhängigkeit immer noch Armut das Leben der Volksmassen prägt. Die Politik, in Händen der einheimischen Elite, ist nicht auf die Veränderung der ungleichgewichtigen Verhältnisse im Lande ausgerichtet. Korruption, Mißwirtschaft, falsche Entwicklungsstrategien und schlechtes Krisenmanagement sind Beweise dafür (a.o.).

3.- Die Entwicklung von Außen bestimmt, daß sich die Entwicklungsänder im Verhältnis zu den Industrieländern in einer untergeordneten Position befinden. Die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen und Entscheidungen, die in den Industrieländern getroffen werden, stellen nach wie vor zentrale Rahmenbedingungen für die Entwicklungsschwierigkeiten der Dritte-Welt-Länder sowie auch Perus dar (a.o.).

Monokausale Erklärungsmodelle werden der komplexen Realität nicht gerecht. Faktoren wie das starke Bevölkerungswachstum oder die Wirtschaft- und Sozialpolitik der einheimischen Eliten sind ebenso wichtig wie die Einbindung in die internationale Arbeitsteilung. So scheint z.B. der aktuelle Gegensatz zwischen arm und reich, zwischen Stadt und Land, weniger intern verursacht zu sein, sondern vielmehr durch europäische Eroberer oder die Industrialisierung bedingt. Auch die einheimischen Eliten, die zweifelloso Verantwortung für viele Fehlentwicklungen zu tragen haben, sind nicht allein schuldig, sondern werden aus althergebrachten und wirtschaftspolitischen Gründen von anderen Ländern unterstützt und am Leben gehalten und so geschützt, auch gegen die Interessen des Volkes zu handeln. So veränderte z.B. Perus Präsident Alan Garcia eine Schuldübernahme von nur 10% des Exports, was die Erklärung der Kreditunwilligkeit seitens des IWF bewirkt. Ebenso rief die Verstaatlichung der Banken und Versicherungen 1987 den Protest der Reichen des Landes hervor.

9. DATEN ZUR UNTERENTWICKLUNG PERUS

Nachdem ich die wesentlichen Indikatoren für Entwicklung-Unterentwicklung dargestellt und auch die internen und externen Verursachungsfaktoren angesprochen habe, möchte ich im folgenden Abschnitt das Lebens-

Nach Daten der Volkszählung 1981 beträgt die Stadtbevölkerung 66,1% die Landbevölkerung 34,9% (Länderbericht Peru 1985, S.21) (4).

Im Jahre 1981 hatte Lima 4 745 900 Einwohner, und die Bevölkerung ist von 1961 (mit rund 1,8 Millionen Einwohnern) auf das Zweifelhafte angewachsen. Davon lebten 1981 schon 1,9 Millionen Personen in den peripher gelegenen Elendsvierteln und eine weitere Million Einwohner in innerstädtischen Armutsvierteln (Länderbericht Peru 1985, S.20 f.). Das bedeutet, daß über die Hälfte der Einwohner der Hauptstadt Lima in einer menschenunwürdigen Situation lebt. Ähnlich ist die Lage anderer bedeutender Städte wie Trujillo, Arequipa und Chiclaote. In denen sich die Bevölkerungszahlen von 1961 bis 1981 sogar verdreifacht haben (vgl. a.O.).

3.3. Gesundheit und Ernährung

Der Gesundheitszustand der Bevölkerung ist unbefriedigend. Vor allem die hygienischen Verhältnisse sind zum Teil unzureichend. Zentrale Trinkwasserversorgung und Kanalisation sind in weiten Teilen des Landes nicht vorhanden. Der durch Zustrom der Landbevölkerung in die Städte entstandene Mangel an Wohnraum hat zur Entstehung von Elendsvierteln und den damit verbundenen unhygienischen Lebensverhältnissen geführt.

So waren 1981 Durchfallkrankheiten die häufigste Erkrankung, es folgten Helminthosen (Darmkrankungen) typhoides Pleber und Paratyphus sowie Grippe (Länderbericht Peru 1985, S.23).

Peru hat in Südamerika die zweit höchste Rate der Kindersterblichkeit mit 99,2 Gestorbenen im 1. Lebensjahr je 1000 Lebendgeborene (1980/85 D) und die zweit niedrigste Lebenserwartung bei Geburt mit 58 Jahren (1982) (Menschenrechte in Peru, Heft 2, 1986, S.99, Länderbericht Peru 1985, S.11) An erster Stelle steht Bolivien.

Die öffentlichen Ausgaben für das Gesundheitswesen verminderten sich von 6,74% (1970-74) auf 4,60% (1976-79), und in den Jahren 1980-85

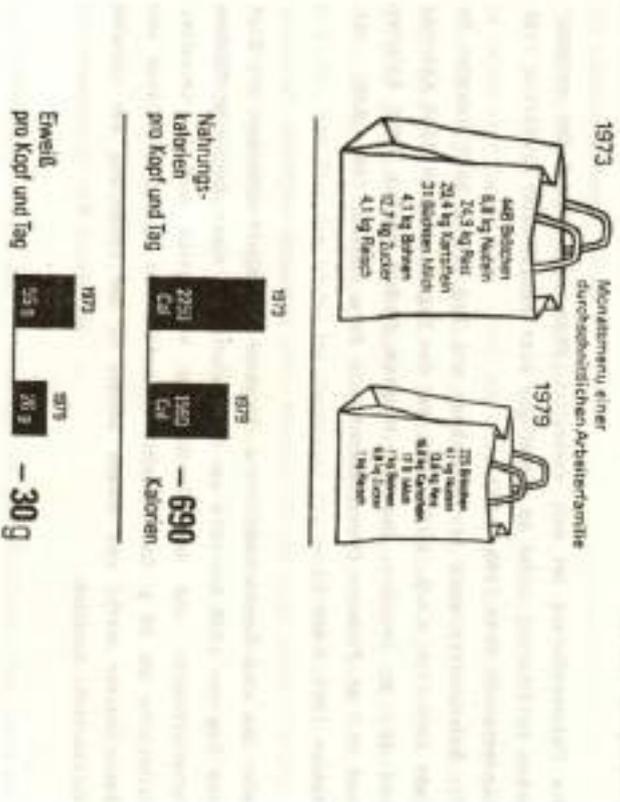
wurde eine weitere Abnahme registriert (a.O.), was zu einer defizitären Versorgung führte.

Die Unterernährung ist weit verbreitet. Etwa zwei Drittel der peruanischen Bevölkerung leidet an einseitiger oder mangelhafter Ernährung (vgl. Länderbericht Peru 1985, S.23).

Die Kalorienversorgung pro Einwohner und Tag betrug 2067 Kalorien im Jahr 1980 (vgl. a.O., S.13). 1983 war der Tagesverbrauch 1968 Kalorien und 49,9 gr. Proteine. Das PAO-Minimum fordert täglich 2492 Kalorien und 56,2 gr. Proteine (Menschenrechte in Peru, Heft 2, 1986, S.99, vgl. Mehlen 1984, S.480 f.).

Aber das sind Durchschnittswerte. So sank die Kalorienaufnahme pro Kopf und Tag von 1973 bis 1979 um 690 Kalorien in einer durchschnittlichen Arbeiterfamilie, und der Eisenphosphor verringerte sich in derselben Zeitspanne um 30 g. Das erstellte Schaubild von Strahm mit Daten von Burns/Garster macht uns dieses Defizit in der Ernährung der unteren Volkschicht deutlich.

Abbildung 1.1: Folgen der IWR-Politik in Peru 1973 - 79



Quellen: Burns/Gerstler nach: Strahm 1986, S.110.

3.4. Wirtschaftliche Lage der Bevölkerung

Hinter dem HSP pro Kopf von 1010 \$ im Jahr 1986 (Weltentwickungsbericht 1987, S.226) verbirgt sich die extrem ungleiche Einkommensverteilung im Inneren des Landes.

Peru ist auch im lateinamerikanischen Raum ein Extremfall. Der prozentuale Anteil am Volkseinkommen der niedrigsten 20%-Gruppe beträgt 1,9%, während die höchste 20%-Gruppe 61,0% einnimmt, wie man in der Tabelle 1.1. sehen kann.

Tabelle 1.1: Einkommensverteilung in Lateinamerika

Land	Anteil der Bevölkerung 20% Grupp	Anteil am Volkseinkommen 20% Grupp	Anteil der Bevölkerung 20% Grupp	Anteil am Volkseinkommen 20% Grupp
Argentinien	19,7	6,8	8,1	21,8
Bolivien	19,2	2,2	9,0	11,8
Brasilien	19,8	4,4	9,8	13,8
Chile	19,7	2,8	7,2	12,0
Colombien	19,2	1,8	5,1	11,0
Costa Rica	19,8	3,8	6,1	11,0
Guatemala	19,8	1,8	5,1	11,0
Honduras	19,8	1,8	5,1	11,0
Paraguay	19,8	1,8	5,1	11,0
Peru	19,8	1,9	5,1	11,0
Uruguay	19,8	1,8	5,1	11,0
Venezuela	19,8	1,8	5,1	11,0

Angaben, die sich auf neuere Erhebungen beziehen, sind von der Weltbank nicht veröffentlicht.

Quellen: Weltentwickungsbericht 1987, S.270 f.

• Weltentwickungsbericht 1986, S.257

Für das Jahr 1986 hat die Weltbank die Erwerbspersonen im Alter von 16 - 64 Jahren auf 66% errechnet (Weltentwickungsbericht 1987, S.288). Die offizielle Arbeitslosenquote betrug 1984 10,9%, und die Unterbeschäftigung wurde auf über 60% geschätzt (Länderbericht Peru 1985, S.29).

Die stärkste Konzentration von Arbeitslosen ist bei jüngeren Altersgruppen nachweisbar. Der Anteil der 14- bis 24-Jährigen beträgt das Dreifache vom Anteil der 24- bis 34-Jährigen und beträchtlicher Prozentsatz ist doppelt so hoch wie der Anteil der nächstälteren Gruppe (34 bis 44-Jährige). Diese Verhältnisse drücken zweifellos ein Arbeitsproblem aus, das die Jugend am stärksten trifft. Dabei sind die höchsten Anteile an Arbeitslosen unter Jugendlichen mit abgeschlossener Schulbildung oder mit abgebrochener Universitätsbildung zu finden (Menschenrechte in Peru, Heft 3, S.100).

Die Inflation scheint unaufräumen zu sein. Sie überstieg alle Schätzungen und erreichte nach Daten des Instituts 'Apyov' 2121%, obwohl sie nach Angaben des nationalen Statistikinstituts (Instituto Nacional de Estadística) nur 1722% betrug (DESCO/Ressourcen Semanal 1989, Nr.501, S.1) (Der Intl. die nationale Währung wurde stark abgewertet. Während man am 3.Januar 1989 92 Intls für einen US \$ bezahlte, mußte man am 31.Januar 1988 schon 2080 Intls für einen US \$ ausgeben (Vgl. S.O.).

Die von der Regierung angeordneten Lohnerhöhungen stehen in keinem Verhältnis zur Inflationsrate. Nehmen wir als Beispiel die Gehaltserhöhungen von Oktober 1987 (für Arbeiter des öffentlichen Sektors, November für alle Sektoren) bis Ende März 1988, so entstehen folgende Daten:

Tabelle 1.2: Einkommensverlust der Arbeiter Perua von
Oktober/November 1987 bis März 1988

Sektor	Inflation	Gehaltserhöhung	Einkommensverlust
Arbeiter des öffentlichen Sektors	77,6%	45%	19,0%
Arbeiter des nicht-gewerkschaftlichen Sektors	65,7%	45%	12,5%
Arbeiter mit Minimallohn	65,7%	60%	3,4%

Quelle: DESCO/Resumen Semanal 1988, Nr.461, S.7

Hier ist deutlich zu erkennen, wie in einer relativ geringen Zeitspanne von weniger als 6 Monaten die Arbeiter des öffentlichen Sektors von Oktober 1987 bis März 1988 18,4% an Realeinkommen verlieren, die Arbeiter des nicht gewerkschaftlichen Sektors von November 1987 bis März 1988 12,6% und die Arbeiter mit Minimallohn in der gleichen Zeit 3,4% des Einkommens einbüßen. Der relativ geringe Einkommensverlust bei den Arbeitern mit Minimallohn ist trügerisch, wenn man die Höhe dieses Lohnes betrachtet und ihn in Beziehung setzt zum Warenkorb pro Familie.

Im März 1988 ist der Minimallohn 3420 Intis (s.o.). Bei einer Relation von 1 Dollar = 100 Intis ungefähr beträgt ein Minimallohn 35,2 US \$ monatlich. Im Juli 1988 wird er auf 6020 Intis erhöht und im September desselben Jahres liegt er bei 15000 Intis. Von Juli bis September erhöht er sich um 150%. Bei einem schwankenden Dollarkurs, der sich auf 450 Intis pro Dollar stabilisiert hat, entspricht der gültige Minimallohn 33,2 US \$. Während die Lohnerhöhung 160% beträgt, steigt zum Beispiel der Benzinpreis um 296,66%, und die Preiserhöhung der Grundartikel liegt

zwischen 100 bis 260%. (Stand September - Oktober 1988) (siehe hierzu: DESCO/Resumen Semanal 1988, Nr.484, S.2, Nr.486, S.4).

Aufschlußreich ist die Relation Warenkorb pro Familie und Minimallohn. DESCO gibt uns Daten von 1987. Der damalige Mindestlohn betrug 1260 Intis; der errechnete durchschnittliche Warenkorb pro Familie war 8042,16 Intis. Daran ist zu folgern, daß ein Mindestlohn, den viele Arbeiter bekommen, 16,7% des gesamten Warenkorbes entspricht oder anders gesagt, man braucht 6,38 Minimallohne, um den Bedarf einer Arbeiterfamilie zu decken (DESCO/Resumen Semanal 1987, Nr.419, S.7).

Im Mai 1988 entspricht der Wert eines Warenkorbes in Lima 91682,63 Intis. Der Minimallohn zu dieser Zeit beträgt 3630 Intis. Er entspricht nur 11,14% des Warenkorbes. Man braucht also 8,9 Minimallohne, um die Grundbedürfnisse einer Familie zu decken (DESCO/Resumen Semanal 1988, Nr.476, S.2, Nr.474, S.1, S.7).

Diese Daten machen deutlich, wie die Situation der Arbeiter sich ständig verschlechtert. Wie mag erst die Lage der Arbeitslosen und Unterbeschäftigten sein?

Die Weltbank gibt eine "Zuwachsrate" des Einkommens je Beschäftigten für 1980-85 von -11,8 an (Weltentwicklungsbericht 1987, S.240).

Auch beim Wachstum der Produktion kann man einen starken Rückgang feststellen. Die Weltbank errechnete folgende durchschnittliche Wachstumsraten für die Periode 1980-85:

BIP	-1,6%
Landwirtschaft	+1,9%
Industrie	-3,0%
Verarbeitendes Gewerbe	-3,8%
Dienstleistungssektor	-1,2%

(s.o., S.228)

Unter den wirtschaftlichen Aspekten muß auch die Verschuldung erwähnt werden, da die Volksmassen durch die Maßnahmen des IWF und ihre Folgen, wie z.B. hohe Inflation und Senkung der Kaufkraft diese Schulden auf ihre Schultern nehmen müssen (Strauss 1986, S.108).

Im Jahre 1985 hatte Peru 13 658 Mrd. US \$ Schulden (Weltentwicklungsbericht 1987, S.255). Für 1987 wurden ein auf 14,9 Mrd. US \$ geschätzt (Kurzberichte über Lateinamerika Stand Februar 1988, S.106).

2.5. Schule und Erziehung

Die Verfassung Perus sieht für Bildung 20% des Nationalinkommens vor. 1980 erhielt der Erziehungssektor 10,1% und 1985 9,6% (López 1987, S.53, vgl. auch: Pango 1985, S.24).

Die Volkszählung 1981 stellte 15% Analphabeten fest (Länderbericht Peru 1985, S.20). 70% der Analphabeten leben im ländlichen Bereich und sind überwiegend Frauen (Pango 1985, S.13).

Der Kulturminister vom 1986, Grover Pango, nennt als Defizit von 6% für die Schulbevölkerung von 6 bis 14 Jahren und weist darauf hin, daß das Schulangebot unbefriedigend sei. Er nennt die 11400 Schulzentren mit einem einzigen, oft nicht qualifizierten Lehrer im ländlichen Bereich und die Schülerzahl pro Schulklasse von 45 bis 75 Schülern in den städtischen Gebieten. 64% aller Schulen haben kein Wasser, keinen elektrischen Strom und keine Abwasserreinigung. Es fehlen 37000 Schulräume, wenn man 3-schichtig arbeitet und 60 Schüler pro Klasse rechnet. Was Schulmöbel anbetrifft, gibt es je eine Schulbank (für zwei Personen berechnet) für je 3 Schüler. In 85% aller Klassenräume gibt es keinen Arbeitstisch für den Lehrer. Das didaktische Material ist improvisiert oder veraltet. Nur 5,3% der Schulzentren sind im Besitz von Tonband-, Dia- oder Filmgeräten. Eine von je 17 Schulen besitzt einen Verfilmungsapparat (Pango 1985, S.20).

Jeder vierte Lehrer hat keine pädagogische Qualifikation (a.a.O., S.12, siehe auch: López 1987, S.24 ff.).

Die jährliche Wachstumsrate der Einschulung liegt für die Periode 1980-86 bei einem Durchschnitt von 5,9 (López 1987, S.30), während die Wachstumsrate der Bevölkerung 2,5 ausmacht (a.a.O., S.18). Das sind Durchschnittswerte. Lima-Callao haben in derselben Periode eine jährliche Einschulungsrate von 4,2 (a.a.O., S.30) mit einem Bevölkerungswachstum von 6,9 (a.a.O., S.16).

Die Durchbruchausbildungsdauer liegt bei 5,7 Jahren (1984), was aber nach Regionen unterschiedlich ist. Für Lima wird bereits ein Durchschnitt von 7,2 Jahren erreicht (6 sind Pflichtschuljahre), während im Andenhochland z.B. Ayacucho und Junín 3,3 Jahre den Durchschnitt bilden (a.a.O., S.20 f.).

Von 1972 bis 1982 hat sich in Peru die Zahl der Grundschulen um 13,0%, die der Mittel- und höheren Schulen um 91,2% erhöht. Die Schülerzahl stieg an Grundschulen von 1976 bis 1982 um 13,5%, an Mittel- und höheren Schulen um 69,6%. An Fach- sowie Hochschulen befanden sich 1982 64,3% bzw. 81,5% mehr Studierende als im Jahre 1976. Auch die Zahl der Lehrkräfte stieg zwischen 1975 und 1982 an Grundschulen um 18,1%, an Mittel- und höheren Schulen um 46,7%. Der Lehrkörper an Fach- und Hochschulen nahm um 74,6% zu (Länderbericht Peru 1985, S.25).

Die Verteilung der Schülerzahl auf die verschiedenen Erziehungsebenen ist folgender:

Anfangsstufe	8,2%
Primarstufe	57,4%
Sekundarstufe	24,3%
Höhere Studien	6,7%
Anderer Modalitäten (5)	3,4%

(Ministerio de Educacion 1985, S.66)

Die Wiederholquote und die Ausfallrate bilden zwei komplexe Problembereiche in der peruanischen Bildung.

In der Grundschule haben wir folgende Daten

Ohne zu wiederholen	18,9%
Wiederholen ein oder mehrere Male	36,5%
Beenden nicht die Grundschule	44,6%

In der Sekundarstufe gibt es ähnliche Verhältnisse ohne zu wiederholen 34,2%
 Wiederholen ein oder mehrere Male 34,1%
 Beenden nicht die Sekundarstufe 31,7%
 (Pango 1985, S.11)

Fast die Hälfte der Schüler beendet nicht die Grundschule und ein Drittel der Schüler der Sekundarstufe scheidet auf dem Weg aus. Ähnliche Verhältnisse gibt es an den höheren Schulen und an der Universität.

Im 1. Schuljahr beträgt die durchschnittliche Wiederholungsquote (1983/84) 22,8%, also über 1/5 der Schülerzahl (Lopez 1987, S. 62 f.). Die Ausfallquote im 1. Schuljahr (1983/83) beträgt 16,8% (a.a.O., S. 64 f.).

Die bisher beschriebene Situation bezieht sich auf die staatlichen Schulen, die 95% ausmachen. Demgegenüber stehen 10% Privatschulen, die aus 3 großen Gruppen bestehen: "Konsortium der katholischen Schulen" (Consortio de los Colegios Católicos), "Zusammenschluß der Förderer" (Asociación de Promotores) und "Verbandsschulen" (Colegios de Asociaciones).

Einige Privatschulen werden von Ländern wie z.B. Nordamerika, England, Deutschland unterstützt. Sie haben oft eigene Programme oder sind identisch mit den Programmen in den Heimatländern. So kann man an der Humboldt-Schule in Lima ein deutsches Abitur machen.

Die katholischen Privatschulen in Peru erfassen sich eines guten Rufes und bilden mit den nicht konfessionell gebundenen Privatschulen die Elite des Landes aus, denn das hohe Schulgeld, das in den Privatschulen verlangt wird, kann nur von einer bestimmten sozialen Schicht bestritten werden. Diese Schulen sind meist gut eingerichtet und ausgestattet und sind vergleichbar mit Schulen im europäischen und nordamerikanischen Bereich. Viele Lehrer an diesen Schulen kommen aus dem Ausland.

Auch gibt es Privatschulen niederen Ranges, bei denen das Schulgeld geringer ist und die von vielen Jugendlichen und Kindern der Mittelschicht besucht werden.

Zwischen den staatlichen Schulen des marginalen Sektors und den Privatschulen der oberen Kategorie besteht ein starker Unterschied, der die Klassenunterschiede des Landes krass widerspiegelt. Eine kleine Gruppe von Jugendlichen hat alle Bildungsmöglichkeiten, während die große Volksmasse ohne mangelnde Ausbildung bekommt. In den Privatschulen und -universitäten werden die Führungskräfte der Elite in Wirtschaft und Politik geschult, die dann das Land in ihrem Interesse regieren.

Das Schulsystem Perus fördert die Chancengleichheit und dient als Lebens- und Reproduktionssystem der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung.

3.6. Sozio-politische Situation

Peru ist eine präsidentiale Republik. Das Parlament besteht aus zwei Kammern: Senat und Abgeordnetenhaus.

Der jetzige Präsident, Alan García, gehört der APRA-Partei, die sozialdemokratisch orientiert ist, an. 1985 gewann er die Wahlen mit 45,7%. Zweitstärkste Partei ist die IU (Ingenieros Unidos, Vereinigte Linke) mit 21,3% (Jahrbuch Dritte Welt 1986, S. 152).

Politische Unbeständigkeit ist ein vorherrschendes Merkmal, und die ökonomische Krise führt zu großen sozialen Konflikten. Ständige Streiks, seien es Generalstreiks, Streiks der Busfahrer, der Arbeitergewerkschaft, des Bauwesens, der Banken, der Lehrer, der Ärzte und Krankenschwestern bestimmen die soziale Realität (siehe hierzu die wöchentlichen Zusammenfassungen von DESCO des Jahres 1988).

Seit 1980 sind Gewaltdakte zunehmend an der Tagesordnung. Mehr als 6000 Menschen, besonders aus der Zivilbevölkerung, kamen dabei um oder verschwanden, wie uns folgende Statistik zeigt:

Abbildung 1.1: Statistik des Terrors

ESTADÍSTICA DEL TERROR EXISTENTE DEL TERROR MUERTOS 1977	
Terrorismo Terroristas 2,534	CC Guardia Civil 135
Crimen Criminales 2,432	CC Guardia Nacional 32
Actividades Civiles 78	FIR Fuerza Especial 8
Fuerza Armada Soldados 37	Desarrollados Terroristas 1,500

Total: Ingresaron Total de víctimas: 4.778

(Menschenrechte in Peru, Heft 2 1986, S. 98)

Wenn man den Nachrichtendienst von DESCO, der Monat für Monat die Anzahl der Toten durch Terrorismus veröffentlicht, verfolgt, sind monatlich ungefähr 100 Tote zu registrieren, (siehe: DESCO/Buenos Semanal 1988 Nr.456, Nr.460, Nr.465-466, Nr.468).

Der maoistische Organisation "Leuchtender Pfad" (Sendero Luminoso) werden viele Terrorakte zugeschrieben. Ein "langer Volkskrieg" nach chinesischem Muster soll die ausgebeuteten Massen von ihren kapitalistischen und imperialistischen Unterdrückern befreien. Eine Revolution soll vom Land in die Stadt vorangetrieben werden. So sind die am weitesten entwickeltesten Gebiete Perus wie Ayacucho und Huancavelica Hauptschauplatz, aber auch in der Stadt gibt es ständig Anschläge, die oft der revolutionären Bewegung Túpac Amaru, MRTA (Movimiento Revolucionario Túpac Amaru) zugeschrieben werden.

Die heute ist die wirtschaftliche und politische Abhängigkeit vom Ausland, vor allem den USA unübersehbar. Das hochverschuldete Peru untersteht dem 1977 und daher konnte der gegenwärtige Präsident sein "Zehn Prozent Prinzip", d.h. nur 10% des Exporterlöses für die Schuldentilgung einzusetzen, nicht einhalten, da Peru damit als kreditunwürdiges Land abgestempelt wurde.

Auch muß man die verschiedenen Machtgruppen im Land selbst nennen: Militär, die großen Rechtsparteien, die Industrierollen, die multinationalen Konzerne und die Banken und Versicherungen, die großen Druck und Einfluß auf die Regierung ausüben.

Fehl man die bisherigen Ergebnisse zusammen, so bedeutet Unterentwicklung für Peru: Massenarmut, Hunger, schlechter Gesundheitszustand, eine geringe Lebenserwartung und hohe Kindersterblichkeit.

Weiterentwicklung bedeutet weiter niedriger Bildungsstand, schlechte Bildungschancen. Auch heißt Unterentwicklung Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung sowie soziale und politische Unsicherheit, Ungleichheit, Merkmalslosigkeit und Abhängigkeit, die von Terror und Gewalt durchsetzt sind.

4. ENTWICKLUNGSTHEORETISCHE ANSATZE

Nachdem ich die wichtigsten Aspekte der Situation Perus aufgezählt habe, scheint es mir notwendig, einige entwicklungstheoretische Reflexionen vorzunehmen, die einerseits zur Erklärung von Entwicklungsprozessen in Peru dienen sollen, andererseits alternative Ansätze zur Überwindung der Unterentwicklung aufzuzeigen können. Ich werde in diesem Abschnitt diejenigen Theoriesätze behandeln, die für das Verständnis der peruanischen Entwicklung von Bedeutung sind.

4.1. Frühe Erklärungsversuche

Ansätze zur Erforschung der Verhältnisse in unterentwickelten Gesellschaften werden zuerst in Ethnologie und Kulturanthropologie unternommen. Bis zum Ende des 2. Weltkrieges sind die Theorien, die sich mit

Problemen in den "rückständigen Gebieten" befasen, weist auf relativ begrenzte Fragebereiche bezogen (6) (vgl. Geiger/Masilla 1989, S.44 ff.).

Es gibt keine umfassende Theorie der Unterentwicklung. Geiger/Masilla nennen hier die Theorie der Kolonialzeit als einen ersten Versuch von Gunnar Myrdal, eine Theorie herauszuarbeiten, die als wesentliches Merkmal die reine Rechtfertigung der bestehenden Verhältnisse hat und so angelegt ist, daß die Kolonialmächte und die entwickelten Nationen allgemein von moralischer und politischer Verantwortung entlastet werden. Indem sie nachweisen, daß Armut und mangelhafte Entwicklung der zurückgebliebenen Gebiete naturgegeben und unmöglich zu ändern sind (vgl. a.O.).

In Lateinamerika beherrschen zwei Themen diese frühe Erklärung politischer Rückständigkeit: Philosophische und psychologische Erklärungen und die imperialistische Ausbeutung. So sagt man, daß die lateinamerikaner bestimmte Charakterzüge oder Lebensphilosophien haben, die sie daran hindern, entschlossen eine schnelle Entwicklung voranzutreiben. Diese Lebensphilosophien oder Charakterzüge werden unterschiedlich benannt als Faulheit, Traurigkeit, Arroganz oder als antimaterialistische, geistige Eigenschaft, als Ungleichheit, die das Resultat eines kollektiven Minderwertigkeitsgefühls ist. (vgl. a.O.).

Das zweite Thema hat den Gründer und Führer der peruanischen APBA-Partei populär gemacht. Er schiebt die Schuld an der Unterentwicklung Lateinamerikas schlicht auf die imperialistische Ausbeutung, wobei die Schuld nicht auf den Kapitalismus geschoben wird. Hayza de la Torre argumentiert explizit, daß das lateinamerikanische Proletariat zu schwach sei, um eine Revolution zu machen. Nach ihm liegt die Verantwortung für die Entwicklung Lateinamerikas bei den Intellektuellen und den Mittelklassen. Außerdem ist er der Ansicht, daß sich das kapitalistische Stadium unter Führung des antimperialistischen Staates entfalten müßte (vgl. Goldberg 1989, S.81 ff., vgl. auch Sánchez 1978, S.83 ff., Hayza de la Torre 1979, S.81 ff.).

Jose Carlos Mariátegui, einer der berühmtesten Denker und Politiker Perus am Anfang des 20. Jahrhunderts, ist im Gegensatz zu Hayza de la Torre nicht der Meinung, daß das Kleinbürgertum die entscheidende Kraft

sein wird, um den strukturellen Wandel zu vollziehen. Die einzige konsequente antiimperialistische Kraft ist seiner Auffassung nach die Arbeiterklasse, die sich gewerkschaftlich organisieren muß, um den Kampf für den Sozialismus aufzunehmen. Für ihn kann der Imperialismus allein durch die Stärkung der Arbeiterklasse im Kontext einer sozialistischen Gesellschaft überwunden werden. Wachstum der Industrieländer und Unterentwicklung der Entwicklungsländer werden durch ein und dasselbe System, den Imperialismus bedingt. Mariátegui lehnt es ab, den Anlimperialismus in den Mittelpunkt der Gesellschaftsreform zu stellen, da er der Überzeugung ist, dieser würde sich von selbst aus dem Kampf für den Sozialismus ergeben (vgl. a.a.O., S.89).

Wörtlich sagt er:

"Es ist nur möglich dem kapitalistischen, plutokratischen, imperialistischen Nordamerika ein effektives, latein- oder iberohisches, sozialistisches Amerika entgegenzusetzen (...). Die lateinamerikanischen Länder kommen mit Verspätung zur kapitalistischen Kompetenz. Die Bestimmung dieser Länder ist, in der kapitalistischen Ordnung, die der einfachen Kolonien" (7) (Mariátegui 1979, S.248).

Mariátegui kann seine Ziele nicht erreichen. Er stirbt 1930 mit 36 Jahren und hinterläßt trotz seines frühen Todes die bedeutendsten marxistischen Texte eines lateinamerikanischen Autors. Er leistet eine grundlegende theoretische Analyse der sozialen Lage Perus durch die kreative Anwendung des Marxismus. Das Agrarproblem, das Indioproblem, das Problem der Nation, der Charakter der Partei und der Revolution sind Schwerpunkte seiner brillantesten Arbeit. Sein grundlegendes Werk "7 ensayos de interpretación de la realidad peruana" (Sieben Aufsätze zur Interpretation der peruanischen Realität) ist eine beispielhafte und richtungweisende Darstellung der Abhängigkeit Perus unter besonderer Berücksichtigung der Ausbeutung und Unterdrückung der Indios (siehe hierzu: Mariátegui 1976, siehe auch Goldberg 1989, S.91 ff.).

Die Ideen Mariáteguis sind bis heute noch aktuell und inspirieren hauptsächlich die Entwicklungstendenzen der linkgerichteten Parteien in Peru.

4.2. Modernisierungstheorie

In der Geschichte Perus, vor allem nach dem 2. Weltkrieg, werden viele Anstrengungen, sich zu "modernisieren", unternommen. Man versucht einen Prozess der Modernisierung, der aus dem Vergleich der hochindustrialisierten Nationen mit den rückständigen Ländern resultiert. In Gang zu setzen. Man strebt einen komplizierten Prozess von Industrialisierung, Verästelung, Überwindung überlieferter Verhaltensweisen und der Schaffung einer entsprechenden politischen Struktur mit einer breiten politischen Teilnahme der Massen an, außerdem die Differenzierung der gesellschaftlichen Rollen und die Bildung eines festgelegten Nationalstaates (vgl. Gelger/Mansilla 1983, S.74, vgl. auch: Kaiser/Wagner 1986, S.133).

Obwohl der Begriff "Modernisierung" unterschiedliche Vorstellungsinhalte hat, setzt man ihn gleich mit den Begriffen wie "Kulturwandel", "Sozialer Wandel" und "Verwestlichung". Modernisierung wird heute meist als Synonym für den Entwicklungsprozess der Entwicklungsländer verstanden, bei dem die Industriekünder die Norm für den Aufholbedarf dieser "nachzüglergesellschaften" darstellen. Modernisierung ist damit ein möglichst direkter, vornehmlich evolutionärer Prozess in Richtung auf die gesetzliche Norm (Modernität) (vgl. Wagner/Kaiser/Baldock 1983, S.27, vgl. auch: Nohlen 1984, S.405).

Somit ist die Modernisierung ein Prozess der Nachahmung und Angleichung unterentwickelter Gesellschaften an die entwickelten Industrieländer. Das bedeutet eine Übertragung und Verallgemeinerung einer einmaligen historischen Erfahrung, die auf die Evolution westeuropäischer zurückgeht und nach eigenen, spezifischen Bedingungen verläuft, auf andere Länder (vgl. Gelger/Mansilla 1983, S.84, vgl. auch: Nohlen 1984, S.405).

Die Modernisierungstheorie berücksichtigt nicht oder kaum die Probleme des Kolonialismus, des Imperialismus oder der internationalen Verflechtungen, sondern beschränkt sich auf die Analyse der internen Faktoren des Landes (vgl. Wagner/Kaiser/Baldock S.27 ff., vgl. auch: Nohlen 1984, S.405 ff.).

In Peru, so wie in vielen Ländern Lateinamerikas, bedeutet Modernisierung die einseitige Förderung der Industrialisierung mit der Politik der Importsubstitution. Ihr Ziel ist es, Importe durch einheimische Produktion zu ersetzen, um damit die inländische Wirtschaftsstruktur zu verbessern. Zur Durchsetzung dieser Politik werden sehr hohe Handelsbarrieren errichtet, um den Import der Produkte, die substituiert werden sollen, einzuschränken oder zu verhindern. Durch die Importsubstitution werden Niederlassungen ausländischer Unternehmer gefördert, ausländische Konsumenten und Produktionstechniken verstärkt und die Einführung eigenständiger Industrialisierung verhindert (siehe hierzu: Kaiser/Wagner 1986, S.127, siehe auch: Sautter 1977, S.68 f.).

Die Ergebnisse der Importsubstitutionspolitik brachten nicht die erhofften Erfolge, da die Substitution bisheriger Importe die Einfuhr von Vorprodukten und Maschinen erforderlich machte. Die erhofften Beschäftigungswirkungen blieben weitgehend aus, da sich die Substitutionsabhängigkeiten vor allem auf solche Industriezweige erstreckten, die relativ kapitalintensiv und wenig arbeitsintensiv produzierten. So wurden die hochproduktiven Lateinamerikas mit den für die reichen Industrieländer entwickelten Gütern befriedigt, ohne daß man die Entwicklung von Produkten anregte, die das Lebensniveau verbesserten. Durch die hohen Zölle schützten sie zudem zugunsten der inländischen Industrie wurden die inländischen Preise zum Vorteil der Industrie und zum Nachteil der Landwirtschaft verschoben (vgl. a.O.).

Somit hat die Industrialisierung durch Importsubstitution eher nachteilige Folgen für die Entwicklung Perus, denn anstatt die Unterschiede auszugleichen, verstärkt sie sie. Die Küstenregion wird industrialisiert, übernimmt kapitalistische Produktionsformen einer modernen, industrialisierten Gesellschaft. Demgegenüber verbleibt der wirtschaftlich rückständige Sektor in vorkapitalistischer Subsistenzwirtschaft. Der Massenurbanismus um die Städte der Küste herum sowie die gleichzeitig einsetzende Landflucht haben ihren Ursprung im Modernisierungsprozess des Landes. Während sich ein kleiner Sektor am Modernisierungsprozess beteiligt, bleibt die große Mehrzahl von Entwicklungsprozessen ausgeschlossen. Es beginnt eine ungleiche Entwicklung, die seit dieser Zeit die strukturelle Heterogenität der peruanischen Gesellschaft bestimmt (vgl. Hornung 1979, S.98 ff.).

4.9. Dependenztheorie

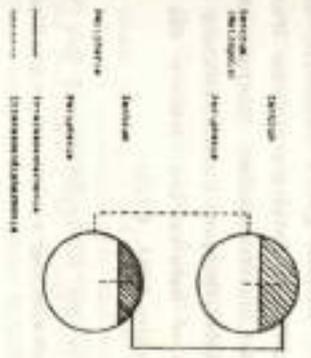
Voraussetzungen ist, daß die Dependenztheorie kein begrifflich und le- gisch geschlossenes System ist, sondern eine Anzahl verschiedener An- sätze umfaßt (vgl. Wagner/Kaiser/Beimdiek 1983, S.47).

Der Begriff der Abhängigkeit wird in den Mittelpunkt der Analyse gestellt mit einem doppelten Anspruch: Auf theoretischer Ebene soll eine Erklär- Tülle für die Unterentwicklung bzw. Blockierung von Entwicklung in La- teinamerika gegeben werden, und auf politischer Ebene sollen Elemente einer Überwindungsstrategie gegen Unterentwicklung und Abhängigkeit geliefert werden (Nohlen 1984, S.137).

Die Dependenztheorie ist eine Antwort auf das Veragen der entwickelten Länder, die Rückständigkeit Lateinamerikas zu erklären, und soll die Antwort insbesondere auf das offene Veragen der Früher in Latein- amerika, auch in Peru, herrschenden Entwicklungsideologie, der Theorie der Industrialisierung durch "Import-Substitution", sein (vgl. O'Brien 1977, S.33 ff.).

Die Erkenntnise der Imperialismustheorie bilden den Kern des Depen- denzansatzs. So unterteilt galtung die Welt in Zentrum- und Periphe- renzationen. Diese werden jeweils wiederum aufgeteilt in ein Zentrum und eine Peripherie, so daß jede Zentralisation (Metropole) und jede Periphe- renzation ein Zentrum und eine Peripherie aufweisen. Die strukturelle Abhängigkeit ist darin begründet, daß die Metropole im Zentrum der Pe- ripherie einen Brückenkopf besitzt in Gestalt einer nationalen, kolabo- rierenden Führungsschicht, die westliche Lebensweisen und Wertvorstel- lungen übernommen hat und mit der Metropole ein Interesse daran be- sitzt, die bestehenden Verhältnisse aufrecht zu erhalten. Die Zentrali- sation hat die Möglichkeit der Machtausdehnung ohne direkte Gewaltanwen- dung, denn es besteht Interessensharmonie zwischen dem Zentrum der Me- tropole und dem Zentrum der Peripherienation. Interessensharmonie be- steht zwischen der Peripherienation und der Metropole sowie zwischen Peripherie der Metropole und Peripherie der Peripherienation (vgl. Wagner/Kaiser/Beimdiek 1983, S.48 ff.).

Abbildung 1.5: Struktur des Imperialismus nach Galtung



Quelle: Wagner/Kaiser/Beimdiek 1983, S.49

In Peru besteht das Zentrum zentralistisch aus den Ballungsebenen (Ag- klumerationen), hauptsächlich den Städten der Küste, wirtschaftlich den Industriegebieten, sozial gesehen der Oberschicht. Die Peripherie bilden kontrastlich die Armeiseiten um die Städte der Küste herum, das An- denhochland und das Urwaldgebiet, wirtschaftlich die Landwirtschaft und sozial die Bewohner der Armeiseiten, des Andenhochlandes sowie die einheimischen Stämme der Urwaldregion. Die Peripherie ist von der Me- tropole abhängig. Sie liefert billige Rohstoffe und Arbeitskräfte und be- steht heute Waren aus der Metropole. Zwischen den Zentren der Indu- strieländer (vor allem Nordamerika) und den Zentren der Entwicklungs- länder wie Peru, werden die Beziehungen zunehmend enger durch Kom- munikationssysteme, multinationale Konzerne, Handel, westliche Kultur, Werbung, während die Konflikte zwischen Peripherie und Zentrum in Peru zunehmen (siehe hierzu: Strahm 1985, S.27).

So ist die Unterentwicklung nicht das Ergebnis interner Verursachungs- faktoren, sondern sie ist auf externe, exogene Faktoren zurückzuführen. Die Eingliederung der Entwicklungsländer in das System der internatio- nalen Beziehungen ist die Ursache der Unterentwicklung (Wagner/Kaiser/Beimdiek 1983, S.47).

Dieser Nohlen meint, daß die dependenztheoretischen Ansätze die üblichen Erklärungen von Unterentwicklung gleichsam auf den Kopf stellen. Un- terentwicklung ist kein bloßes Zurückbleiben hinter dem Entwicklungs-

stand moderner Industrienationen als Folge einer mangelhaften Integration in die moderne Welt, sondern genau umgekehrt, Konsequenz einer sehr effizienten Integration der Entwicklungslander (Peripherie) in die von den kapitalistischen Industrieländern (Zentrum, Metropolen) beherrschten internen Marktbeziehungen. Unterentwicklung ist somit nicht mehr ein vorgeschichtlicher Naturzustand, sondern das Resultat eines historischen Prozesses (Nohlen 1984, S.138).

Die konstitutiven Elemente der Abhängigkeit und ihre Verknüpfung mit dem Phänomen der Unterentwicklung werden unterschiedlich erklärt:

Die Indirekte Ausbeutung durch Verrechtlichung der Geschichtsbedingungen als ungleicher Tausch und/oder die direkte Ausbeutung, die Dekapitalisierung als Folge des Überanstrahms ausländischer Investoren. Diese Richtung wird von Frank, Dos Santos, Marini u.a. vertreten (vgl. a.a.O., S.139, siehe hierzu: Weede 1986, S.127 ff.).

Die andere Richtung stellt mehr die strukturellen Vorbedingungen der Volkswirtschaften der peripheren Länder mit denen der Industrieländer in den Vordergrund. Dies sind z.B. abhängige Konsummuster und Reproduktion, wobei der Ausbeutung allenfalls der Stellenwert eines zusätzlichen Argumentes zufällt (vgl. O'Brien 1977, S.36 ff., vgl. auch: Nohlen 1984, S.139). Vertreter dieser Tendenz sind Furtado, Sunkel, Cardoso, Goulano und Cardoso.

Die Eingliederung Lateinamerikas in den vom britischen Kapital beherrschten Weltmarkt im Laufe des 19. Jahrhunderts hat zur Herausbildung von Export-Import-Ökonomien geführt, deren Strukturen die Rahmenbedingungen für die weitere Entwicklung abgeben. Die rasch steigenden Exporteinnahmen werden kaum zur Finanzierung von produktiven Investitionen verwendet, sondern vorwiegend zum Import von Konsumgütern für die gleichen Klassen, die den aus dieser Art der Weltmarktintegration resultierenden Nutzen für sich monopolisieren können (Agraroligarchien, Handelsbourgeoisien). Die auf der Basis einer derartig polarisierten Wirtschaft- und Sozialstruktur einsetzende Industrialisierung muß daher zwangsläufig auf die Befriedigung der Konsumbedürfnisse der Ober- und Mittelschichten beschränkt sein (Nohlen 1984, S.140).

Für alle Varianten der Dependenztheorie steht außer Frage, daß die Rahmenbedingungen der abhängigen Entwicklung (6) von den Strukturen des von den kapitalistischen Metropolen dominierten Weltmarktes bzw. den Reproduktionsverflechtungen zwischen der Peripherie und den Metropolen abhängt (vgl. a.a.O., S.141, vgl. auch: Dos Santos 1978, S.310 ff., Frank a.a., 1969, S.30 ff., Dos Santos 1969, S.11 ff.).

"Jede dieser Abhängigkeitsformen gehört zu einer Situation, die nicht nur die internationalen Beziehungen der lateinamerikanischen Länder bestimmt, sondern auch deren interne Strukturen. Die Orientierung der Produktion, die Formen der Kapitalakkumulation, die Reproduktion der Ökonomie und, zu gleicher Zeit, ihre soziale und politische Struktur" (9) (Dos Santos 1978, S.311).

Als Oberbegriffstrategien können wir zwei Tendenzen feststellen: Die marxistische Tendenz und die bürgerlich-nationalistische Richtung.

Die marxistische Tendenz mit ihrem stärksten Vertreter André Gunder Frank ist der Überzeugung, daß die "Entwicklung der Unterentwicklung" (Frank 1969, S.30 ff.) fortschreitet, und nach Marini ist "das Ergebnis von Abhängigkeit nur noch mehr Abhängigkeit" (Marini 1969, S.91 ff.).

Hier liegt ein deterministisches und statisches Entwicklungsverständnis zugrunde, das wirkliche Veränderung nur von einer Revolution erwarten läßt. Die marxistischen Autoren sehen ihren Beitrag zur Überwindung der Unterentwicklung darin, die gegenwärtige Situation als wirtschaftspolitisch ausgewogen darzustellen und damit die Radikalisierung zu beschleunigen, die in die für notwendig gehaltene militärische Konfrontation einmündet (vgl. Sautter 1977, S.89, vgl. auch: Nohlen 1984, S.143).

Die liberalistisch-nationalistische Richtung zeigt Ansatzpunkte für wirtschaftspolitischen Maßnahmen auf. Sie sucht den Weg einer eigenständigen nationalen und regionalen Entwicklung Lateinamerikas. Man strebt Mischformen zwischen staatskapitalistischer und privatkapitalistischer Ordnung, einen eigenständigen Entwicklungssozialismus, an und bemüht sich um Veränderungen der internationalen Handelsbeziehungen, um eine neue Weltwirtschaftsordnung zu schaffen. Der periphere Kapitalismus wird als Übergangsphase zu einer autonomen kapitalistischen Entwicklung gesehen. Stellvertretend für diese Tendenz stehen Raúl Prebisch und die UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika CEPAL (Comisión Económica

para América Latina) (vgl. a.a.O., S.91; vgl. auch: Nohlen 1984, S.142 ff., siehe hierzu: Prebisch 1981).

Zwar wird der Dependenztheorie vorgeworfen, daß sie übermäßig viel Gewicht auf die von außen einwirkenden ökonomischen Triebkräfte (Weltmarkt, Eindringen des Kapitalismus, ausländische Investitionen) als nahezu ausschließliche Ursache der Rückständigkeit legt, aber erst die Dependenztheoretiker haben das Machtgefälle zwischen den nördlichen Industriemächtern und den südlichen Peripheriemächtern stärker in das Spiel gebracht und in die politische Diskussion gerückt. Die Verantwortung des Imperialismus für eine Verstärkung der Unterentwicklung ist erstmals mit der Dependenztheorie zum Gegenstand eingehender wissenschaftlicher Erörterungen geworden (vgl. Golfer/Masella 1983, S.109 ff.).

Die Dependenz-Konzepte werden zweifelloser Bestand haben. Das Wechselspiel zwischen den inneren Strukturen Lateinamerikas und den internationalen Strukturen ist der entscheidende Ausgangspunkt für das Verständnis des lateinamerikanischen Entwicklungsprozesses (O'Brien 1977, S.57).

In der Sozialgeschichte Perus, die im 2.Kapitel ausführlich dargestellt wird, sind diese nationalen und internationalen Machtstrukturen, die bis heute die Entwicklung Perus bestimmen, klar erkennbar.

4.4. Autozentrierte Entwicklung als Entwicklungsalternative

Faßt alle entwicklungspolitischen Diskussionen enden bei der Frage: Kann der Marsch aus der "Weltkrise" in die Weltkatastrophe aufgehoben oder gar in die Gegenrichtung gelenkt werden? Gibt es einen Ausweg aus dem Teufelskreis der Armut, aus den Krisen, Fehlentwicklungen und menschlichen Verlegen (vgl. Nuscheler 1987, S.328) ?

Die verschiedenen Entwicklungsmodelle aus China, Kuba, Tansania, Brasilien, Nordkorea haben ihre Attraktivität verloren, da sie sich als nicht übertragbar erweisen. Es gibt hoffnungsvolle Ansätze und deprimierende Rückschlüsse wie zum Beispiel in Chile. Auch der reformpolitische Versuch eines "Dritten Weges" zwischen Kapitalismus und Realsozialismus, wie Peru ihn 1988 versuchte, führte nicht zum Erfolg. Gibt es nur noch die

Revolution als Lösung, oder gibt es einen anderen Ausweg (vgl. a.a.O., S.328 ff., siehe auch: Masella 1974, S.199 ff.) ?

Viele setzen ihre Hoffnung auf eine neue Weltwirtschaftsordnung. In verschiedenen Erklärungen des Südens (Gruppe der 77, Mehrheit von UNCTAD und anderen UN-Unterorganisationen, Mehrheiten von UN-Vollversammlungen) wird dem Westen eine breitgefächerte Wunschliste vorgelegt (Eisenhans 1984, S.107; vgl. auch: Nuscheler 1987, S.330 ff.).

(Obwohl die Forderungen zu recht bestehen, und nur selbstverständlichen Kern thematisieren wie z.B. das Recht auf einen eigenständigen Entwicklungsweg, die volle Verfügungsgewalt über die Bodenschätze und das Recht, durch Verstaatlichung von Auslandsunternehmen auch wirtschaftlich "heer im eigenen Hause" zu werden, sowie gerechte Forderungen zur Handels-, Rohstoff- und Währungspolitik usw., werden sie von den Industrieländern nicht angenommen. Sie sichern letztlich ihre Vorherrschaft und ihre Vorteile in der Weltwirtschaft ab. Die "Neue Weltwirtschaftsordnung" die ein Jahrzehnt lang den "Nord-Süd-Dialog" beherrschte, konnte sich nicht etablieren. Nur die Dependenztheoretiker war sie nie eine Lösung, denn ihr Ziel ist nicht Abkopplung vom Weltmarkt, sondern eine noch stärkere Einbindung in ihn durch mehr Handel, mehr Investitionen und Technologietransfer (siehe hierzu: Nuscheler 1987, S.330 ff., siehe auch: Golfer/Masella 1983, S.142 ff., Kaiser/Wagner 1985, S.96 ff., Eisenhans 1984, S.107 ff.).

So orientiert sich die dependenztheoretische Kritik an der "Neuen Weltwirtschaftsordnung" an dem Begriff "Self-reliance", der nach Dieter Heughebaas als "autozentrierte Entwicklung" nach innen verstanden wird (vgl. a.a.O., S.330 ff.).

Self-reliance ist der Gegenbegriff zu Abhängigkeit (Dependenz) und "Entwicklung nach außen". Wer den ursächlichen Kern der Unterentwicklung in dieser "Dependenz" erkennt und diesen wiederum als Einbindung in den Weltmarkt begriff, kommt fast zwangsläufig auf die Idee der Self-reliance. Sie bedeutet und fordert: Selbstvertrauen, Selbstbestimmung, Selbstbewußtsein, Selbstverantwortung und Vertrauen in die eigenen Ideen, Kräfte und Mittel (vgl.a.a.O.).

Im Mittelpunkt einer "autozentrierten Entwicklung" stehen:

- die Förderung und Umstrukturierung der Landwirtschaft mit dem Ziel nicht mehr auf den besten Böden für den Export zu produzieren, sondern ausreichend Nahrungsmittel für die eigene Bevölkerung anzubauen, damit gleichzeitig die Einfuhr von Lebensmitteln zu verringern und Devisen für den Import von unverzichtbaren Kapitalgütern zu sparen.
- der Aufbau einer eigenen Verarbeitungsindustrie - möglichst mit an-gepägter, selbst erlernter, entwickelter und beherrschter Technologie -, die die lokal verfügbaren Rohstoffe verarbeitet, anstelle von Luxusgütern für die Oberklassen Massenkonsumgüter herstellt, sich selbst und die Landwirtschaft mit Investitionsgütern versorgt.
- die Mobilisierung und Aktivierung der marginalisierten Massen als Produktivkraft und damit Überwindung der Marginalität, die im Kern darin besteht, daß große Teile der Bevölkerung nicht über die Produktionsmittel verfügen, die sie benötigen, um ihre Arbeitskraft einsetzen zu können: Die Nutzung des brachliegenden Arbeitskräftepotentials ist die Grundlage einer alternativen Entwicklungspolitik.
- die stärkere Betonung der Kleinbetrieblichen und gemeinschaftlich organisierten Produktion.
- Abbau der Desintegration zwischen Export- und Subistenzwirtschaft, zwischen Landwirtschaft und Industrie durch gegenseitige Nachfrage nach Investitions- und Konsumgütern (a.a.O. S.334 f.; siehe auch: Ernst 1983, S.268 ff., Blumhans 1984, S.116 ff.).

Galtung stellt 13 Hypothesen zu Self-Reliance als theoretisches Grundprinzip auf.

1. Durch Self-reliance erhält die Produktion zur Befriedigung der Grundbedürfnisse Priorität.
2. Durch Self-reliance wird Massenpartizipation garantiert.
3. Durch Self-reliance werden lokale Ressourcen besser genutzt.
4. Durch Self-reliance wird Kreativität stimuliert.

5. Durch Self-reliance wird eine größere Anpassung an lokale Bedingungen erreicht.
 6. Durch Self-reliance wird eine vielfältigere Entwicklung möglich.
 7. Durch Self-reliance wird die Entfremdung verringert.
 8. Durch Self-reliance wird das ökologische Gleichgewicht leichter herstellbar.
 9. Durch Self-reliance werden wichtige externe Erfahrungen internalisiert oder an andere gleichrangige Nachbarn weitergegeben.
 10. Durch Self-reliance bekommt die Solidarität mit den anderen ein solideres Fundament.
 11. Durch Self-reliance wächst die Fähigkeit zum Widerstand gegen eine durch Handelsabhängigkeit bedingte Manipulation.
 12. Durch Self-reliance wird die Verteidigungsbereitschaft eines Landes erhöht.
 13. Durch Self-reliance als theoretischen Ansatz wird die Gleichheit zwischen der heutigen Peripherie und dem Zentrum wieder hergestellt (Galtung 1983, S.56 ff.).
- "Autozentrierte Entwicklung" verlangt einen Strukturwandel, der sich nicht mit produktions-technischen Umstellungen begnügen kann, sondern eine tiefgreifende Veränderung der Besitz-, Klassen- und Machtverhältnisse voraussetzt: Die Umverteilung des Einkommens und des Landbesitzes und die politische Mitwirkung auf allen Planung- und Entscheidungs-ebenen. Sie ist auch keineswegs nur auf die Wirtschaft beschränkt, sondern umfaßt alle Lebensbereiche. Self-reliance ist genau das Gegenteil von dem, was der "Politikkatalog" der Dritten Welt aufzuzwingen versucht und was ihr die Zwangslage der Verschuldung bereits aufzuzwingen hat.

Autozentrierte Entwicklung bedeutet Entwicklung von unten, mit den Menschen, mit eigenen Ideen, aus eigener Kraft (Nuscheler 1987, S.305).

Abschließend soll noch der Ansatz der "collective self-reliance" (Kollektive Eigenständigkeit) erwähnt werden als Übertragung des Konzepts der "self-reliance" auf die Entwicklungsländer insgesamt bzw. auf Gruppen von ihnen (vgl. Nohlen 1984, S.129 f.). Nuscheler versteht es als "grundlegenden Schutz- und Trittbügel der Schwachen", denn die Entwicklungsländer stehen in einer äußerst schwachen Position. Eine neue Form der Arbeitsteilung und der Kooperation zwischen den Entwicklungsländern ist eine unerlässliche Komplettierung und Absicherung der "autozentrierten Entwicklung" (vgl. Nuscheler 1987, S.305 f.).

Obwohl man als Alternative die autozentrierte Entwicklung sieht, gibt es viele Schranken und Grenzen, die eine eigenständige Entwicklung behindern. Dies ist am Beispiel Peru gut zu sehen. Ein ausgeprägter Zentrismus, der auch als "innerer Kolonialismus" bezeichnet werden kann, bildet ein großes Hindernis. Das ganze Land, mit sehr unterschiedlichen geographischen Regionen, verschiedenen ethnischen Gruppen und Entwicklungsbedürfnissen, wird im politischen, wirtschaftlich-finanziellen und kulturellen Bereich von der Hauptstadt Lima aus regiert. Obwohl z.B. die Agrarreform Peru von 1969 direkt gegen den traditionellen Latifundismus gerichtet ist und eine Umverteilung der Ländereien vorgenommen hat, hat sie gleichzeitig undurchlässige und mehrdeutige Strukturen geschaffen. Sie verhindern die eindeutige Wahrnehmung von Interessen und behindern die unterprivilegierten Gruppen im Kampf um eine Verbesserung ihrer Lebenslage (vgl. Schöber 1983, S.188).

Die fehlende nationale Identität ist ein großes Hindernis für eine eigenständige Entwicklung. Auf der einen Seite steht die nationale Elite oft europäischer Herkunft, in deren Händen sich alle Vorteile und Privilegien anhäufen. Auf der anderen Seite steht die marginalisierte, ethnische Bevölkerung, bei der sich die sozialen Benachteiligungen kumulieren. Beide Bevölkerungsgruppen stehen im Widerspruch zueinander: Sie sind einander fremd und stehen der jeweils anderen Gruppe gleichgültig gegenüber, sofern sie nicht durch Arbeit, Austausch und Ausbeutung miteinander verbunden sind.

Mehrere befindet sich die Regierung in Händen der herrschenden Elite, und wenn ein sozialdemokratischer Präsident das Land regiert, bildet sie eine starke Opposition. Obwohl Alan Garcia Anstrengungen macht, einen eigenen Weg zu gehen, hat er sowohl die inneren als auch die äußeren Marktruppen gegen sich. So bewirkte sein "10%-Prinzip" die Erklärung der Kreditwürdigkeit seitens des IWF, und die Verstaatlichung der Banken und Versicherungen im Jahre 1987 rief den Protest der Betreffenden hervor. Eine große Kapitalflucht war die Folge.

Ist unter diesen Rahmenbedingungen ein Strukturwandel möglich? Wird er von der Regierung geschaffert? Kann sich eine autozentrierte Entwicklung abhaken ohne ein neues Bewußtsein, Selbstverantwortung und Vertrauen in die eigenen Kräfte und Mittel?

Diese Fragen bleiben noch offen und die Geschichte wird eine Antwort darauf geben. Ein erster hoffnungsvoller Ansatz zu einer autozentrierten Entwicklung sind die kleinen, zahlreichen Anstrengungen von politisch-ethnischen und religiösen Gruppen, die in einer Basisarbeit mit dem Volk Programme der Selbstverwaltung, der Selbsthilfe und der Befähigung der Grundbedürfnisse in Gang setzten und mit den zur Verfügung stehenden Mitteln versuchen, die Probleme zu lösen. Auch die bewußtseinsbildende Erziehung trägt zu ihrem Gelingen bei, denn sie motiviert die Menschen, ihre eigene Entwicklung selbst in die Hand zu nehmen, sich als Subjekte ihrer Kraft und Stärke bewußt zu werden und im Zusammenschluß mit immer mehr Gruppen diese Entwicklung von unten mit kleinen, beschallenen, einfachen Schritten voranzutreiben, mit den eigenen Leuten, mit eigenen Ideen und aus eigener Kraft, die dann zu einer nationalen Veränderung beitragen wird.

Abschließend zu den Ausführungen über die Entwicklung Peru im Kontext der Dritten Welt läßt sich sagen:

Peru ist als Entwicklungsland mittleren Einkommens in die Dritte Welt eingegliedert, hat aber eine extrem ungleiche Einkommensverteilung, während eine kleine Minderheit den größten Teil des Nationaleinkommens für sich in Anspruch nimmt, lebt die Mehrheit der Bevölkerung in einer Misere. Der Prozeß der Unterentwicklung schreitet unaufhaltsam voraus und bedeutet Massenarmut, soziale Ungleichheit, Marginalität, Ausbeutung, Verschuldung und Terrorismus. Der Entwicklungsprozeß des Landes ist durch seine wirtschaftliche, politische und kulturelle Abhän-

Rigkeit sowohl von internen Machtstrukturen als auch von externen Faktoren geprägt.

In Lateinamerika ist die Dependenztheorie ein bedeutender Ansatz, um die Entwicklungsprozesse dieser Länder zu erklären. Diese Theorie weist auch Perspektiven auf, die sich in dem Ansatz der autozentrierten Entwicklung niederschlagen. Er ist als Prozeß der Bewußtwerdung der strukturellen Abhängigkeit und der Besinnung auf eigene Ressourcen und Fähigkeiten zu verstehen. Das Volk soll zu eigenem Strukturwandel mobilisiert werden und Maßnahmen, Strategien und Lösungsvorschläge in konkretes Handeln umsetzen.

Trotz großer Schranken und Hindernisse in diesem autozentrierten Entwicklungsprozeß gibt es Anstrengungen, Programme der Selbstverwaltung, der Selbsthilfe und der Kooperation mit und für die benachteiligte Bevölkerung in Gang zu setzen, die mithelfen sollen, die Grundbedürfnisse zu befriedigen, die Entwicklung des Landes zu fördern und einen gesellschaftlichen Wandel zu beschleunigen.

6. BILDUNG IN DEN LÄNDERN DER DRITTEN WELT

6.1. Begriffliche Klärung

Die Begriffe Bildung, Erziehung und Ausbildung stehen in enger Beziehung zueinander. Wenn man in einem spanischen Wörterbuch diese Begriffe nachschlägt, findet man an erster Stelle das Wort "educacion" für alle drei Ausdrücke. Bei Ausbildung steht dann noch das Wort "formacion", das sich mehr auf die Vorbereitung auf eine bestimmte Berufstätigkeit bezieht.

In der deutschen pädagogischen Fachsprache gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen von Erziehung und Bildung, denen ich mich in dieser Arbeit jedoch nicht weiter widmen möchte. So werde ich in der folgenden Arbeit die Begriffe "Erziehung" und "Bildung" synonym gebrauchen. In der deutschen Literatur wird meistens das Wort Erziehung benutzt, während im spanischen Sprachgebrauch "educacion" sowohl als Erziehung als auch als Bildung verstanden wird.

Im allgemeinen werde ich die Begriffe "Bildung", "Erziehung", "Ausbildung" im Sinne der Vermittlung und Übertragung von Werten, Normen, Fertigkeiten, Wissen und Verhaltensweisen, die für einen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungsprozeß einen zentralen und auch außerordentlich komplexen Bereich bilden, gebrauchen. Bildung wird nicht mit Schulbildung gleichgesetzt, denn die Sicht der Schule stellt eine Verengung des Themas "Bildung" dar und schaltet zu viele bedeutsame Bildungsmöglichkeiten aus (vgl. Meyer-Dohm 1978, S.5). So werde ich zuerst die verschiedenen Bildungsformen darstellen und anschließend den Akzent auf die Merkmale der formalen Bildung in der 3. Welt setzen und besonders auf das Bildungsverständnis im Entwicklungsprozeß.

6.2. Bildungsformen

Es ist üblich, zwischen formaler, nonformaler und informeller Bildung zu unterscheiden. Um die Bildungsgeschichte in der 3. Welt besser zu verstehen, werde ich die verschiedenen Formen darstellen. Je nach den bisher gemachten Erfahrungen, legt man im Bildungsprogramm Wert auf die schulische oder die außerschulische Bildung. Die informelle Bildung wird für gewöhnlich als Basiskategorie behandelt.

6.2.1. Formale Bildung

Unter formaler Bildung versteht man das mehr oder weniger stark strukturierte, institutionalisierte Schulsystem in allen seinen Stufen und Ausprägungen von der Vorschule, Primarschule bis zur Unversität, einschließlich der Spezialprogramme und Institutionen der beruflichen Ausbildung (vgl. Kohlen 1984, S.82, vgl. auch: Schönberg 1978, S.246).

Wie in wenigen Gesellschaften gehört die Schule zum vorkolonialen Bestand an Institutionen (z.B. die Koranschulen in den islamischen Ländern). In den meisten Ländern der 3. Welt wurden Schulen vorwiegend entsprechend dem Interesse der Kolonialmächte gegründet. Unter der vorherrschenden modernisierungstheoretischen Sichtweise sehen die neokolonialen Staaten im Ausbau des formalen Bildungswesens ein wesentliches Instrument der Entwicklung für alle übrigen gesellschaftlichen Bereiche (a.O.).

In der Bildungspolitik vieler Entwicklungsländer wird Bildung lange Zeit mit formaler Schulbildung gleichgesetzt. Mit Ausnahme von Kuba und Tansania werden über 90% der Bildungsausgaben für Schulen und Universitäten aufgewandt. Die ständig steigende Bildungsnachfrage der Bevölkerung bezieht sich auch bis heute fast ausschließlich auf eine formale Schulbildung bzw. das Erlangen von Zeugnissen und Diplomen (10) (siehe hierzu: Hemmer/Mannell/Göttert 1984, S.62 ff., siehe auch: Schönberg 1979, S.241 ff.).

5.2.3. Nonformale Bildung

Nonformale Bildung ist jede organisierte Bildungsaktivität außerhalb des ausgebildeten, formalen Systems. Sie kann selbständig durchgeführt werden oder bedeutender Bestandteil einer breiten Bildungsaktivität sein, die auf identifizierbare Zielgruppen gerichtet ist und der Erreichung bestimmter Lernziele dient. Sie umfasst eine Vielzahl von Bildungsangeboten (Nohlen 1981, S.176, vgl. auch: Coombs 1989, S.160 ff.).

Ort spricht man auch von außerschulischer Bildung, deren Schwerpunkt auf der Erwachsenenbildung liegt, und die als nachholende Bildung, als Weiterbildung und als Lebenslanges Lernen verstanden werden kann (Schönberg 1979, S.247). Nohlen spricht von einer kompetenzbasierten Bildung, die das Bildungsangebot für die Schüler des formalen Schulsystems ergänzt. Die angelenktere Bildung knüpft zu einem späteren Zeitpunkt an die Schulbildung an und erweitert sie durch neue Kenntnisse und Fertigkeiten, während die subkulturelle Bildung an die Stelle der formalen Bildung tritt (vgl. Nohlen 1984, S.83).

Da das formale Bildungssystem nicht die erwünschten Resultate wie wirtschaftliches Wachstum und soziale Integration bewirkt hat, wird heuteutage der nonformalen Bildung in der Dritten Welt eine sehr große Bedeutung zugewiesen. Ort sieht man die formale und nonformale Bildung als zwei antagonistische Systeme, und bei Programmen der Bildungshilfe diskutiert man, welchem Sektor man den Vorrang geben soll.

Ich bin der Meinung, daß die nonformale Bildung in den Ländern der 3. Welt besonders wichtig ist, da die formale Bildung durch die hohen Ausfallquoten und Wiederholraten nur eine geringe Schülerzahl für den mo-

dernen Sektor vorbereitet, dieser Sektor aber auch nicht so entwickelt ist, daß er eine größere Zahl von formal qualifizierten aufnehmen kann, während vor allem im marginalen Sektor der Länder eine große Mehrzahl auf außerschulische Bildungsmöglichkeiten angewiesen ist, um bessere Lebens- und Oberlebenschancen zu haben. Das Bildungsproblem in der 3. Welt ist so groß, daß alle Bildungsformen genutzt werden müssen und in-situationselle Trennmaße zwischen formaler und nonformaler Bildung be-schafft werden müssen, um eine zweckmäßige Arbeitsstellung zwischen beiden Bildungssystemen zu schaffen (siehe hierzu: Coombs 1989, S.163, siehe auch: Hemmer/Mannell/Göttert 1984, S.129).

Blauvoit wäre ein Gesamtsystem, in dem das schulische und außerschulische Bildungswesen so aufeinander bezogen sind, daß sie sich gegenseitig ergänzen, also möglichst große Reichweite haben und kostengünstig arbeiten können (Kühler 1981, S.177).

5.2.3. Informelle Bildung

Die informelle Bildung darf nicht als bloße Kategorie verstanden werden. Mit diesem Begriff können die kaum organisierten und wenig spezifizierten erlebbarischen Interaktionen z.B. in der Familie und in Jugendgruppen gleichaltrigen Gruppen erfasst werden (Nohlen 1984, S.84). Das Kind der Jugendliche und auch der Erwachsene empfangen einen großen Teil der Erziehung unmittelbar, ungeplant und unorganisiert aus Umwelt, Familie und Gesellschaft (siehe hierzu: Timmermann 1987, S.3).

In den Ländern der Dritten Welt werden oft künstlerische Fähigkeiten wie Malen, Schreiben, Tanzen und handwerkliche Fertigkeiten wie Töpferei, Schweißkunst, Instrumentenbau und Weben auf informelle Weise von Generation zu Generation weitergegeben. Ebenso gibt es auf dem Gebiet der mündlichen Überlieferung von Fesseln, Gedichten, Legenden usw. oft nur diese Art von Bildung.

In den primitiven Gesellschaften war die Erziehung vielseitig und kontinuerlich. Sie betraf insgesamt den Charakter, die Fähigkeiten, die Fertigkeiten, das Verhalten, die moralischen Eigenschaften des jungen Menschen, der sich durch das Zusammenleben mehr erzieht als erzo-gen wurde. Familienleben, Leben im Clan, Arbeit oder Spiel, Riten, Zeremonien - überall bot sich täglich Gelegenheit zu lernen: von den Arbeiten der Mutter bis zur Unterweisung durch den jagenden Vater, von den Erzäh-

Jungen der Alton bis zu den Beehrungen des Schamanen...
(Paure u.a., 1973, S.52 f.).

Die informale Bildung ist in vielen Ländern der 3. Welt bis heute die wichtigste, wenn nicht sogar die einzige Form der Erziehung von Millionen von Menschen.

6.3. Merkmale der formalen Bildung in den Ländern der

Dritten Welt

Auch in den früheren Gesellschaften Afrikas, Asiens und Lateinamerikas können wir Vorstellungen, Normen und Strukturen zur Erziehung der Jüngeren feststellen, z.B. die Unterweisung in der Stammestraktion durch eine qualifizierte Person zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort für diejenigen, die in einen neuen Lebensabschnitt einströmen sollen und die Unterweisung über Glaubenssätze sowie Form und Bedeutung der Rituale in den meisten Religionen. Die Bildungsprozesse in den Hochzivilisationen in Asien, Nordafrika, Mexiko und im Andensraum sind schon früh institutionalisiert worden (11) (Nehlen/Waldmann 1987, S.107, vgl. auch: Paure u.a. 1973, S.52).

Jedoch nie zuvor hat die Organisation des sozialen Lernprozesses jenen Festigkeitsgrad als Institution erreicht (d.h. im Strukturaufbau, in der Rollendifferenzierung, in der Normierung von Lernhalten, in der Festlegung von Interaktionsabläufen und Kontrollmechanismen) wie in dem Erziehungssystem, das im Laufe des 19. Jahrhunderts von den modernen bürgerlichen Gesellschaften im Rahmen des Industrialisierungsprozesses eingeführt wurde (Dias 1973, S.1 f., vgl. auch: Nehlen/Waldmann 1987, S.106).

Die Schule wird zu herrschender Organisationsform, die institutionalisierte Erziehung gewinnt an Bedeutung.

Ein allgemeines Schulwesen gehört heute zum offiziellen Programm fast jeden Staates. Jede Provinz muß eine Universität haben, jede Stadt ihre Oberschule, jedes Dorf seine Grundschule. Alle Länder richten sich in Fragen des Lehrplans, der Schulorganisation und der Anforderungen nach den führenden Nationen (Rehner 1972, S.51).

Es werden Inhalte und Strukturen europäischer bzw. amerikanischer Bildungssysteme auf Länder übertragen, deren gesellschaftliche und historische Charakteristika von denen der Industrieländer völlig verschieden sind. Wichtiges Charakteristikum des Schulsystems in fast allen Ländern der Dritten Welt ist, daß es sich hierbei um ein unkritisch übernommenes Bildungssystem handelt. Der Transfer der Bildungsinstitutionen wird mit relativ geringen Modifikationen in der Struktur und in den Inhalten vorgenommen.

Struktur und Inhalt entstammen dem europäischen Zivilisationskreis, sie sind städtisch orientiert und zeichnen sich aus durch vornehme Distanz gegenüber der einheimischen Kultur und der ländlichen Gesellschaft, sie sind in den vermeintlichen Lernprozessen auf soziale und wirtschaftliche Ziele orientiert, die den Metropolen eigen sind, sie fördern ein reprodutives, angepasstes und individualistisches Leistungsverhalten und sind daher auf den Erwerb von Zeugnissen und Zertifikaten ausgerichtet, die den Zugang zu Herrschaftspositionen bzw. Aufrechterhaltung eines hohen sozio-ökonomischen Status garantieren (Dias 1973, S.3, vgl. auch: Schönberg 1978, S.241 ff.).

Formale Bildung in der Dritten Welt ist Teil und Instrument eines teilweise jahrhundertelangen Kolonialerziehungsprozesses, der für die Mehrheit der heutigen Entwicklungsländer wirtschaftliche Durchdringung und Ausweitung, politische Beherrschung und kulturelle Überlagerung mit sich bringt. Es vollzieht sich eine Verpfanzung und Verbreitung des europäischen Bildungssystems (Paure u.a. 1973, S.69), wobei es immer eine unvollständige Kopie des Bildungssystems der Kolonialmächte bleibt, teils aufgeworfen, teils selbständig übernommen, die das Vorbild weder erfahren konnte noch sollte (Nehlen/Waldmann, 1987, S.106).

Es gibt es trotz regionaler Unterschiede bei der weltweiten Verbreitung des Bildungssystems einige gemeinsame Institutionsigenschaften wie z.B.

- schulisches Monopol auf Bildung;
- Schulpflicht als Mittel, dieses durchzusetzen;
- durch Lehrerzentrierung und institutionelles Setting gesteuerte einmalige "Trichter"wirkung von Bildung;
- Verbindung dieser Bildung mit formaler Berechtigung, Zulassungen, Bewertungen und Sozialcharakter;

- Konzentration der formalen Bildung auf bestimmte gesellschaftliche Altersstufen (Kindheit, Adoleszenz) einzelrelig. und auf abweichende Personen(gruppen) andererseits (komplementarische oder nachlassende Bildungsbehandlung) (Laaser 1981, S.144 f.).

Die heute bestimmten die entwickelten Bildungsmodelle Europas und Nordamerikas Form und Inhalt der Bildung in der 3. Welt (vgl. Kohlen/Waldmann 1987, S.108) und so

"spiegeln die meisten Bildungssysteme der lateinamerikanischen und asiatischen Länder das Erbe früherer Metropolen oder anderer späterer Herrschaft wider, ohne Rücksicht darauf, ob diese Formen den gegenwärtigen Bedürfnissen der States, die dieses Erbe angetreten haben, entsprechen oder nicht" (Traore u.a. 1979, S.60).

Im 3. Kapitel werde ich anhand der Bildungsgeschichte Perus die Merkmale der Bildung in den verschiedenen Zeitaltern herausarbeiten.

6.4. Bildung im Entwicklungsprozess

Die folgende Diskussion geht von einem Pol, der Bildung als Mobilisierungsfaktor der Entwicklung betrachtet, bis hin zur Oberzeugung, daß Bildung ein Entwicklungshindernis sei. Daran anschließend werde ich versuchen, einen gültigen Ansatz von Bildung im Entwicklungsprozess herauszuarbeiten mit Akzent auf Lateinamerika.

6.4.1. Bildung ist entwicklungsfördernd

Die Modernisierungstheorie, die als leitende Entwicklungsidee die Diskussion der 50er und 60er Jahre bestimmte, versteht die Entwicklung als einen Prozeß, der vom Stadium der Traditionalität in die Modernität führt.

Die Erziehung wird als funktionaler, relativ autonomer Teilbereich des Gesamtsystems der Gesellschaft angesehen. (12) Das formale Erziehungswesen, das als weitgehend eigenständige Sozialisationsinstanz von Europa

in die 3. Welt transplantiert wird, gilt als eine der wichtigsten Stützen der Modernisierung.

Die Funktion des Bildungssystems besteht darin, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werte zu vermitteln, die notwendige Vorbildungen sind, um eine moderne Gesellschaft zu bilden. Die Schule soll so die allgemeine Basis für die Integration und das Gleichgewicht der Gesellschaft schaffen sowie die spezifischen Aspekte wie Berufswahl, Verantwortung und Leistungsfähigkeit fördern (vgl. Brunner 1977, S.81 ff., siehe auch: Sans 1983, S.126 f.).

Die sogenannte pädagogische Modernisierungsdoktrin beruht nach Laaser auf folgenden Prämissen:

- das Modell der industriellen Kultur mit Oberbegrifflichkeit, bürokratischer Ordnungsstruktur, naturwissenschaftlicher Begründung aller Erfindungen und Erkenntnis und technisch wissenschaftlicher Ideologie sei das dem Menschen angemessenste und zuträglichste Konstruktionsprinzip seines wirtschaftlichen, politischen und sozialen Mittelwanders.
- das dieser Kultur zugehörige Subsystem des institutionellen Bildungswesens diene den Zielen und Funktionen dieser Gesellschaftsordnung am besten, es eigne sich bestmöglich, die diese Kultur tragenden zukünftigen Kolonialträger zu sozialisieren, zu qualifizieren und zu verteilen.
- das dieser Kultur zugehörige Subsystem das institutionellen Bildungswesens sei auch auf andere Gesellschaftsordnungen übertragbar und funktionslos dort als eine dem ökonomischen, politischen und sozialen Fortschritt unbedingbare korrelierte Schlüsselinstitution" (Laaser 1980, S.9, siehe auch: Manz 1980, S.91 f.).

Neben dem Funktionalismus stützt man sich auf den Humankapitalansatz als Erklärungsmodell für die Funktion der Erziehung in der Gesellschaft.

Humankapital ist neben Sachkapital und Arbeit ein wichtiger Faktor für die wirtschaftliche Entwicklung. Man geht davon aus, daß Arbeitskräfte, unternehmerische und leitende Fähigkeiten, menschliches Potential in den meisten Ländern ungenutzt bleibt, um Entwicklung voranzutreiben. So soll das Schulsystem Fachkräfte, Spezialisten bilden, um verfügbare menschliche Ressourcen für die ökonomische und soziale Entwicklung bereitzustellen.

Das Wissen und die Fähigkeiten der Menschen soll das im Produktionsprozess eingesetzte Sachkapital nutzen und weiterentwickeln. Humankapital

Ist eine Umschreibung für Facharbeiter und technisch-wissenschaftliche Intelligenz. Zur Herstellung von "Humankapitalintensiven Gütern" (d.h. Investitionsgütern) ist hochqualifiziertes Humankapital nötig (Kuscheler 1987, S.44).

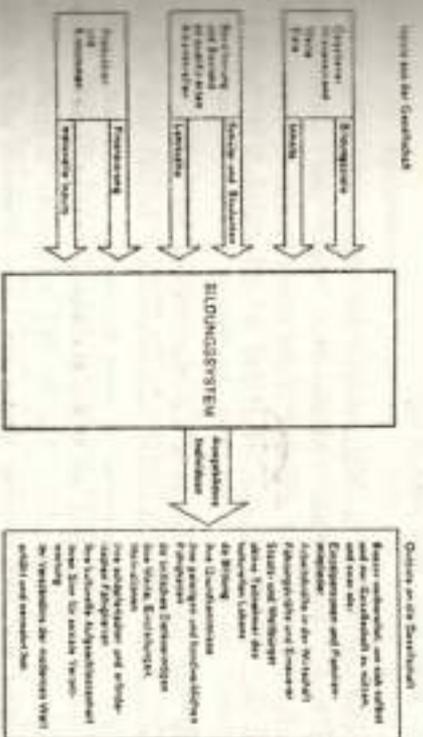
Funktionalismus und Humankapitalansatz führen zu der optimistischen Grundüberzeugung, daß sich die formale Bildung positiv auf die politische und sozial-ökonomische Entwicklung der Entwicklungsländer auswirkt.

Erziehung gilt als zentrale Investition für wirtschaftliches Wachstum und als effizientes Instrument gelenkter politischer Entwicklung. Von der formalen Erziehung wird eine funktionale Rekrutierung politischer Eliten, eine politische Sozialisation in Richtung auf Modernisierung der Gesellschaft und das Staatswesen oder eine politische Integration zum Aufbau moderner Nationen erwartet (Hart u.a., 1977, S.9).

Hier hat die Bildungsökonomie ihren Ursprung, da sie die Beziehung zwischen Lerneffekten im Produktionsprozeß, Ausbildung, technischen Fortschritt und Wirtschaftswachstum als Kern ihrer wirtschaftswissenschaftlichen Beibehaltung steht (Meyer-Dehn 1978, S.6 f.).

Coombes stellt an einem Schaubild dar, wie man die Zusammenhänge zwischen dem Bildungssystem und seiner Umwelt sieht. Durch Inputs aus der Gesellschaft erwartet man Outputs an die Gesellschaft.

Abbildung 1.6: Zusammenhänge zwischen Bildungssystem und Gesellschaft



Quelle: Coombes, 1989, S.27

Aus der Sicht der Bildungsökonomie ist die Qualifikation des Arbeitskräftepotentials, d.h. des Humankapitals eine wesentliche Determinante des wirtschaftlichen Wachstums. Man unterstellt der formalen Bildung eine bestimmbarfunktionale Entwicklung, d.h. zur Überwindung von Armut, Arbeitslosigkeit, Bevölkerungsdruck, Hunger, Unterernährung. Dies gilt auch und besonders für die Vermittlung von "Entwicklungsfordernissen", Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen wie Leistungsorientierung, Wohlwillt, Resonanz etc. Bildung ist somit "Motor der Entwicklung".

Diese Grundannahmen veranlassen die UNESCO, westliche Regierungen und internationale Stiftungen, den Auf- und Ausbau des Bildungssystems in den neuen Staaten finanziell und technologisch zu unterstützen. Unter der Annahme, Alphabetisierung sei Grundbedingung für sozialen Wandel und wirtschaftlichen Wachstum, für ein demokratisches System und für politische Stabilität, haben viele Entwicklungsländer ab 1960 mit Unterstützung der UNESCO Alphabetisierungskampagnen begonnen. Zuerst sind diese auf das Erlernen konventioneller, elementarrechtlicher Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen orientiert. 1961 wird von der UNESCO ein Programm für eine "Weltkampagne zur Bekämpfung des Analphabetismus" vorgelegt. Alle Erwachsenen unter 60 Jahren der afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen UNESCO-Mitgliedstaaten

sollen innerhalb des ersten Entwicklungsdreizehnts von 1960 bis 1970 alphabetisiert und für den Fortschritt mobilisiert werden (vgl. Dias 1979, S.4 ff., siehe auch: Sanz 1983, S.126).

Hier sind insbesondere die Regionalpläne der UNESCO für Afrika (Addis-Abeba-Plan 1961), Asien (Karachi-Plan 1961) und Lateinamerika (Santiago-Plan 1962) zu erwähnen (siehe hierzu: Rocam v. 1966, Addis-Abeba-Plan, S. 60 ff., Karachi-Plan, S.96 ff., Santiago-Plan, S. 131 ff.).

In den 70er Jahren propagierte man das Konzept der "funktionalen Alphabetisierung". Die funktionale Alphabetisierung bezieht sich auf die Funktion, die ein Erwachsener in einer postindustriellen Gesellschaft ausüben soll. Sie steht im Einklang mit einem bestimmten Entwicklungsmodell, auf die Bevölkerung organisieren und für den Fortschritt mobilisieren. Sie beschränkt sich nicht auf das Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern will berufliche Qualifikationen und Einstellungen fördern, die einem neuen Menschen hervorbringen sollen, der Subjekt des sozialen Wandels sein soll.

In Lateinamerika wird die funktionale Erziehung oft auf die Nützlichkeit des Menschen beschränkt, um eine Entwicklung nach dem Modell der entwickelten Länder anzustreben. Wichtige Bezugswahmehrvorstellungen sind Modernisierung, Industrialisierung, landwirtschaftliche Entwicklung, Veränderung der Menschen gemäß den sozio-ökonomischen Erfordernissen überwachiger Fortschrittskräfte (siehe hierzu: Dias 1979, S.4 ff., siehe auch: Paura u.z., 1979, S.276 ff., Infante 1983, S.99 ff.).

Die Ideen des Funktionalismus und die Theorie des Humankapitals rechtfertigen die Expansion des Bildungssystems, die Kosten für Bildung und stützen den zentralen Stellenwert der Bildung im Prozeß der Modernisierung und des sozialen Wandels (vgl. Brunner 1977, S.80, vgl. auch: Hemmer/Mannel/Coctert 1984, S.16 ff., Dias 1979, S.9 ff.).

5.4.2. Bildung ist entwicklungsbehindernd

Bildungsoptimismus und Bildungsnachfrage haben - weltweit gesehen - in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem lawinenartigen Expansionsschub im Bildungsbereich geführt, der häufig zur Industrialien Be-

halten als Bildungsrevolution bezeichnet werden kann (siehe hierzu: Coombs 1969, S.18).

Obwohl der Analphabetismus von 44% (1960) auf voraussichtlich 26% (1990) zurückgehen wird (Kaiser/Wagner 1986, S.24), obwohl die Primarschulquoten, Sekundarschulquoten, Universitätsquoten gewaltig gestiegen sind, obwohl es mehr Schulen und Lehrer gibt, wie wir am Beispiel Perus bereits gesehen haben, hat die Bildung nicht in der erwarteten Weise zur Entwicklung des Landes beigetragen, sondern der Prozeß der Entwicklung zur Unterentwicklung schreibt unauflöslich fort. Die hohe Nachfrage nach Bildung stößt zunehmend auf quantitative und qualitative Grenzen.

Schon Ende der 60er Jahre hat Coombs den Begriff der Bildungskrise geprägt und weist auf die "Disparität" zwischen "Revolution" in Wissenschaft und Technologie, Wirtschaft, Politik sowie Veränderungen in den demographischen und gesellschaftlichen Strukturen und der viel zu langsamen Entwicklung im Bildungssystem hin. Diese Disparität hat verschiedene Ursachen, von denen Coombs vier hervorhebt:

"An erster Stelle steht die erhebliche Zunahme des allgemeinen Strebens nach Bildung, das den Anschein auf die bestehenden Schulen und Universitäten bewirkt. Zweitens ist es der akute Mangel an Ressourcen, der die Bildungssysteme davon abgehalten hat, umfassender auf neue Anforderungen zu reagieren. Drittens lag es an einem immensen Trägheitsmoment der Bildungssysteme selbst, das sich die inneren Strukturen, wenn die höhere Bedürfnisse auch dann zu langsam anpaßten, wenn die Ressourcenappetit nicht das Haupthindernis war. Viertens schließlich gibt es ein der Gesellschaft immanentes Trägheitsmoment - die schwere Bürde der traditionellen Einstellungen, der religiösen Bräuche, der jeweiligen Formen von Prestige und Leistungsanreizen sowie der institutionellen Strukturen - das dem optimalen Einsatz von Bildung und ausgebildeten Arbeitskräften für die soziale Entwicklung entgegensteht" (Coombs 1969, S.18).

Die Kosten für Bildung übersteigen das Maß des Finanzpolitisch und volkswirtschaftlich Vertretbaren. Auch führt der schnelle Ausbau des Bildungswesens zu systemimmanenten qualitativen Mängeln. Es fehlt an ausreichender schulischer Infrastruktur, adäquaten Lehrmaterial und an ausreichend qualifizierten Lehrern. Die hohen Wiederholquoten und Dropout-Raten weisen auf einen unbefriedigenden Ausbildungserfolg hin. Knappe Mittel und scharfe Selektionsmechanismen begünstigen das Entstehen einer Klassegesellschaft, in der nur eine privilegierte Minderheit

Zugang zu einer Elitebildung hat, eine Mehrheit jedoch in den sekundären Analyseebenen (14) zurückzufallen droht (Weiland o.J., S.9, siehe auch: Kodriguez 1986, S.166 ff.).

Auch die Zweifel an der Leistungsfähigkeit der im Kern noch westlichen Bildungssysteme kommen auf. Statt Wirtschaftswachstum zu initiieren, wird Schule "Produktionsstätte von Arbeitslosigkeit". Es gibt Abteilungsprobleme zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem. Die formale Bildung bereitet auf den modernen Sektor, der aber nur schwach ausgebaut ist, vor. Die Nachfrage nach den "white-collar"-Berufen ist sehr groß, während es durch eine Geringschätzung für "blue-collar"-Berufe (15) an Pächarbeitskräften fehlt.

Für alle Entwicklungsländer gilt, daß tendenziell Schulzugang, -dauer und -erfolg mit der sozialen Herkunft, gemessen an dem Beruf oder der Ausbildung des Vaters, positiv korrelieren. Dabei sind jedoch große intergesellschaftliche Unterschiede zu beachten. Während in einigen durch rigide Klassenstruktur gekennzeichneten südamerikanischen Gesellschaften die Kinder armer Bauern oder Arbeiter fast völlig vom Sekundararbeitsbesuch ausgeschlossen sind, kommt in Afrika eine beträchtliche Mehrheit der Sekundararbeiter und Studenten aus analphabetischen, in der Subsistenzlandwirtschaft tätigen Familien (Lanhardt/Röhms 1981, S.139).

Statt unweiblichen und praxisrelevanten Wissens werden praxisferne akademische Inhalte überwiegend aus Europa vermittelt. Erziehungsziele sind auf die Rezeption westlichen Gedankenguts und auf den Erwerb von solchen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerichtet, die in westlichen Gesellschaften als relevant angesehen werden. Leistung wird gefördert, aber ist eher reproduktiv als kreativ ausgerichtet. Anpassungsverhalten wird - im Gegensatz zu Initiativverhalten - positiv sanktioniert. Da die formale Erziehung im modernen Gesellschaftssektor faktisch ohne exklusive Sozialisationsagentur ist, neigen Schüler und Studenten aufgrund ihres im Erziehungssystem erworbenen Erfahrungshorizonts dazu, den "modernen" Sektor als ein System wahrzunehmen, in dem repetitives und angestrebtes Verhalten Erfolg verspricht. Da Examenenerfolg und Erwerb von Zulassungen und Diplomen Voraussetzung für den Zugang zu administrativen und freiberuflichen Karrieren sind, sinkt der Wert von Erziehung für den Erwerb innovativer und produktiver Kenntnisse und Einstellungen (Hauf u.a., 1977, S.10 f.).

Hauf spricht weiter von einer ökonomischen Oberbreitnahme der Erziehung. Die Komplexität von Erziehungsinvestitionen verlangt eine gewisse Ausgleichbarkeit von Investitionen in die Produktionsfaktoren Arbeit - wozu Erziehung zu rechnen ist - und Kapital. Größere Investitionen im Erziehungsbereich ohne parallel laufende Wirtschaft- und Infrastrukturinvestitionen können sich für die Gesamtwirtschaft sogar schädlich auswirken, wenn die dazu eingesetzten Mittel alternativen bzw. produktiven Investitionsmöglichkeiten entzogen werden. Demnach sind Erziehungsinvestitionen nur dann rentabel, wenn die Ausbildung des Arbeitskräftepotentials in einer Weise erfolgt, daß die erworbenen Fähigkeiten in produktiver Weise angewandt werden können. Je ärmer ein Land ist, um so größer ist die Gefahr, daß Investitionen auf dem Erziehungssektor bei nicht adäquaten Kapitalinvestitionen im Kapitalektor unrentabel sind. Wenn das Erziehungswesen schneller wächst als der Arbeitsmarkt des sogenannten modernen Sektors, bedeutet das Arbeitslosigkeit von Schulabgängern in Bezug auf eine Beschäftigung in Wirtschaft und Verwaltung (u.a.O., S.11 ff.).

Hauf führt weiter an, daß eine politische Oberbreitnahme der Erziehung als Instrument zur Erreichung bestimmter politischer Ziele staatseigenen bei politischer Intervention durch formale Erziehung kann nur dann wirksam sein, wenn politische Sozialisation neue Orientierung und Loyalität schafft und auf zumindest näherungsweise Chancengleichheit beruht, die im Beispiel der Nation-Bildung eher einem Ideologisches Wunschenken als der Realität entspricht, denn es ist nicht zu übersehen, daß formale Erziehung die in zahlreichen Ländern bestehende Heterogenität und Ungleichheit reproduziert, verschärft oder sogar erst hervorruft (u.a.O., S.13 ff.).

Nach Ivan Illich ist die Krise der Schule in die Krise der modernen Industriegesellschaft eingebettet. Die Schule hat die soziale Legitimation und die pädagogische Glaubwürdigkeit verloren, da sie Herrschaftsverhältnisse hat. Sie erzeugt eine scheitern natürliche und darum schwer zu höfende Hierarchie, ein Bewußtsein von Minderwertigkeit bei dem einen und Überlegenheit bei einem anderen. Schulbildung hat eine kapitalistische Eigenschaft: Sie ist akkumulierbar, gibt dem, der weniger hat, einen prinzipiellen Vorteil gegenüber dem, der weniger akkumuliert hat, und setzt, wie anderes Kapital auch, den Reichen in die Lage, die Bildungsmittel zu monopolisieren - allein schon dadurch, daß

eine längerdauernde Bildung, die der Armore sich nicht leisten kann, als die "höhere" gilt (von Hantig, Vorwort in: Illich 1972 a, S.7, siehe auch: ders. 1972 b, S.17 ff.).

Auch Freire, der große brasilianische Volkspädagoge, sieht die Schule als Instrument der Unterdrückung, als Quelle der Ungleichheiten, der Privilegien, der Elitenbildung (16) (siehe hierzu: Freire 1979, Kap.I und Kap.II).

Bildung ist historisch untrennbar mit der herrschenden Gruppe verbunden, die sich die Kompetenz zuschreibt, die Ziele und Mittel zu kennen, die der beherrschten Gruppe vorzugeben sind. Bildung vermittelt diese Kompetenz der nachwachsenden Generation. Bildung ist Säulenz. Klassen- und herrschaftsspezifisch und funktional beschränkt auf die Inhalte und Institutionen, die eine spezifische Gesellschaftsstruktur in einer bestimmten historischen Epoche herausgearbeitet hat. Bildung dient der Instrumentalisierung der ungebundenen wie der inneren Natur des Menschen zur Erreichung von bewußt gesetzten Zielen, die dem Interesse der herrschenden Minderheiten entsprechen (Joehly 1987, S.10).

Joehly nennt neben Freire und Illich den bedeutenden Denker und Politiker der Dritten Welt Julius Nyerere, der die industrielle Kultur nur als Ausdruck des ökonomisch-politischen Interesses des Weltimperialismus betrachtet, welcher die natürlichen und menschlichen Ressourcen der Dritten Welt für den eigenen Profit ausbeutet (Joehly 1982, S.XVIII).

Die in diesem Abschnitt aufgeführten quantitativen und qualitativen Mängel der Erziehung führen zu der Einsicht, daß Bildung eher den Erziehungsprozess behindert als fördert und die Forderung nach der "Entscheidung der Gesellschaft", wie sie Ivan Illich vor schlägt, verständlich ist. Auch das Erziehungssystem quantitativ einzurüsten oder gar zu reduzieren, um dadurch freiere Mittel für produktive Zwecke einzusetzen, wird als Ausdruck dieses Bildungspessimismus angesehen. In der Tat wurden die Ausgaben für Bildung in den letzten Jahren in den meisten Entwicklungsländern stark reduziert.

4.1.3. Bildung als Oberlebensstrategie

Im eine aktuelle Perspektive herausarbeiten zu können, ist es notwendig, die heutige Konzeption von Bildung und Entwicklung zusammenfassend und etichpunktartig darzustellen:

Bildung existiert nicht an sich und für sich. Sie ist kein abgesondertes System der sozialen Realität, sondern es besteht eine Interdependenz, oft auch einseitige Abhängigkeit, zu anderen Sektoren der Gesellschaft wie Ökonomie, Politik, sozialer Schichtung und Ideologien.

Im UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft der Erziehungsprogramme wird in diesem Zusammenhang festgesetzt:

"Die Erziehung ist gleichzeitig eine Welt in sich und ein Spiegelbild der Welt. Sie ist der Gesellschaft untergeordnet und trägt zur Verwirklichung ihrer Ziele bei" (Paure u.a., 1979, S.109).

Erziehung hat damit eine Reproduktions- und Legitimationsfunktion. Sie ist ein Programm zur Erhaltung des status quo. Bildung vermittelt von Natur aus konservative Aspekte wie Wissen und Werte der Vergangenheit, die die bestehenden Strukturen befestigen, indem sie Jugendliche mit Pflichten und Motivationen der Erwachsenengesellschaft ausstatten. (17) Konformistische Einstellungen fördert, die man zur Erhaltung des Systems braucht (siehe hierzu: Vio Grossi 1982, S.167 f., Sanz 1982, S.17 f., Paure u.a., S.111, Joehly 1987, S.16 f.). Gleichzeitig erfüllt sie erneuernde Funktionen, die einen kulturellen und sozialen Wandel durch Reflexion und kritische Arbeit fördern (vgl. a.O.).

Vio Grossi und Joehly führen dazu an, daß in den Ländern der 3. Welt die vorherrschenden Elemente tendenziell von den bewahrenden dominiert werden und daß beide Elemente auf eine Art und Weise wirken, daß soziale Veränderung nur soweit zugelassen wird, als sie dazu beiträgt, die Grundlagen des bestehenden Systems intakt zu erhalten (vgl. Vio Grossi 1982, S.167 f., vgl. auch: Joehly 1987, S.16).

Entwicklung wird verstanden als Lebensqualität, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Entwicklung aus eigener Kraft, Rückbeziehung auf eigene Werte. Eine neue soziale und politische Ordnung, die Chancen-

gleichheit gewahrt, soll angestrebt werden, wobei Wachstum, Arbeit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Partizipation und Unabhängigkeit bedeutende Entwicklungsziele sind (vgl. Kohlen/Auschleier, Bd.1, 1982, S.68).

Bei der Bildung soll sowohl die formale als auch die nonformale Bildung in einem integrierten, mehrdimensionalen Entwicklungsprozeß einbezogen werden. Angesichts der gegenwärtigen skularen Verschiebung der wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen, die ich bereits erläutert habe, erhebt sich in den Ländern der 3. Welt die Forderung nach einer "Oberlebensbildung" (vgl. Welland o.J., S.16).

Die Lernaktivitäten sind an den kurz- und langfristigen Bedürfnissen und der sozialen Situation orientiert. Ziele, Inhalte und Methoden machen die Lebenssituation, die anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen zum Ausgangspunkt der individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnisse (vgl. Fuhr 1986, S. 156 ff.). Inhalte, die auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse, Entwicklungsbedürfnisse des sozialen Wandels ausgerichtet sind, sowie Methoden die zur aktiven Beteiligung aller am Bildungsprozeß beteiligten führen, müssen angestrebt werden. Notwendig sind Formen der wirklichen und wirksamen Partizipation der breiten Volksmassen am Prozeß des politisch-ökonomischen Wandels (vgl. Jouhy 1982, S.XXII). Der beteiligende Charakter in der Bildung, die Mitwirkung am politischen Entscheidungsprozeß und die Teilhabe an den materiellen und kulturellen Gütern einer Gesellschaft bilden den Gegenbegriff zur Marginalität und sind als wesentliches Element der Oberlebensbildung zu verstehen (vgl. Kohlen/Auschleier 1982, Bd.1, S.63). Partizipation bedeutet "Entwicklung von unten". Die Menschen selbst sollen Träger und selbstbewegende Subjekte ihrer eigenen Entwicklung sein, indem sie ihre Autonomie, Eigenständigkeit und ihr Selbstvertrauen behaupten, ihre Projekte planen und durchführen, selbstbestimmt und selbstorganisiert handeln. Echte Partizipation steht auf "sozialer Demokratie", was mehr als Wahl- und Organisationsfreiheit bedeutet, und fordert von der Gesellschaft, langfristig zum Wohle aller ihrer Mitglieder zu funktionieren (a.o.).

Bildung ist ein Potential, das Entwicklung human machen kann, das Menschen entdecken läßt, wie ihr Leben verderblich ist (vgl. Jouhy 1982, S.XXII). Es gilt, ein Entwicklungsbewußtsein zu schaffen, denn ein Hindernis zur Überwindung der Marginalität besteht gerade darin, daß den Betroffenen ihre eigene Situation und deren Ursachen nicht bewußt ge-

worden sind (Schubert 1978, S.306). Dieser bewußtseinsbildende Erziehungsprozeß ist hervorzuheben, da er im Zusammenhang mit der Partizipation steht. Die Bewußtwerdung schafft die Voraussetzung für das soziale Handeln, und dieses Handeln in Gemeinschaft ist wiederum bewußtseinsbildend.

Wenn die Bildung in der 3. Welt eher bewahrenden, angepassten Charakter hatte, so soll sie jetzt mehr Wert auf den erneuernden, verändernden und partizipatorischen Aspekt legen. Somit besteht nach Vio Grossi die spezielle Aufgabe der Erziehung darin, das Bewußtsein für die Notwendigkeit der Veränderung zu schaffen. Erziehung ist ein "historisches Programm", das den Menschen die Möglichkeit gibt, Subjekte ihres eigenen Lebens zu werden (vgl. Vio Grossi 1982, S.187 ff.).

Wie hier beschriebene Auffassung findet sich u.a. auch bei folgenden Autoren, deren Anregungen zu einem alternativen Bildungsverständnis jetzt dargestellt werden:

TIMMERMANN spricht im Hinblick auf die gesellschaftliche Zukunft von der Gestaltungsfunktion der Bildung.

"Die Schule soll die Heranwachsenden befähigen, ihre gesellschaftliche Zukunft selber zu gestalten und den in diesem Gestaltungsprozeß entstehenden Anforderungen an ihren Verstand, ihr Gefühl, ihr Verhalten, ihre Einstellungen und Wertorientierungen sowie ihrer Handlungsfähigkeit gerecht zu werden" (Timmermann 1987, S.2 f.).

Hanf führt hierzu aus, daß Reformstrategien auf die qualitativen und strukturellen Aspekte ausgerichtet sein müßten.

"Das Erziehungsrezepte muß in Organisation und Curriculum in der Weise transformiert werden, daß es ebenfalls der Dynamik der Aspiration der Bevölkerung Rechnung trägt, andererseits "renitanz" wird, d.h. effektiv zur Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität beiträgt. Nur wenn es gelingt, seinen Konsumcharakter abzubauen zugunsten eines Produktivitätscharakters, kann die Bildungswesen dazu beitragen, die Lebensqualität der Bevölkerung zu steigern" (Hanf u.a., 1977, S.39).

Letzter diskutiert Alternativen für den Aufbau und die Ausgestaltung von Bildungssystemen und spricht von folgenden Zielvorstellungen:

- die Einstellung von Bildung auf die ländliche Arbeitswelt und den damit gegebenen Lernbedarf (Arbeits- und Umweltbezug),
- die damit zusammenhängende Orientierung der Bildung an den Erfordernissen des ländlichen Gemeinwesens und seiner Entwicklung,
- die Auffassung von Bildung als eines permanenten, auf kein Lebensalter allein beschränkten, u.U. lebenslangen Prozesses ("Lebenslanges Lernen", "Wiederkehrendes Lernen"),
- die Ent-institutionalisierung und Deformalisierung des Schulsystems, die Aufwertung des "non-formalen" Lernens, weitgehend auch die Ent-Schulung der Gesamtgesellschaft ("Deeschooling"),
- die Zerstreuung von Bildung auf die nationalen Bildungsbe-lange insbesondere auf die nachschulische, berufliche Empfangsstruktur mit Aufwertung der technisch-gewerblichen Ausbildung ("Vokationalisierung"),
- die Selbsthilfe bei Auf- und Ausbau von Bildung in Eigeninitiative und -verantwortlichkeit,
- die Integration von Bildung in die Entwicklung anderer so-zialschafflicher Sektoren" (Lassner 1980, S.45).

Aus dem bis jetzt Angeführten ergeben sich drei bodenständige Ansätze zu einer entwicklungsorientierten Bildungsethik. Sie stehen auch in enger Beziehung zu der in Lateinamerika entwickelten "Educacion Popular".

- Der "Arbeits- und umweltorientierte Ansatz" geht von der einfachen utilitaristischen Einsicht aus, daß Bildung nur Sinn haben kann, wenn sie dem Dasein in einer alsotits defizitären Lebenssituation dienlich ist, Schreiben und Rechnen gewinnen ihren Sinn erst daraus, daß mit ihrer Hilfe etwa Saatgutbestellungen, Berechnungen von Dingenmengen und Ernteerträgen möglich werden oder im sozialisch-marginalen Sektor Kostenvoranschläge aufgestellt, Kosten berechnet werden können um z.B. ein Kleinunternehmen im informellen Sektor oder eine Schreinerwerkstatt organisieren zu können. Wissen und Können sind vor allem Inseform als Wirtschaftswert anzusehen, als sie geeignet sind, die primären menschlichen Bedürfnisse nach Ernährung, Gesundheit und physischem Wohlbe-finden in der jeweiligen Lebenswelt befriedigen zu helfen (vgl. n.a.O., S.46).

- Die Aufwertung der nonformalen Bildung entsteht aus den Mängeln des Schulsystems. Eine zu große Zahl der Schüler, vor allem der marginalen Gruppen, scheitert aus dem formalen Schulsystem aus. Die außerschulische Bildung bleibt als einzige Alternative. In Lateinamerika nimmt dieser Bereich, angefangen von Alphabetisierung, Jugend-, Frauen-, Erwachsenenbildung, Selbsthilfegruppen zur Ernährung, Gesundheit und Produktion, ständig zu.

Dagegen nimmt das schulische Monopol an Bildung ab, und ent-institu-tionalisiertes Lernen gewinnt an Bedeutung. Hiermit hängt das Konzept des lebenslangen Lernens zusammen. Danach ist Bildung keineswegs mit dem Schulabschluß beendet, sondern umfaßt die gesamte Lebensdauer, alle Altersstufen und Lebensphasen, alle Arten des Lernens und Lehrens und ist weder auf Schule noch universität beschränkt (vgl. n.a.O., S.48).

- Auch der Selbsthilfemansatz gilt als alternative Bildungsstrategie. Er entsteht aus der Not der armen Länder und aus der Perspektive der marginalen Bevölkerungsgruppe, die als einzige realistische Lösung die Eigeninitiative, den kollektiven Selbstwillen und die Mobilisierung der vorliegenden Ressourcen zum Primärfaktor von "Entwicklung" erheben. Das Volk versucht, seinen Selbstrespekt (dignidad) wiederzugewinnen (vgl. n.a.O., S.51 ff.).

In lateinamerikanischen Raum versteht man darunter die "Educacion Popular" (Volkserschulung) (18), die Vorträgen zum Volk und dessen Prä-zept zur Entwicklung der ihm gegebenen Möglichkeiten hat. So soll "Educacion Popular" sowohl durch die betroffenen Menschen selbstverant-wortlich geplant und durchgeführt werden als auch die die betroffenen Menschen gemacht werden, d.h. auf die Erweckung eigener Gestaltungs-kräfte und die Anbahnung selbstbestimmter Entwicklung gerichtet sein. Bildung ist zu verstehen als Starthilfe und "generative" Strategie, die eine Motivierung, Aktivierung und Partizipation im Entwicklungsprozeß und im Kampf ums Überleben bedeutet (vgl. n.a.O., S.52 ff., siehe auch: Imbolberg 1979, S.256f.).

Trotz aller Bedeutung der Bildung im Entwicklungsprozeß ist ihre Funk-tion nicht zu überschätzen, denn Entwicklung ist ein vielschichtiges Phänomen, das von sozio-ökonomischen und politischen Variablen abhän-gig ist. Auch kann man den Bildungserfolg nicht nur an den Ergebnissen messen. Bildung bedeutet nicht nur Bildungsgeld, Bildungsplanung, Auslegung von Inhalten und Methoden, sondern muß von einer neuen Erziehungsethik durchdrungen sein, die neue Einstellungen in Bezug auf Lehrer, Schüler, Eltern und Bildungstechnologie schafft. Der Bil-dungserfolg ist ein Zeugnis der Bewusstseinsbildung, der Partizipation des Volkes, der zur Entwicklung der Menschen beitragen soll.

Zusammenfassend kann man zu diesem Abschnitt sagen: Bildung in der Dritten Welt vermittelt zur Zeit präzisere Inhalte, Überwiegend aus Europa. Die Erziehungsziele sind auf die Rezeption westlicher Gedanken-
güter und auf den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten ausgerichtet, die in westlichen Gesellschaften als relevant angesehen werden. Sie fördern ein reproduktives, angepasstes und individuelles Leistungsverhalten. Der Erwerb von Zeugnissen und Zertifikaten gibt Zugang zu Herrschaftspositionen. So hat Bildung Herrschaftscharakter, ist Instrument der Unterdrückung und Quelle der Ungleichheit, Privilegien und Elitenbildung. Sie dient der Instrumentalisierung des Menschen zur Erreichung von bewußt gesetzten Zielen, die im Interesse herrschender Minderheiten stehen.

Bei der Einschätzung des Stellenwertes der Bildung im Entwicklungsprozeß geht die Tendenz von der Auffassung der Bildung als entwicklungsfördernd über die Konzeption, daß Bildung entwicklungsbehindernd sei, bis zum Konzept der Bildung als Überlebensstrategie. Der Selbsthilfemaßstab, die arbeits- und umweltorientierte Bildung sowie die Aufwertung der nonformalen Bildung sind grundlegende Prinzipien. Bildung soll von der konkreten Lebenssituation ausgehen und Qualifikationen bereitstellen, die dem Leben und Überleben dienlich sind. Die Bildung soll durch und für die betroffenen Menschen geplant und durchgeführt werden, auf die Erziehung eigener Gestaltungskräfte und die Anbahnung selbstbestimmter Entwicklung gerichtet sein. Sie soll Motivierung, Aktivierung und Partizipation im Entwicklungsprozeß des Landes sein.

ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 1

- 1) Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) benutzt ebenfalls nur den Indikator "Einkommen pro Kopf" und teilt die Entwicklungskinder in 3 Gruppen auf:
1. Länder der unteren Einkommensgruppe mit einem Pro-Kopf-Einkommen von weniger als 600 US \$ im Jahr 1980.
2. Länder der mittleren Einkommensgruppe (unterer Bereich) mit einem Pro-Kopf-Einkommen zwischen 600 und 1200 US \$ im Jahre 1980.
3. Länder mittleren Einkommens (oberer Bereich) mit einem Pro-Kopf-Einkommen von mehr als 1200 US \$ im Jahre 1980 (vgl. Kaiser/Wagner 1986, S.73 f.).

2) Im 2. Kapitel werde ich die geschichtliche Entwicklung Perus aufarbeiten und die Ursachenkomplexe der Entwicklung-Unterentwicklung genauer analysieren.

3) Letzte erhältliche Ausgabe ist der Länderbericht Peru 1986, der mit den Ergebnissen der Volkszählung von 12. Juni 1981 arbeitet. Ich werde mich hauptsächlich auf diese Quelle beziehen und als weitere Quelle den Weltentwicklungsbericht von 1987 benutzen.

4) Neuere Daten geben eine Stadtbevölkerung von 67% an (vgl. Kurzbefund über Lateinamerika, Stand Februar 1988 [Nr.1/88], S.105).

5) Hierzu rechnet man die Sonderschulen und die beruflichen Schulen.

6) Severlegte Forschungsgebiete sind kulturelle Äußerungsformen, soziale und religiöse Institutionen, Sitten, Gebräuche, Mythen und Weltbilder sowie die Prozesse des kulturellen Wandels unter den Begriffen "Akkulturation", "Transkulturation" und "Assimilation". Der politische Charakter des Wandels unter dem Kolonialismus, die Momente von Herrschaft und Unterdrückung, Deprivatation und Identitätszerstörung werden verschleiert. (vgl. Geiger/Masella 1983, S.46)

7) "A. Norte America capitalista, plutocrática, imperialista, sólo es posible su poder efímero en América, latina o Ibero, socialista (...). Los países

latinoamericanos llegan con retraso a la competencia capitalista. Los primeros puestos, están ya definitivamente asignados. El destino de estos países, dentro del orden capitalista, es de simples colonias". (Marikéguj 1976, S.248)

8) Dos Santos nennt die koloniale Dependenz, die kosmarzialen-exportierenden Charakter besitzt, die finanzielle, industrielle Abhängigkeit des 19. Jahrhunderts und die technologische, industrielle Dependenz, die im 20. Jahrhundert, hauptsächlich nach dem 2. Weltkrieg, beginnt und heute noch vorherrschend ist (vgl. Dos Santos 1978, S.310).

9) "Cada una de estas formas de dependencia corresponde a una situación que condicionó no solamente las relaciones internacionales de los países latinoamericanos, sino también sus estructuras internas. La orientación de la producción, las formas de acumulación de capital, la reproducción de la economía y, al mismo tiempo, su estructura social y política. (Dos Santos 1978, S.311)

10) In den Abschnitten 5.3. und 5.4. wird die formale Bildung in der 3. Welt ausführlicher dargestellt. Hier soll nur die formale Bildung als eine Bildungsform vorgestellt werden.

11) Im 3. Kapitel dieser Arbeit wird das Bildungssystem der Inkas im Andenhochland Formas ausführlich dargestellt werden.

12) Im systemtheoretischen Ansatz, der vor allem von Parsons entwickelt wurde, erhält der Begriff der Funktionalität einen zentralen Stellenwert. Indem er die Wirkung eines sozialen Elementes bezeichnet, das einen Beitrag zur Verwirklichung eines bestimmten Systemzustandes und zur Erhaltung und Integration eines sozialen Systems leistet (vgl. Hurrelmann 1986, S.41).

13) Im Abschnitt 3.5. des 1. Kapitels wurden die quantitativen und qualitativen Probleme am Beispiel des peruanischen Bildungssystems dargestellt.

14) Unter sekundärem Analphabetismus sind die allenfalls rudimentären Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben zu verstehen, die durch die hohen Ausfallquoten im vorhandenen Schulsystem bedingt sind. Viele Schüler in

der Dritten Welt gehen aufgrund der ökonomischen Situation nur wenige Jahre zur Schule und lernen kaum richtige Lesen und Schreiben.

15) Mit White-collar sind planerisch-administrative Tätigkeiten im modernen Sektor der Wirtschaft und im Staatsapparat gemeint. Mit Blue-collar werden vorwiegend handarbeit umfassende Tätigkeiten in gewerblichen Betrieben desselben Sektors, und mit no-collar wird die landwirtschaftliche Tätigkeit der marginalen ländlichen Massen bezeichnet. Grey-collar bezieht sich auf Fertigkeiten im städtischen informellen Sektor (vgl. Landardt/Röhre 1981, S.131).

16) Die Ideen von Freire und Illich werde ich im 4. Kapitel ausführlicher darstellen.

17) Durkheim betont diesen Aspekt der Erziehung, wenn er sie definiert als "die Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind. Ihr Ziel ist es, im Kindesalter gewisse physische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu von ihm verlangen" (Durkheim 1972, S.30).

18) Im 4. und 5. Kapitel werde ich die "Education Popular" (Volkserziehung) als alternativen Bildungsansatz, der dem Überleben der marginalen Bevölkerung dient, für den lateinamerikanischen Raum herausarbeiten und Anwendungsmöglichkeiten für das formale Bildungssystem Perus darstellen.

ENTWICKLUNG PERUS IM LATINAMERIKANISCHEN KONTEXT

1. DER KONTINENT LATINAMERIKA

Mit einer Oberfläche von ungefähr 21 Millionen Quadratkilometern nimmt Lateinamerika fast 1/5 der Erdoberfläche ein und dehnt sich von Rio Grande an der Grenze Nordamerikas bis zum Kap Horn aus (Saama 1977, S.128). Nach Daten der Weltbank hatte es im Jahre 1980 eine Bevölkerung von 294 Millionen Einwohnern (Weltentwicklungsbericht 1989, S.180). Wenn sich die Zuwachsrate der Bevölkerung so weiterentwickelt, haben wir im Jahre 2000 ca. 500 Millionen Einwohner. Damit wird sich die Bevölkerung seit 1960 verdreifacht haben (Nohlen/Muscheler Bd.2, 1982, S.18).

Geographie und Geschichte sind zwei große Herausforderungen für die aktuelle Situation in Lateinamerika. Sowohl das Andenmassiv als auch weitausgedehnte Urwaldgebiete sind ein großes Hindernis der menschlichen Entwicklung und behindern die Kommunikation zwischen Völkern und Nationen, Wüsten, Wälder und Gebirge bilden Schranken, die Bewohner ganzer Gebiete von anderen abschließen.

Zwei Hochkulturen kennzeichnen die vorkoloniale Geschichte: die Kultur der Azteken in Mexiko und die Inkakultur im Andenhochland Perus. Alle Länder, mit Ausnahme von Brasilien, haben eine gemeinsame, durch Spanien geprägte Vergangenheit und Sprache (Saama 1977, S.128).

Die Länder Lateinamerikas sind eingebunden in den von den westlichen Industrieländern beherrschten Weltmarkt. Historisch ist diese Integration nicht selbst gewählt. Sie ist das Ergebnis einer Penetration von außen. Die arbeitsteilige Eingliederung Lateinamerikas in den Weltmarkt erfolgte nach dem Export-Import-Modell in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Zentren. Ihrem Bedarf an Rohstoffen und Absatzmärkten für Industriegüter. Die Internen Folgen der asymmetrischen Wirtschaftsbeziehungen äußern sich in deformierten, strukturell heterogenen Ökonomien. Dabei

entstehen Kräfte innerhalb der Peripherien, die an der Bestandhaltung eines wie auch immer asymmetrisch definierten Gesamtsystems interessiert sind (ökonomische Erdckenköpfe, in "assoziierter Entwicklung" befindliches mittleres Kapital, Staatsbürokratie) (Nohlen/Muscheler 1982, Bd.2, S.12).

Obwohl die Dekolonisation in Lateinamerika ein Jahrhundert früher erfolgte als in Asien und Afrika und die meisten Staaten im 19. Jahrhundert die völkerrechtliche Unabhängigkeit erlangten, ist es danach stets durch seine Abhängigkeit von anderen Weltmächten geprägt. Zuerst von England und anderen europäischen Mächten wie z.B. Frankreich, die aber zu Anfang des 20. Jahrhunderts zurückgedrängt werden, und schließlich machen die USA Lateinamerika zur eigenen Interessensphäre (vgl. Link/Töcher 1980, S.93 ff.).

Dies drückt sich auf wirtschaftlicher, politischer, kultureller und militärischer Ebene aus. Der Außenhandel mit Nordamerika erreicht im Vergleich zur EG das doppelte Volumen. Die Handelsexporte nach Japan sind nominal kleiner als jene nach Nordamerika, während die Importe aus Japan etwa ein Viertel der nordamerikanischen Einfuhren ausmachen (Mayrstedt/Ernst 1981, S.189).

Die lateinamerikanischen Länder sind größtenteils typische Vertreter der "Middle Income Countries" und bilden die internationale Mittelschicht (Nohlen/Muscheler Bd.2, 1982, S.10).

Trotz der Vorstellung von der Einseitigkeit Lateinamerikas muß auch auf die Vielfalt dieses Kontinents hingewiesen werden. Von geographischen, ethnischen, gesellschaftlichen oder politischen Kriterien ausgehend, sind Mittelamerika, die Karibik, das Andengebiet, der außertropische Raum (Cone Sur) und die Urwaldregion sehr unterschiedlich geprägt. Der Andenraum begrenzt auf die Länder Kolumbien, Ecuador, Peru und Bolivien, zeichnet sich durch ein andines Hochland und eine ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung mit hohem Indio-Anteil aus. Für das außertropische Südamerika (Argentinien, Chile, Uruguay und Paraguay) ist das Fehlen atlindianischer Hochkulturen und die Gesellschaft ohne Ursprung in den historisch gewachsenen ethnischen Gruppen charakteristisch (siehe hierzu a.a.O., S.16 ff.).

Es gibt aber auch große Unterschiede in der wirtschaftlichen Entwicklung. Haiti gehört mit einem BSP pro Kopf von 210 US \$ im Jahr 1985 zu den Entwicklungsländern mit niedrigem Einkommen (Weltentwicklungsbericht 1987, S.226). Bolivien, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Paraguay und Jamaika gehören zu den Ländern mit mittlerem Einkommen, untere Einkommenskategorie mit weniger als 1000 US \$ als BSP pro Kopf im Jahre 1985.

Peru, Ecuador, Guatemala, Costa Rica, Kolumbien und Chile gehören zur selben Ländergruppe mit einem Pro-Kopf-Einkommen von 1010 bis 1430 US \$. Brasilien, Uruguay, Mexiko, Panama, Argentinien und Venezuela sind Länder mittleren Einkommens mit 1440 bis 3080 US \$ BSP pro Kopf (vgl. a.O.). Zwischen Haiti mit 210 US \$ BSP pro Kopf und Venezuela mit 3080 US \$ pro Kopf liegt eine Spanne von 2770 US \$.

Nochmals möchte ich auf das BSP pro Kopf als einzigen Faktor der Einteilung der Länder hinweisen, denn diese errechnete Durchschnittsziffer zeigt nicht die Realität im Inneren der Länder auf, auch nicht die ungleiche Einkommensverteilung, die privilegierten Gruppen, die marginalen Sektoren, stellt nicht die extreme Armut der Mehrzahl, den Überflus und Reichtum einer Minderheit dar. Hinter dem BSP pro Kopf als trügerischem Mittelwert verstecken sich die großen Ungleichheiten (vgl. Samané 1977, S.137, vgl. auch: Strahn 1986, S.231).

Einheit und Vielfalt Lateinamerikas sind zwei eng miteinander verflochtene Ausgangspunkte und zwei komplementäre Wege, die historische Wirklichkeit der Region zu durchdringen. (Kohlen/Muscheler Bd.2, 1982, S.12)

Die Entwicklungstendenz verläuft nicht geradlinig nach oben. Länder wie Argentinien, Venezuela, Brasilien und Mexiko wurden bereits als Schwellenländer angesehen, sind aber in den letzten Jahren wieder auf ein niedrigeres Entwicklungsniveau zurückgefallen. Auch auf politischem Gebiet gibt es keinen feststellbaren linearen Fortschritt, denn es gibt zu viele Militärdiktaturen, die eine Entwicklung in Demokratie und zur Demokratie bremsen.

2. ENTWICKLUNG PERUS: HISTORISCH-SOZIALER HINTERGRUND

Weshalb ich im 1. Kapitel die Situation Perus im Kontext der Dritten Welt dargestellt und auch entwicklungs- und bildungstheoretische Befunde vorgenommen habe, die für die peruanische Realität charakteristisch sind, schließt es mir nun unerlässlich, sozialgeschichtliche Daten heranzustellen, die zum gegenwärtigen Verständnis der Entwicklung beitragen und die entwicklungs- und bildungstheoretischen Ansätze einer antizentrierten Entwicklung sowie einer Bildungstheorie aus der Sicht der benachteiligten Volksgruppen begründen. So ist es meine Absicht, die Situation der Volksmassen im Verlauf der Geschichte hervorzuheben, die im Gegensatz zu der Elite- und Machtruppe stehen. Das Land Peru ist in zwei Republiken aufgeteilt, die der Herrschenden und die der Beherrschten, die der Reichen und die der Armen. Diese bis heute nachweisbare Tatsache bedeutet eine ständige neue Herausforderung sowohl an die Entwicklungsperspektiven des Landes als auch an die bildungstheoretischen Tendenzen.

Wahrscheinlich ist zu lassen, dass die Beherrschung durch externe Weltmächte, die bis heute die soziale, politische, ökonomische und kulturelle Entwicklung des Landes prägen und eine eigenständige Entwicklung behindern.

2.1. Der Versorgungsstaat der Inkas

Das Imperium der Inkas bildet nicht den Anfang der peruanischen Geschichte. Aus der Überlagerung von vor-inkaischen Agrargemeinschaften erwacht man durch langjährige Entwicklung und einem vom Menschen geschaffenen Staatssozialismus diese Synthese, die die große Inkakultur hervorbringt. Sie bildet ein staatarisches Imperium, in welchem der Mensch steuerliche Töte des Staatsapparates ist, andererseits aber auch Väterlich bewahrt wird, indem man sich um die Befriedigung seiner menschlichen Bedürfnisse sorgt (vgl. Basadre 1984, S.88 ff.).

Die primitiven Agrargemeinschaften bilden einen Clan, der am Boden verankert ist. Haus und Bauwerk sind Privateigentum, Wälder und Weiden Gemeineigentum, und die Anbaufläche wird jährlich neu verteilt. Die Inkas übernehmen diese Organisation und verwalten sie. So gibt es

In der Epoche der Inkas folgende Hauptformen an Landeigentum: Den Kollektivbesitz der In Ayllus (1) oder Gemeinschaften zusammengehörigen Personen, welche unter dem Schutz des Staates stehen. Die Parzellen werden an die Nutznießer der Gemeinschaft verteilt. Außerdem gibt es die Staatsgüter, deren Personifikation der Inka ist, der die Bewirtschaftung überwacht und mit dem Mehrertrag die Verwalter, das Heer und alle dem Staat geleisteten Dienste entlohnen kann. Der Tempelbesitz dient zum Unterhalt der Priester, zur Bestreitung der Opfer an die Götter und zur Vergütung aller damit zusammenhängenden Dienstleistungen (vgl. Espinosa Soriano 1984, S.142, vgl. auch: Basadre 1984, S.10 ff., Tauxe Herrera 1986, S.64 ff.).

Den Eigentumsverhältnissen entsprechend, gibt es auch verschiedene Arbeitsformen. Der "ayni" besteht aus einer Nachbarschaftshilfe unter den Mitgliedern einer Ayllu-Gemeinschaft. Die "mitiga" oder Kollektivarbeit, die von allen Mitgliedern der Gemeinschaft zu leisten ist, dient dazu, Wege, Straßen, Brücken, Bewässerungskanäle usw. zu bauen. Die "mita" ist eine Arbeitsform, durch die seitens der Gemeinschaft dem Staat entsprechende Arbeitskräfte bereitgestellt sind, die im Turnus Ländereien zu bearbeiten haben, die dem Inka gehören. Für die Dauer dieser Arbeit übernimmt der Staat die Verpflegung, stellt Getränke und Koka bereit und stellt alle nötigen Vorrichtungen zur Verfügung (vgl. a.O.).

Die Inkakultur entsteht im 11. Jahrhundert und entwickelt sich durch wachsende politische Macht bis zum Beginn des 15. Jahrhunderts zu ihrem Höhepunkt. Eine hervorragende Entwicklung des öffentlichen Lebens erlaubt die Bildung eines Modellstaates.

"Eine solide Wirtschaftsstruktur ermöglichte der Gesellschaft ein Lebensniveau mit dem Ziel einer vollkommenen Befriedigung der notwendigsten Bedürfnisse" (Valderez 1984, S.76).

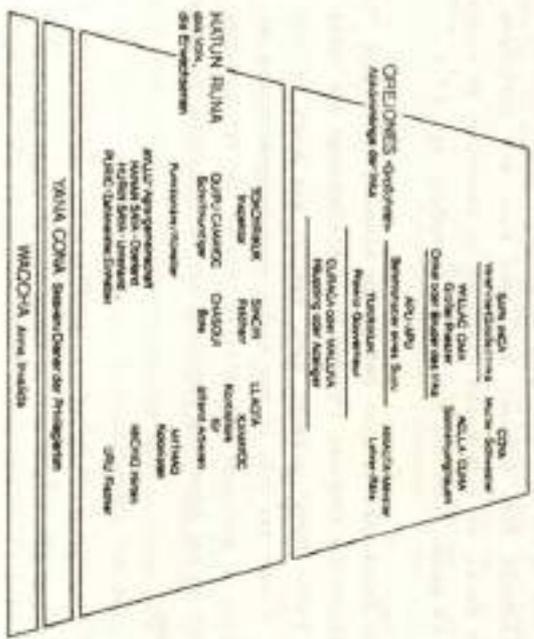
Es gibt keine Armut, aber es gibt auch nicht die Möglichkeit, großen Reichtum anzuhäufen. Die Produktion, die Verteilung und der Konsum des Reichtums werden in einer hierarchisch geordneten Gesellschaft kontrolliert (vgl. Basadre 1984, S.10 ff., siehe auch: Valderez 1984, S.77).

"Drei unzerstörbare, alle Sphären durchdringende Kräfte waren von der Geburt bis zum Tode wirksam, ja bestimmten sogar die Zeit vor und nach dem Leben der einzelnen Menschen: der Staat, die Religion und das Volk, symbolisiert durch den Inka, die Sonne und den Ayllu". (Valderez 1984, S.78)

Der Inka regiert das Zeitliche und ist der oberste Führer auf Erden. Auch hat er Teil am Überirdischen, weil er Sohn der Sonne ist. Die Sonne regiert im Himmel, breitet jedoch ihren Schutz über die Erde und deren Bewohner aus, kommt auf die Erde nieder, und an einem bestimmten Tag plant sie sich in ihr fort. Der Ayllu ist die menschliche Pflanze, welche im Lande aufgeht, ihre Blütezeit hat, aber auch alle natürlichen und überirdischen Mächte, um Zufälle und Fährnisse zu überleben. Er verachtet die Arbeit die ganze Kraft und Energie der Schöpfung (vgl. a.O.).

Auf sozialer Ebene gibt es zwei bedeutende Klassen, "Adel" und "Volk". Den Adel bilden die Oregones ("Gregoren"), Abkömmlinge der Inkas. Das Volk, das "Hatun Runa" genannt wird, besteht aus allen anderen Erwachsenden. Obwohl das Volk in den Ayllus zusammengeschlossen ist, gibt es, wenn auch in geringem Maß, Sklaven, Diener der Privilegierten und Arme, wie wir in der folgenden Abbildung der Sozialstruktur im Inkareich sehen können.

Abbildung 2.1. Die Sozialpyramide des Inkareiches



Quelle: Valcarlos 1984, S.89 Die Sozialpyramide des Inkareiches (nach Soria 1982)

Der Inka ist der Schöpfer einer vollständigen Planung, die alle Aspekte des Lebens beinhaltet. Inspiriert von der Mystik einer Ursprungsmission als "Kinder der Sonne" entwickelt man eine Militärmaschinerie, die zu einer großen Überlegenheit führt, so daß sie schrittweise alle Feinde bezwingen kann. Mit der Schaffung einer geeigneten Gesellschaftsform bringt man eine hohe Kultur hervor. Hier ist an erster Stelle die Architektur hervorzuheben. Man baut trapezförmige Fenster wie Nischen und trägt Türstützen mit einer solchen Genauigkeit ein, daß die Steinquadern in der Mauer ohne jeglichen Mörtel befestigt werden können. Sie entwickeln auch gezahnte Verteidigungsmauern wie sie bis heute noch in der Festung Sacahuaman zu sehen sind. Der Bau von schnurgeraden Straßen mit Herbergen (tambo) und Rasthäusern sowie der Bau von Hängebrücken und gepflasterten Straßen sind architektonische Werke dieser Zeilepoche (vgl. Valcarlos 1984, S.77).

Auch auf dem Gebiet des Ackerbaus, der Metallurgie, der Keramik und Textilverarbeitung entwickelt man eine eigene Technologie. Hier sind besonders die terrassenförmigen Feldsysteme (andenes) die dazu dienen, die Bodenerosion bis zum letzten Fleck auszunutzen, und die Bewässerungssysteme zu nennen (vgl. Ravines 1984, S.156 ff.).

Die alten Peruaner ernähren sich fast gänzlich vegetarisch, sie sind richtige Körneresser. Ein Hauptanliegen ist die Züchtung und Veredelung des Getreides und der einheimischen Gemüsesorten. So entwickelt man die Kartoffel, den Mais und verschiedene Hirsesorten, sowie rund 70 weitere Nahrungspflanzen. Die Palette reicht von Grassarten über Knollenfrüchte und Getreidearten bis hin zu den verschiedensten Früchten (vgl. a.a.O., S.134).

Zu den eigenständigen Elementen der Inkakultur gehört auch die Legierung von Kupfer und Zinn zu Bronze. Man kennt Schmelzöfen und die Blasen von Kupferrohren. Ebenso nutzen Goldwäschanlagen, das Vorziehen der Minen in die Tiefe, das Kaltrziehen des Kupfers mit dem Hammer, die Fertigung von Blattgold und dessen spätere Hitzeverhartung, das Schlagen von Metallblechern über eine Form, die Einzelarbeiten mit zwei Metallen (Silberzeichnungen auf Gold oder auf Kupferstäben), das Verarbeiten von Stücken, das Glätten von Figuren in Gold und Silber sowie verschiedene Veredelungsarten als aus dieser Zeit stammende eigenständige Entwicklungen betrachtet werden (vgl. Valcarlos 1984, S.76 f.).

In der Entwicklung von textilen Techniken sind Spinnen und Weben zu nennen. Der Anbau von Baumwolle und die Benutzung der Wolle von Lama und Alpaca sind bekannt. Als stoffbildende Techniken gibt es das Färbigen, das Verschlagen und Verknöten, außerdem das Zwinnebinden und Plechten. Die Weber in den zentralen Anden entwickeln und vervollständigen selbständige Kettentechniken (Bindung mit musterbildender Kette). Ebenso steht die Färbetechnik einzigartig da. Bei dem perfekten Erhaltungszustand zahlreicher Textilien kann man heute noch deutlich erkennen, welche leuchtende Farben und welche Fülle von Farbschancen bei der Färbung von Wolle und Baumwolle erzeugt werden konnten. Man benötigt einer großen Skala dauerhafter Farben pflanzlichen oder mineralischen Ursprungs. Die Textilmuster weisen eine bemerkenswerte Fülle von Motiven auf. Neben einfachen und komplexen geometrischen Mustern erscheinen phantastische menschliche und halb menschliche Gestalten, welt-

vor Vogel, Fische und vierfüßige Tiere, teils in regelmäßiger rhythmischer Anordnung, teils locker dekorativ über die Fläche verteilt. Sie beweisen die große Begabung ihrer Künstler für ausgewogene Kompositionen (Vgl. Ravinas 1984, S.185).

In der Keramik finden wir ein sehrmalziges Tongefäß (arvaloj), das nach Meinung von Luis Valcarlos eine bis jetzt nicht überlieferte Arbeit hat (Vgl. Valcarlos 1984, S.80).

Das Inkareich verlor sich mit allem, was an Einrichtungen und Vorkenntnissen nötig ist, um ihm Stärke und Bestand zu geben, insbesondere Sozialklassen, einen politisch-rechtlich-militärischen Machtapparat und eine entsprechende ideologische Basis. Die häuslichen Gemeinschaften wie z.B. der Ayllu, sind gekennzeichnet durch gemeinsamen Bodenbesitz und gegenseitige Hilfe. Der Inka ist der oberste Herr und verwaltet das Land als König und Gott. Er wirkt gleichzeitig als Machthaber und großer Freund der kollektiven Landbevölkerung, und unter diesen Bedingungen ist es möglich, auf dem Gebiet der Kunst, Wissenschaft und Technik ein hohes Niveau zu erreichen (Vgl. Espinoza Soriano 1984, S.144).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich der Inkareich auf das Volk als soziale Basis stützt: Sicherheit, Gleichheit, Gleichgewicht und Gegenseitigkeit sind grundlegende Elemente, die für alle Gütlichkeit haben. Die Gesellschaftsstruktur stützt sich auf das Gemeinwesen an Grund und Boden sowie auf die Gemeinschaftsarbeit und eine optimale Arbeitsorganisation. Die produktiven Fähigkeiten sowie der Konsum des Volkes werden gefördert. Man schafft eine eigenständige Kultur auf breiter Ebene. Neben der Förderung künstlerischer Fähigkeiten werden angepaßte Technologien und wissenschaftliche Erkenntnisse entwickelt, die die Lebenssituation verbessern und allen die Möglichkeit geben, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen. Die Zahl der Armen ist sehr gering.

Die positive Entwicklung im Inkareich, das als Versorgungszustand angesehen werden kann, scheint nicht aus, das es ein autoritärer Staat ist, mit einem großen bürokratischen Apparat von Funktionen, um das Land bis ins Detail zu kontrollieren. Die indische Masse steht in absoluter Treue zu ihrem Inka ohne Distanz nach Freiheit, Macht oder Reichtum, wie der berühmte peruanische Historiker Jorge Basadre das ausdrückt. Diese Mentalität und die strikt hierarchische Struktur des Inkareichs sind

nach ihm die Ursache, daß die Spanier leicht und in kurzer Zeit ein derartig großes Territorium erobern konnten (siehe hierzu: Basadre 1984, S.13 ff.).

2.2. Spanische Verberrschung

Die Eroberung und Kolonisation Amerikas wird als Nebenprodukt der merkantilistischen Expansion angesehen. Es ist wichtig herauszutreten, daß die Entdeckung und Eroberung eine kommerzielle und private Angelegenheit gewesen ist, die nicht direkt vom spanischen Staat durchgeführt wird. Daraus ergibt sich die Art und Weise der militärischen Eroberung, die von privat finanzierten Soldaten getragen wird. Auch bei der Organisation der eroberten Gebiete gibt es Grundkonflikte zwischen den Privatinteressen der Konquistadoren und den Interessen der spanischen Krone (Vgl. Sotelo/Eber/Wolmann 1976, S.13 ff.).

2.2.1. Wirtschaft

In Handel und Wirtschaft geht das spanische Denken in Bezug auf die Kolonien von drei Grundprinzipien aus: dem Merkantilismus, welcher den Reichtum des Landes nach der Edelmetallmenge bewertet, dem Handelsmonopol, nach dem die Kolonien ausschließlich mit dem Mutterland Handel zu betreiben haben und dem Interventionsalismus, der alle Handels- und Wirtschaftsbeziehungen von Spanien aus lenken läßt.

Von 1603 bis 1790 fungiert eine eigene "Casa de Contratación", ein besonderer Handelshaus in Sevilla, als autoritärer Organ. Für die Handelsbeziehungen in Lima steht ein "Tribunal de Comercio de Lima" als Handelsgericht von 1613 bis 1824 zur Verfügung (Vgl. Basadre 1984, S.104, siehe auch: Koel 1986, S.22 f.).

Das 16. Jahrhundert wird als Jahrhundert der Förderung der Edelmetalle Gold und Silber angesehen. Die Menge an Silber und Gold, die nach Spanien ausgeführt wird - sowohl durch Raub als auch durch Bergbau - setzt sich einer Berechnung (Vgl. Burza 1980, S.64 ff., Vgl. auch: Koel 1979, S.110 ff., Basadre 1984, S.283 f.).

Man verpflichtet die indiansche Bevölkerung zur Zwangsarbeit durch das System der "mita". (2) So wird eine alte Andeninstitution ausgenutzt, um Europa zu dienen. Die Indios stellen sowohl die Handarbeit als auch den Reichtum der Gold- und Silberminen, während Spanien den Profit daraus zieht (siehe hierzu: a.O.). Die Entwicklung der Industrie wird in den Kolonien niemals bedeutend. Die Handwerker bilden eine Art Kleinindustrie, und in den Städten erleben die in Zünften zusammengeeschlossenen Kunsthandwerker einen gewissen Wohlstand. Die Zunft der Silberschmiede erreicht in Lima besichtliche Bedeutung, ebenso die der Maler und Bildhauer in Cuzco (Del Busto 1984, S.104).

Erst im 17. Jahrhundert, als die Gold- und Silberförderung zurückgeht, entwickelt man die Landwirtschaft. Ländereien werden an reiche, beduende Spanier verteilt oder an weniger Reiche verkauft, und sie erhalten Eigentumstitel. Auf diese Weise wird die Anelignung der Ländereien legitimiert und den Großgrundbesitzern rechtlicher Rückhalt gegeben (vgl. a.O., S.99).

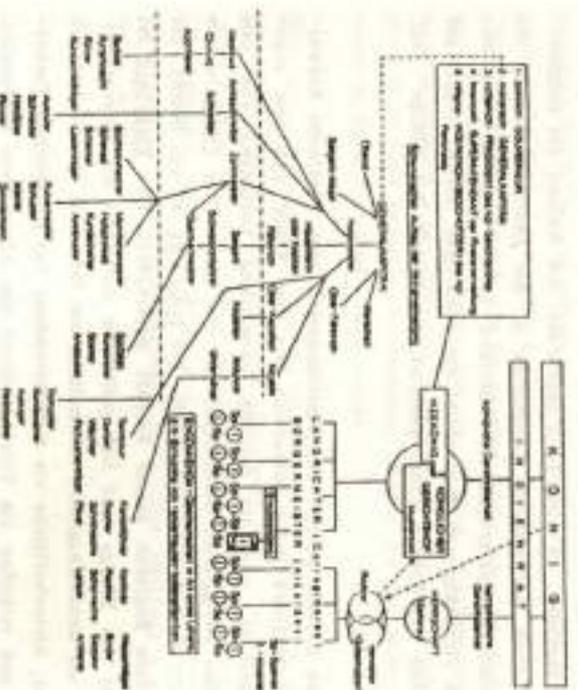
2.2.2. Politische Organisation

Die politische Organisation ist durch die Zeit des Vizekönigreiches (Virreinato) bestimmt. Es wird 1542 gegründet. Am Anfang der Kolonialzeit ist es eines der größten Territorien in der Geschichte, denn die Grenzen reichen von Nicaragua bis Pauerland. Später lassen sich Regionen ab, aber das Vizekönigreich Peru bleibt ein gewaltiges Gebiet. Hauptstadt wird das 1535 gegründete Lima, geröhmt als "Stadt der Könige" (vgl. a.O.)

Als spanische Kolonie besitzt ein Vizekönigreich eine zweifache Verwaltung: die Zentralverwaltung bestehend aus dem König und dem sogenannten Indienrat, und die örtliche Verwaltung bestehend aus dem Vizekönig, dem königlichen Gerichtshof und den Räten. Der König ist die höchste Macht in Regierung und Justiz. Der Indienrat ist ein Beirat, der dem König beim Regieren seiner Kolonie unterstützt. Der Vizekönig ist Stellvertreter des Königs und hat politische Aufgaben als Gouverneur, militärische als Generalhauptmann, richterliche als Präsident des königlichen Gerichtshofes, wirtschaftliche als Superintendent der königlichen Finanzverwaltung und religiöse als Vizebeschützer des königlichen Patronates. Zwischen 1544 und 1524 gibt es 40 Vizekönige, die insgesamt 280 Jahre lang regieren. Der königliche Gerichtshof ist das höchste Gericht in der Kolonie. Die Landrichter - auch Corregidores genannt - sind die am meisten gehaltenen Kolonialbeamten wegen häufigen Amtsalldörwuchs zum Nachteil vor allem der Indios. Die Verwalter oder Intendanten leiten als Gouverneure mehrerer zusammengefügter Provinzen Verwaltungssarbeit. Der Stadtrat vertritt eine Stadt und besteht aus zwei Bürgermeistern, mehreren Ratsherren und Amtsgeliffen (siehe hierzu: Tunayo Herrera 1986, S.109 ff., siehe auch: Del Busto 1984 S.99 ff.).

Die Abbildung 2.2. veranschaulicht die Verwaltung des Vizekönigreiches.

Abbildung 2.2.: Verwaltung des Vizekönigreiches



Die Verwaltung des Vizekönigreiches (nach José Antonio del Busto, El Virreinato y el Imperio Español, Madrid, 1964).

Quelle: Del Busto 1964, S.100

2.2.3. Sozialstruktur

Alle Historiker behandeln den Rückgang der indiansche Bevölkerung in den ersten 40 Jahren der spanischen Invasion. Ein berühmter Chronist - Pedro Ojeda de León - schildert, wie ganze Täler, die vorher dicht besiedelt waren, in der Mitte des 16. Jahrhunderts unbewohnt sind. Eine riesige Vernichtung und Ausrottung der indianschen Bevölkerung ereignet sich wenige Jahre nach der spanischen Eroberung. 1525 schätzte man eine einheimische Bevölkerung von 10 Millionen, die sich bis 1586 auf 1 796 412 reduzierte, und 1796 einen "Restbestand" von 608 894 Indios ergab (vgl. Koel 1970, S.85, vgl. nach Arandbar u.a. 1980, S.71 ff., Tamayo Herrera 1986, S.103).

Virgilio Koel nennt folgende Ursachen für den Rückgang der Bevölkerung: Zwangsarbeit der Indios, die von den Invasoren eingeführt wird, negative Lebensbedingungen, denen sie unterworfen wurden, Zerstörung ihres Lagerungssystems für Nahrungsmittel, das vorher existierte, Liquidierung der ausgefeilten und intensiven Landwirtschaft sowie der Viehzucht der Inka. Kriege vervollständigen nur das Trauerbild (vgl. a.a.O., S.93 ff.).

Die koloniale Gesellschaft ist in zwei große Klassen geteilt. Die Privilegierten wie Spanier und Kreolen (criollos). In Amerika geborene Spanier, und die nicht Privilegierten wie Indios, Neger und Mestizen (Vasquezel 3 1982-1986 ca., S.28 f.).

Von Anfang an übten sich die Spanier als die herrschende Nation. Ihre Oberhoheit, ihr Prunk und ihr Herrschen auf alle Amerikaner hat ein charakteristisches Merkmal. Jeder Spanier, so armlich und ungebildet er auch ist, fühlt sich den in Amerika Geborenen überlegen (Koel 1970, S.346).

Im 18. Jahrhundert bildet sich eine neue Mentalität der Kreolen (criollos). Oft zählt man auch noch den Mestizen (Indio-Spanier) zu den Kreolen. Letztere fühlen sich den Spaniern gegenüber, vor allem in der Besetzung hoher Ämter, benachteiligt. Der Konflikt zwischen Spaniern und Kreolen verstärkt sich. Es reicht aus, Europäer oder Spanier zu sein, um sich gegen die Kreolen zu stellen. Durch die Tatacche, in Amerika geborenen zu sein, versteht man andererseits die Spanier (vgl. a.a. O., S.347).

Die Aristokratie der Kolonialzeit hat zwei Stufen, das Geiß und die hohen bürokratischen Ämter. Die ersten Eroberer und deren Nachkommen werden in der Sozialstruktur durch die großen Landbesitzer, Minenbesitzer und die Aufseher ersetzt. Die national aufsteigenden Aristokraten verhalten sich mit den Mitgliedern des vizeköniglichen Hofes, den von Spanien kommenden Mitgliedern des königlichen Gerichtshofes und hohen bürokratischen Funktionären, Landrichtern und Intendanten. Oft benutzt man nicht Amt, um sich persönlich zu bereichern (vgl. a.a.O., S.338).

Den gleichen Status wie die zivilen Funktionäre haben die Kleriker. Die höchsten kirchlichen Ämter werden durch Bevorzugte und Besessene des spanischen Königs besetzt. Um seine eigenen Interessen zu schützen,

setzt der spanische Monarch die kirchliche Hierarchie parallel zur zivilen Hierarchie. Indem die Machtbereiche nicht streng abgegrenzt sind, kann man sich gegenseitig kontrollieren, was letztendlich wieder der spanischen Krone dient. Auf sozialer Ebene besteht eine Gleichheit zwischen den zivilen und kirchlichen Ämtern (vgl. a.O.).

Beide sein ist der Anfang des sozialen Aufstiegs, der mit dem Kauf des "Titulo de Castilla" (Titel von Kastilien) seine Erfüllung findet. Auch wenn man keinen Titel hat, ist man adelig durch Reichtum und bekommt die Benennung "Señor de tal y tal" (ausgezeichnetes Subjekt/Person), was einem Ritter gleichwertig ist. Der König und der Rat erkennen diesen Titel explizit an (vgl. a.O.).

Die Kastilianer, vor allem der indio-spanischer, haben eine hervorgehobene Position in der Gruppe der nicht-Privilegierten. Neben dem Mischling indio-spanischer gibt es auch die Kreuzung von Weißen und Schwarzen, die man Mulatten nennt, und von Indios und Schwarzen, die als Zambo bezeichnet werden (siehe hierzu: Valderrol 2, 1982-86 ca., S. 39, siehe auch: Roel 1970, S. 550).

Die Indios bilden die unterdrückte Gruppe. Für sie gibt es besondere Bestimmungen wie: Tribut zahlen, Zwangsarbeit leisten, in Reservaten leben. Sie brauchen keinen Militärdienst zu leisten, dürfen keine Waffen haben, werden als minderjährig erklärt und müssen "beschriftet" werden. Sie dürfen keinen Wein trinken, nicht mit dem Pferd reiten und nicht den Wohnort wechseln. Die Angehörigen der Inka-Familie werden zwar als "Indios nobles" (adelige Indios) bezeichnet und haben gewisse Privilegien, aber nicht genügend Macht, um sich gegen die Obergriffe der spanischen Funktionäre den Indios gegenüber zur Wehr zu setzen. Es hat Forderungen und Rebellionen der Inkas (so dürfen sich nur Angehörige der Inka-Familie nennen) gegeben, aber ohne Erfolg. So endet die Rebellion von Tupac Amaru mit seinem grausamen Tod (vgl. Roel 1970, S. 553 ff., S. 345, vgl. auch: Cotler 1979, S. 57, Bassore 1984, S. 298 f.).

Neger und Sklaven bilden eine soziale Minderheit. Sie arbeiten hauptsächlich in den Plantagen oder als leibehngene Sklaven im Dienst der reichen Familien (vgl. a.O., S. 364 ff.).

Ende des 18. Jahrhunderts ist die Bevölkerung wie folgt zusammengesetzt:

Spanier	12%
Mestizen	23%
Indios	57%
Mulatten und freie Negier	4%
Sklaven	4%

(a.O., S. 336).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die direkte Übertragung der Produktionsformen, der Systeme politischer Organisationen und des ideologischen Apparates der herrschenden Nation den Kern des Phänomens der spanischen Fremdherrschaft darstellt. Andererseits schafft die herrschende Macht im Prozeß der Eroberung die Mechanismen, die sie braucht, um ihre Ziele zu erreichen (vgl. Borja 1974, S. 63 f., vgl. auch: Bravo Breaal 1976, S. 215).

Man will die Anlehnung und Anhäufung von Edelmetallen und Ländereien; ebenso sucht man billige Arbeitskräfte, um den Bedürfnissen der abseits von spanischen Monarchen sowie der herrschenden Gruppen der Metropole Genüge zu tun. Dazu dient das autokratische und autoritäre Regime des kommerziellen Merkantilismus (vgl. a.O., S. 54).

Die herrschende Gesellschaft stellt eine Machtyrmaside dar, an deren Spitze sich der Staat, die Kirche, die Militäre, die Grundbesitzer und die Handelsleute die Macht und den Reichtum teilen, während die große vor allem indische Volksmasse ausgebeutet und ausgebeutet wird.

Die koloniale spanische Herrschaft ermöglicht keine eigenständige politische, soziale und wirtschaftliche Entwicklung (siehe hierzu: Cotler 1979, S. 40).

2.5. Entwicklung nach 19. Jahrhundert

Peru, wie auch viele andere Länder Lateinamerikas hat seit seiner Entdeckung drei Epochen durchlaufen, die sie zur Gegenwart führen, ohne daß das charakteristische Merkmal als beherrschte Nation verlorengeht. In vorherigen Abschnitten habe ich die spanische Herrschaft behandelt. Sie wird im 19. Jahrhundert durch England abgelöst, und im 20. Jahrhundert

bedingt die Abhängigkeit von den USA. Die Unabhängigkeitsbestrebungen zu Anfang des 19. Jahrhunderts bedeuten zwar einen Machtwechsel, An- dem aber nicht wesentlich die abhängige Situation des Landes (siehe hierzu: Bravo Brasani 1970, S.178).

2.3.1. Unabhängigkeitsbestrebungen

Endogene Faktoren wie soziale Spannungen, offene Rivalität zwischen "Amerikanern" und "Spaniern", ein kritischer Zeitgeist im Intellektuellen Bereich und das Aufkommen eines peruanischen Identitätsbewußtseins lassen die Stämme des Volkes laut werden, seinen Willen zur Befreiung zu bekunden (siehe hierzu: Mariátegui 1976, S.16).

Auch exogene Faktoren spielen eine Rolle: Der Zerfall der spanischen Metropole, das Abbrechen der kolonialen Beziehungen und der Aufstieg Englands als Industriemacht sind bedeutsam im Unabhängigkeitsprozeß. Der Schritt Westeuropas vom merkantilistischen Kapitalismus zum industriellen Kapitalismus, die Entwicklung der Industrie, die technische Revolution, das Bevölkerungswachstum, die Konzentration der Bewohner in den Städten, die Bildung großer mechanisierter Landgüter, die Ausdehnung der Finanzkredit Systeme, die Ausbreitung des Handelsverkehrs bilden den internationalen Kontext (vgl. López Soria 1980, S.87).

Die Ideen der Französischen Revolution und die Gründung der Vereinigten Staaten finden in Südamerika ein geotropes Klima, da dort schon ein Bürgertum, wenn auch in Anfängen, vorhanden ist, welches sich vom revolutionären Geist des europäischen Bürgerturns anstecken läßt (vgl. Mariátegui 1970, S.16).

Die Träger der Befreiungsbewegung sind nicht die Indios. Tupac Amaru ist Vorläufer einer von Seiten der Bauern und Eingeborenen geführten Auflehnung gegen die spanische Ausbeutung, aber diese Rebellion bezeichnet Jorge Basadre als Reflex-Randlung, ein Produkt der Verzweiflung, ohne einen festen Plan, mit grausamen Tendenzen gegen Weiße und Kreolen, eine Rebellion gegen die Zivilisation, die den Spaniern den Sieg gibt (vgl. Basadre 1984, S.16 f.). Die Kruzifikation ist das Resultat der intellektuellen Elite des Vize-Königshofes und damit Werk der städtischen Kreolen (vgl. a.a.O., S.17).

Die Befreiung Perus von spanischer Vorherrschaft ist keine vereinzelte Tatfache, sondern gehört als kleiner Bestandteil dem historischen Gesamtan, welches den Bruch Lateinamerikas mit Spanien darstellt (vgl. De la Puente 1984, S.107). Die Unabhängigkeitsbestrebungen Lateinamerikas liegen in der gleichen Zeitspanne und umfassen alle Länder mit analogen Bedingungen. Das Peru sitzt dem Vizekönigst ist, gilt es als Vorkämpfer des kolonialen Widerstandes. Von daher ist eine argentinische, chilenische und kolumbianische Intervention nötig, um Peru zu befreien (vgl. Basadre 1984, S.19 f.).

1821 erklärt der argentinische General Don José de San Martín in Lima die Unabhängigkeit Perus, aber das Hochland bleibt besetzt. Mit dem kolumbianischen Feldherrn Simón Bolívar erhält Peru durch die Schlachten in Junín und Ayacucho 1824 endgültige Unabhängigkeit (vgl. Tamayo Herrera 1980, S.112 ff., vgl. auch: Basadre 1984, S.19).

2.3.2. Militärcaudillismus

Das 19. Jahrhundert der peruanischen Republik ist gekennzeichnet vom militärischen Führertum des "Caudillismus" auf politisch sozialer Ebene und von englischen Merkantilismus auf wirtschaftlicher Ebene.

Die Militärs haben bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts in Hispanoamerika eine vorherrschende Stellung. Auch die Befreiungskriege haben ein großes Heer geschaffen, welches die größte soziale Macht darstellt. Somit ist der Militarismus ein Teil des kolonialen Erbes, das in der Republik überlebt (vgl. Bortolozzi/Moltmann 1975, S.19, vgl. auch: Basadre 1984, S.23).

Andererseits erweisen sich die stivilen kreolischen Oligarchien als unfähig, sich in effizienter Weise politisch zu organisieren, und so bilden die Militärs trotz des Aufkommens "konservativer" und "liberaler" Parteien die eigentliche "politische Partei" der ökonomisch herrschenden Klasse, der grundbesitzer-Oligarchien. Die militärische Führung ist keinwegs nur Instrument der herrschenden Klasse, sondern ein integrierter Bestandteil derselben, da sich die militärischen Eliten aus der kreolischen Land-Oligarchie rekrutieren und so die Partizipation am politischen

Mechanismus mit ihr gemeinsam monopolisierten (vgl. Lindenberg 1971, S. 66 f., vgl. auch: Cotler 1978, S. 70 ff.).

Die militärischen Caudillos spielen im 19. Jahrhundert eine spezifische Rolle für die politisch-soziale Entwicklung Perus sowie anderer Länder Lateinamerikas. Angesichts eines meist fehlenden Nationalbewusstseins nach der Unabhängigkeit bedeutet die Übernahme der Präsidentschaft durch einen Caudillo, der seine Rivalen militärisch oder politisch überspielt hat, gleichzeitig eine wachsende nationale Identifikation (vgl. a.a.O., S. 67).

Auf diese Weise institutionalisiert sich der Caudillismus, der seinen stärksten Rückhalt in einem Netz komplexer Klientelverbände besitzt. Solche Klientelverbände wurzeln tief in der überlieferten Vergangenheit und erlangen schon während der Kolonialzeit eine große wirtschaftliche und soziale Bedeutung. Das System basiert auf verwandtschaftlichen Beziehungen der Großfamilie, der wirtschaftlichen Abhängigkeit der Bevölkerung von einem lokalen Magnaten mit charismatischer Führerpersönlichkeit und auf religiös begründeten Patenschaften (vgl. Pleischmann 1982, S. 52 f.).

Cotler nennt den Caudillismus und die Klientelverbände koloniale Formen der Beherrschung, denn die Beziehung Patron-Klient wird das politische Fundament der sozialen Organisation. Die Beziehung der Anhänger besteht aus der Unterordnung einer Gruppe von Individuen aus unterschiedlichen sozialen Positionen einem Führer gegenüber, der verschiedene Güter und Dienstleistungen mobilisiert. Der Akzent liegt auf der persönlichen Beziehung zum Führer, was die Identifikation mit den Interessen der Gruppe aufreißt und einen individuellen Aufstieg fördert (vgl. Cotler 1978, S. 79 ff.).

Die Gesellschaft steht und fällt mit dem Erfolg oder Mißerfolg ihrer Caudillos. Die Beziehung zwischen Oligarchie und Caudillo bestimmt das sozial-politische Profil der neuen Republik, und es fehlt die politisch-autonome Beteiligung der unterdrückten Bevölkerung.

2.3.9. Englischer Merkantilismus

England hatte die Befreiungskämpfe in Lateinamerika ökonomisch unterstützt, was Schulden im Wert von 1 788 000 englischen Pfund eintrachte (Boel, 1966, S. 107), und der Historiker Carlos Rama legt 1826 dem englischen Premier Minister Lord Canning folgende Worte in den Mund:

"Die Aufgabe ist gemacht, der Nagel ist herausgezogen, das spanische Amerika ist frei, wenn wir mit Geschicklichkeit handeln, wird es unser sein" (Rama 1978, S. 47).

Rama fügt hinzu, daß nichts in der Finanzgeschichte Englands gleiche Begeisterung hervorgerufen hatte (vgl. a.O.).

So zögert England nicht, von 1821 bis 1826 steigt der Export in die oberhalbigen Kolonien von 2 942 000 englischen Pfund auf 6 426 000. Von 1824 bis 1885 ist die Bedeutung Englands in Lateinamerika so groß, daß man von einem "Neokolonialismus" spricht, der die spanische Kolonialzeit abgelöst (vgl. a.a.O., S. 48).

In Peru gibt es die erste Handelsverflechtung mit England durch den Export der Wolle im Süden Perus (vgl. Cotler 1978, S. 82 f.). Bedeutendstes Exportprodukt wird dann der peruanische Guano (3), später der Salpeter. Guano und Salpeter spielen in der Republik des 19. Jahrhunderts die Rolle, die in der Kolonialzeit den Edelmetallen zokan (vgl. Maristegui 1976, S. 20).

Die Förderung der Naturressourcen war die Hauptmanifestation des ökonomischen Lebens des Landes, ihre Ausbeute verwendet sich in die wichtigsten Staatsrenten. Das Land fühlt sich reich. Der Staat gebraucht es nunmehr als Kreditwert. Guano und Salpeter haben die wichtige Funktion, einen aktiven Handelsverkehr zur westlichen Welt aufzubauen (vgl. a.a.O., S. 21, vgl. auch: Tamayo Herrera 1980, S. 229). Im Jahre 1852 erreicht der peruanische Export 2 Millionen englische Pfund und 1/4 Jahrhundert später steigt er auf das Fünffache (Cotler 1978, S. 88).

Auch die Schulden gegenüber England werden durch Vorkäufe über die Guanoförderung abbezahlt, was dem Staat gleichzeitig neue Kredite einbringt. Während der Regierung Ramon Castilla von 1845 bis 1861 werden die Schulden gegenüber England in Staatsschuldverrechnungen (Bonos)

verwandelt, und in einem Vertrag vom 4.1.1849 gibt der peruanische Staat dem Hause Gibbs und Sohne in London das Abbaurecht für Guano-vorkommen ab. 34% des Verkaufserlöses soll die peruanische Regierung erhalten und 34% sollen zur Schuldentilgung dienen. Gleichzeitig gibt das Haus Gibbs einen Kredit von 1.272.000 englischen Pfund. Das bedeutet, daß der Staat praktisch keinen Anteil am Verkauf des Guano erhält, weil alle Einnahmen an die englische Regierung gehen. Durch diesen un-berechtigten Vertrag steigen die Staatsschulden, statt abgebaut zu werden, beachtlich (vgl. Roel 1985, S.106 ff., vgl. auch Tamayo Herrera 1986, S.261 ff.).

Die Vergrößerung der peruanischen Staatsschulden schreitet fort. Ramon Castilla läßt durch mehrere Erlasse alle Reklamationen für Dienste während der Unabhängigkeitskämpfe anerkennen und verwandelt sie in Staatsschulden. Viele dieser Reklamationen gehen ein mit gefälschten Papieren und Aussagen von falschen Zeugen, was zu skandalösen Geschäften führt. Personen mit politischem und ökonomischem Einfluß lassen sich Schikden und Dienste anerkennen, die nicht existieren, oder stellen erhöhte Forderungen. Die Entschädigten sind die Mächtigen, die sogar gegen die Unabhängigkeit gekämpft haben, und die einfachen Leute, die Indios, die ihr Hab und Gut verloren haben, gehen leer aus (siehe hierzu: a.a.O., S.108 ff.).

Aber der folgende Präsident Echegaray geht noch weiter. Er führt zwei Verwandschaftsoperationen durch. Die erste ereignet sich im Hause Urribarren von England, welches als Vermittler der peruanischen Staatveranschulung der internen Schulden gilt. Dieses Haus gibt Bonds der Internen Schulden in einem Wert von 9 Millionen Pesos, und die Regierung übergibt dem Hause Urribarren Titel der externen Schulden, die auf englische Pfund laufen. Die zweite Operation findet im Hause Montañá in Paris im Juli 1853 statt. Dieses Haus war ebenfalls Vermittler der Bondbesitzer der internen Schulden, und man übergibt der peruanischen Regierung Dokumente im Wert von 4 Millionen Pesos und erhält dafür Bonds der externen Schulden in ausländischer Währung. Damit endet die beschämteste Operation der öffentlichen Ausplünderung der Weltgeschichte des 19. Jahrhunderts (vgl. a.a.O., S.110, vgl. auch Tamayo Herrera 1986, S.265 ff.).

Die Verträge mit dem Hause Dreyfus vervollständigen das Panorama. Es geht soweit, daß Dreyfus bestimmt wird, der Finanzagent Perus den ausländischen Gläubigern gegenüber zu werden und den Geschäftsverkehr im Dienst der externen öffentlichen Schulden zu führen. Das Haus Dreyfus beteiligt sich als Darlehensgeber, einziger Verkäufer des peruanischen Guano, Schiedsrichter des Geschäftsverkehrs, Käufer, Wiederverkäufer, Buchhalter, Rechnungsrührer, Finanzagent, wirtschaftlicher und finanzieller Bevollmächtigter Perus. Der Staat legt sein schlechtes vollkommen in die Hände von Dreyfus (vgl. a.a.O., S.119 ff., vgl. auch Tamayo Herrera 1986, S.274 ff.).

Zerst ab 1876 gewinnt der peruanische Staat seine finanzielle Souveränität wieder, jedoch ist die Außenverschuldung inzwischen extrem hoch (vgl. a.a.O., S.116).

Aber die Konflikte gehen weiter. England unterstützt mittlerweile Chile im Krieg gegen Peru und Bolivien, der mit der Niederlage Perus endet (4). Der Krieg mit Chile (1879 - 1883) hat eine vollkommen desolante wirtschaftliche Lage Perus zur Folge: Zerstörung der meisten Produktionszentren, Vernichtung ganzer Dörfer und die Besetzung der Guano- und Salpeterminen durch Chile (vgl. a.a.O., S.120).

2.3.4. Bildung des Großgrundbesitzes

Die Sozialgeschichte Perus im 19. Jahrhundert ist unvollständig, wenn man nicht die Bildung des Großgrundbesitzes erwähnt. Obwohl dieser Prozeß im 18. Jahrhundert beginnt, indem der spanische König Eigentümern für Ländereien vergibt, ist die Entstehung des Großgrundbesitzes als Phänomen der peruanischen Republik.

Dieser Prozeß wird gesteuert durch Bedingungen der internationalen Wirtschaft und des imperialistischen Kapitalismus. So werden an der Küste Zuckerröhren- und Baumwollplantagen angelegt. Zwischen 1860 und 1876 entstehen 235 Landgüter (haciendas) mit Zuckerröhrenbau. Die Baumwollproduktion steigert sich von 1839 bis 1873 um das Vierfache. Im Hochland überwiegt die Wollproduktion, in den Bergen Großgrundbesitz wird Viehwirtschaft betrieben, hauptsächlich Schafe und "augetändete" (5), um

die ausländische Nachfrage an Haaren und Wolle vornehmlich für die englische Textilherstellung zu befriedigen (vgl. a.a.O., S.123 ff.).

Die Ländereien werden den einheimischen Bauerngenossenschaften weggenommen, und die Entlohnung wird durch Staatsfunktionäre legalisiert und monetarisiert.

Zusammenfassend kann das 19. Jahrhundert in Peru charakterisiert werden als das Entstehen einer Nation mit politischer Unbeständigkeit und wirtschaftlicher Scheiternisse. Guano- und Salpetersaubereitung begleiten die Krise auf wirtschaftlicher, finanzieller und internationaler Ebene. Schließlich erfolgt gegen Ende des Jahrhunderts die nationale Wiederrichtung.

2.4. Entwicklung nach innen im 20. Jahrhundert

Während Peru im 19. Jahrhundert die einseitige Rolle des Rohstofflieferanten innerhalb der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung zugewiesen wird, beginnt im 20. Jahrhundert eine Entwicklung nach innen durch Industrialisierung. Nordamerikanisches Kapital fließt ins Land.

2.4.1. Oligarchischer Staat und nordamerikanisches Kapital

Den Auftakt macht die "Aristokratische Republik" (1899 - 1919). Sie ist gekennzeichnet durch die politische Macht in den Händen eines heterogenen, oligarchischen Blocks (6) von Oberschichtgruppen (Exporteuren, Handelsleuten, petrokapitalistisch produzierenden Großgrundbesitzern) (vgl. Nohlen 1984, S.479, vgl. auch: Collier 1978, S.119 ff.). Yepes del Castillo nennt diese Zeit das goldene Zeitalter der herrschenden Klasse Perus (Yepes del Castillo 1980, S.138). Zwischen den Konservativen Lima, den Großgrundbesitzern des Landes und der traditionellen intellektuellen Elite besteht ein mächtiges Bündnis, um die soziale Schichtung des Landes beizubehalten, da sie zu ihrem Nutzen ist. Die aristokratische Republik ist ein Regime der Mächtigen, der Aristokraten, für die Ausgewählten und Mitglieder der Eliten. Das Volk wird sorgfältig vom sozial-politischen Leben ausgeschlossen (vgl. Tamayo Herrera 1986, S.910 ff.).

Diese Machtgruppe bringt nach der Jahrhundertwende nordamerikanisches Kapital ins Land, welches das britische Kapital mit Schwerpunkt auf Handel, Finanzen und Transport ablöst und seine Investitionen in produktiven Bereichen wie Minen (besonders Kupfer und Erze) und landwirtschaftliche Industriezweige wie Baumwolle und Zuckerrohr konzentriert (siehe hierzu: Koel 1984, S.120 ff., siehe auch: Marikagal 1976, 525 ff., Nohlen 1984, S.480).

Die genannten Produkte sind für den Export bestimmt. Die Exportroute für den internationalen Handel geht über den Panamakanal, der 1914 eingeweiht wird. Zum wichtigsten Exportmarkt wird die Atlantikküste Nordamerikas, wodurch England seine Stellung als hauptsächlichster Handelspartner Perus verliert (vgl. a.a.O., S.121).

Die Vorherrschaft Nordamerikas wird durch einen doppelten ökonomischen Mechanismus erreicht: Einerseits die Direktinvestition in wichtige Sektoren des produktiven Apparates und andererseits die Folklik der Staatsanteile, die unter Leguis (1919 - 1930) beginnt, indem er peruanische Fonds auf dem nordamerikanischen Finanzmarkt anbietet. So ist Peru eng an die Ökonomie Nordamerikas gebunden, und große Unternehmen der USA wie die International Petroleum Company, die Cerro de Pasco Corporation und die Grace Silden regeltrechte Enklaven in Bergbau und Agrikultur (Tamayo Herrera 1986, S.327).

Für Peru beginnt die Periode der "Industrialisierung durch Importsubstitution", die bereits im 1. Kapitel erwähnt wurde. Durch die Importsubstitution werden Niederlassungen ausländischer Unternehmen gefördert, die Übernahme fremder Konsumgüter und Produktionstechniken verstärkt und die Einführung eigenständiger Industrialisierungsansätze behandelt. Die fortgesetzte Beibehaltung importierter Güter durch die im Land hergestellten Erzeugnisse hat zur Folge, daß die Bedürfnisse Lateinamerikas mit den für die reichen Industrieländer entwickelten Gütern befriedigt werden, ohne daß man die Entwicklung von Produktion anregt, die das Lebensniveau Perus verbessert (vgl. Sauter 1977, S.98 ff.).

Es ist eine schwache, abhängige Industrie, die vom ausländischen Markt mit Inputs versorgt wird (Vorprodukte und Maschinen), wobei die technologischen und finanzielle Abhängigkeit unübersehbar ist (siehe hierzu: Tamayo Herrera 1986, S.335 ff., siehe auch: Sauter 1977, S.68 ff.).

Der Industrialisierungsprozeß bringt noch soziale Veränderungen mit sich. Es entsteht ein Dualismus zwischen einer relativ entwickelten Wirtschaft, mit dem Export von Rohstoffen im modernen Sektor des Landes und einer rückständigen autarken oder halbautarken Subsistenzwirtschaft in den verschiedenen Gebieten der Andenregion (Basaadre 1984, S.341).

Collier spricht von einer "Restrukturierung der peruanischen Gesellschaft" seit der Intervention des Imperialismus. Die kapitalistische Produktion ist auf die Küstenregion konzentriert, während das Andenhochland vor-kapitalistische Merkmale hat. An der Küste gibt es die Vorherrschaft der kreolischen "Patrone", dagegen kristallisieren sich im Hochland "einheimische" Elemente heraus. Es beginnt eine ungleiche Entwicklung, die seit dieser Zeit die strukturelle Heterogenität der peruanischen Gesellschaft bestimmt (Hornung 1979, S.98 ff.).

Obwohl die peruanische Bourgeoisie die Möglichkeit verlor, die kapitalistische Transformation des Landes zu leiten, bereichert sie sich im Schatten des Imperialismus und versucht ihr Interesse, den Entwicklungsprozeß um das ausländische Kapital herum zu erhalten (vgl. a.a.O., S.140). Der oligarchische Staat ist unfähig, die Forderungen des wachsenden städtischen und ländlichen Proletariats sowie der Mittelschicht nach politischer Partizipation und sozialen Reformen zu erfüllen. Angesichts einer starken anti-oligarchischen und anti-imperialistischen Massenbewegung greifen die Herrschenden auf Diktaturen zurück (Laguarda: 1919 - 1930, Sánchez Cerro: 1930 - 1933, Benavides: 1933 - 1939, Odría: 1948 - 1960) mit einigen demokratischen Zwischenspielen (Prado: 1939 bis 1946, Bustamante: 1945 bis 1948 und die Convención APRA-Prado 1956 bis 1962) (Koblen 1984, S.479).

Die Grundlagen der anti-oligarchischen und anti-imperialistischen Ideen und Handlungen bestanden im frühen 20. Jahrhundert zwei große Denker und Politiker Perus, Victor Raúl Haya de la Torre (1895 - 1979) als Vertreter der anti-imperialistischen Bewegung und José Carlos Mariátegui (1895 - 1930) mit sozialistischer, kommunistischer Tendenz. Mariátegui gründet 1928 die "Sozialistische Partei Perus" (Partido Socialista del Perú, die 1930 in "Kommunistische Partei Perus" (PCP Partido Comunista del Perú) umbenannt wird. Haya de la Torre hatte bereits 1924 in Mexico die "Revolutionäre Volkallianz Amerikas" (APRA-Allianza Popular Americana) gegründet, die dann als "Peruanische Apristische Partei" (PAP Par-

tido Aprista Peruano) ab 1931 die größte Oppositionspartei Perus ist, bis sie 1985 die Wahlen gewinnt und jetzt an der Regierung ist (7) (siehe hierzu: Collier 1979, S.201 ff., siehe auch: Goldberg 1983, S.81 ff.).

Hornung schildert die Situation zu Anfang des 20. Jahrhunderts wie folgt:

"... so kann doch gesagt werden, daß die zu jeder Zeit durch die ganze peruanische Bevölkerung hindurchgehende Spaltung in Apristas und Antiapristas, die mit der in Indigenistas und Hispantistas, sowie der in Kommunisten/Socialisten und Kapitalisten/Konservative parallel lief, auf der nationalen Ebene den von der wirtschaftlichen Entwicklung verschafften Gegensatz zwischen Costa und Sierra, aktiver Elite (der Costa) und passiver indischer Masse (der Sierra), modernem Kreolischem Peru und traditionellem indianschem Peru sowie dem wirtschaftlich entwickelten Sektor (der Costa) und dem wirtschaftlich rückständigen Sektor (der Sierra), widerspiegelt" (Hornung 1979, S.99 f.).

2.4.2. Die sogenannte peruanische Revolution

Man wird der Sozialgeschichte des Landes nicht gerecht, wenn man nicht besonders auf die "Revolutionäre Militärregierung" von 1968 bis 1980 hinweist, da sie eigene Merkmale hat.

Demit die Machtübernahme der Militärs verständlich wird, möchte ich kurz die Professionalisierung des peruanischen Militärs ansprechen. 1956 gründet man in Lima die Militärschule CAEM (Centro de Altos Estudios Militares) und Klaus Lindenberg schreibt dazu:

"Die Lehrpläne wurden immer mehr vom rein militärischen Bereich auf volkswirtschaftliche, soziologische und entwicklungs-theoretische Thematik verlagert, wobei dem Lehrkörper auch immer mehr zivile, progressistische und auch marxistische Intellektuelle angehörten" (Lindenberg 1971, S.79).

So vollzieht sich eine politische und soziale Bewusstseinsbildung bei den Militäroffizieren, und es bildet sich eine militärische Intelligenz, die zu einer qualifizierten politischen Gegenelite wird. Hinzu kommt, daß viele Offiziere aus der Mittelschicht kommen, die im Rahmen ihrer entwicklungspolitischen Tätigkeit mit dem sozialen Milieu, aus dem sie selbst kommen, konfrontiert werden. Die Beschäftigung mit den socio-ökonomischen Problemen des Landes stimuliert die Erwartung, die erworbenen

Erkenntnisse und ausgearbeiteten Konzepte in die Praxis umzusetzen (vgl. a.a.O., S.74).

Bei dieser Entwicklung handelt es sich noch um Einzelfälle, und die Rollenverteilung trifft nur auf bestimmte Gruppen des peruanischen Militärs zu, die in Konkurrenz mit traditionell orientierten militärischen Eliten stehen (vgl. a.o.).

Mit dem Militärputsch vom 3. Oktober 1968 eröffnet sich eine neue Etappe des Militarismus in Hispanoamerika. Die bestehende ungerechte soziale und wirtschaftliche Ordnung wird verdammt, man prangert die Abhängigkeit von wirtschaftlichen Mächten an, die die peruanische Souveränität und nationale Würde verletzen (vgl. Sotelo/Eber/Moltmann 1976, S.61).

Die neue Politik kündigt einen Revolutionsprozeß mit einer strukturellen Veränderung an, um eine neue Gesellschaft zu bilden, in der die Menschen in Freiheit und Gerechtigkeit leben können.

Die Revolution ist: Nationalistisch, weil sie sich an den hohen nationalen Werten sowie den Interessen und der eigenen Realität des peruanischen Volkes orientiert, unabhängig, weil sie nicht an Ideologien, politische Parteien oder Machtgruppen gebunden ist und gegen jede Abhängigkeit kämpft, und humanistisch, weil sie die Verwirklichung des Menschen in einer solidarischen Gemeinschaft sieht, deren bedeutendste Werte die Gerechtigkeit und die Freiheit sind (vgl. Velasco 1974, S.20).

Der "Plan Inca" (8) enthält ein vollständiges Entwicklungsprogramm für die peruanische Nation. Ich möchte hier nur die wichtigsten Aspekte nennen. In der Außenpolitik verteidigt man die nationale Souveränität und Würde. Schon am 9. Oktober 1968 besetzt die peruanische Armee die Tarma-Ordnungsbahn, und die Internationale Petroleum Company (I.P.C.) wird nationalisiert (Sotelo/Eber/Moltmann 1976, S.61).

Die Agrarreform ist wohl die bedeutendste dieser Zeit, und hat die Transformation der Agrarstruktur zum Ziel, um so schnell wie möglich eine gerechte und effektive Organisation zu erreichen, nach dem Prinzip "das Land gehört demjenigen, der es bearbeitet" (Velasco 1974, S.26).

Die Agrarreform-Gesetz vom 24. Juni 1969 richtet sich direkt gegen den traditionellen Latifundismus. Es wird in ganz Peru relativ schnell, radikal und massenweise durchgeführt. 7 000 000 Hektar Land sind betroffen, werden enteignet und neu zugewiesen. Diese Reform bedeutet den Niedergang des peruanischen Latifundismus (vgl. Tamayo Herrera 1986, S.364, vgl. auch Corlier 1976, S.141 ff., Sotelo/Eber/Moltmann 1976, S.61, Katze Mar/Mejia 1980, S.109 ff.).

Die Industrieform soll die Unternehmen neu strukturieren und den Arbeitern Gewinnbeteiligung und Mitbestimmung geben (vgl. Velasco 1974, S.27).

Die Erziehungreform (9) soll im Dienst der ganzen Bevölkerung stehen, den ganzen Menschen bilden, den die neue peruanische Gesellschaft braucht (vgl. a.a.O., S.20).

Die Militarrogierung dauert 12 Jahre und besteht aus 2 Phasen: Der General Juan Velasco Alvarado (1968 - 1976) fängt eine euphorische, reformalistische Revolution an. Sie endet jedoch mit einer Abwechslung, ja sogar mit einem Zufall, sowohl unter den Militärs als auch in der öffentlichen Meinung. 1976 beginnt die 2. Phase unter dem General Francisco Morales Bermudez. Viele Ansätze der Revolution werden verändert, abgeschwächt, und in Peru beginnt die errible ökonomische Krise des 20. Jahrhunderts, die bis heute noch andauert (vgl. Tamayo Herrera 1986, S.364 f., siehe hierzu Gerstler 1982, S.62 ff.).

Die sogenannte "peruanische Revolution" kann als autoritärer, technokratischer Modernisierungsprozeß verstanden werden. Die Volksmassen sind nicht aktiv am Revolutionsprozeß beteiligt, obwohl sich die Regierung als "democracia social de participacion plena" (Soziale Demokratie der vollen Beteiligung) versteht (vgl. a.o., vgl. auch: Kohlen/Nuscheler Bd.2 1982, S.306 ff.).

2.4.3. Die formale Demokratie seit 1980

Morales Bermudez bereitet die Machtübergabe an die zivile Bevölkerung vor, und so wird 1980 in demokratischen Wahlen der Führer der "Acción Popular" (Volksaktion) Fernando Belaunde Terry zum Präsidenten gewählt. Es ist derselbe, dem die Militär 1968 durch den Putsch abgesetzt hatten. Belaunde schlägt einen marktwirtschaftlichen (neoliberalen) Kurs ein: Private Auslandsinvestitionen bekommen wieder zentrale Bedeutung für die nationale Entwicklungspolitik. Bei rasch steigender Inflation stellt sich die sogenannte Dollarisierung der Wirtschaft ein (im April 1983 er-folgt schon 80% der Finanzbewegungen in Dollar oder sind direkt darauf bezogen). Charakteristisch ist zugleich die Liberalisierung der Importpoli-tik und die unangewogene Steuerung der Landwirtschaftspolitik, der Bauwirtschaft und der verarbeitenden Industrie (Jahrbuch Dritte Welt 1986, S. 160 f.).

Die öffentliche Auslandsverschuldung steigt enorm an. Die Schulden-dienstquote springt von 22,4% (1979) auf 84,5, 83,2 und 120% (1980, 1984, 1986), wobei die im Land fliegenden neuen Kredite hauptsächlich für die Refinanzierung alter Kreditverpflichtungen eingesetzt werden müssen. Zwischen Juli 1984 und Juli 1985 ist die Inflationsrate um 184% gestiegen. Die Landeswährung, zu dieser Zeit noch der Sol, verteuert sich im 1. Halbjahr 1985 um 145%. Peru muß sich den Auflagen des IWF unter-werfen, aber trotz allem muß die Regierung 1984 ihre Schuldenstandsab-lung an die ausländischen Gläubiger einstellen. Die Verschlechterung der Wirtschaftsbedingungen für viele Kleinere mittlere und sogar größere Unternehmen geht einher mit einer gewaltigen Verelendung breiter Teile der Bevölkerung. Zwischen November 1982 und Februar 1984 sinken die Realöhne um 26%, die Gehälter um 16%. Die Arbeitslosigkeit steigt auf über 60% an (vgl. a.a.O., S.161 f.).

Zur wirtschaftlichen Krise kommt die soziale Krise hinzu: die Guerilla-Aktivitäten des "Sendero Luminoso" (Leuchtender Pfad) dehnen sich aus, Streiks, Protestbewegungen sowohl der Arbeiter als auch der Studenten sind an der Tagesordnung (vgl. Tamayo Herrera 1986, S.370).

In dieser schwierigen Situation überläßt die AFRA-Partei die Regierung. Mit einem Stimmanteil von 45,7% wird Alan García Pérez Präsident des Landes. An 2.Stelle steht die Vereinigte Linke mit 21% der Stimmen. Der

Junge charismatische Führer kündigt ein wirtschaftliches Notprogramm an. Schwerpunkte der Regierung Alan Garcías sind:

- die Produktionssteigerung in der Landwirtschaft,
- der Anstieg des Realinkommens,
- die Kontrolle der bedeutendsten staatlichen Unternehmen in den Bereichen Erdöl, Bergbau, Fischerei, Stahlindustrie,
- die Eindämmung der Inflation,
- die verstärkte Präsenz in der Bewegung der Blockfreien,
- das "10% Prinzip" (damit soll nur 10% des Exporterlöses für die Schuldentilgung verwendet werden),
- die Einschränkung der Rüstungsexporte,
- Dezentralisierung der öffentlichen Verwaltung,
- Beschäftigungsprogramm in den Städten,
- Bekämpfung des Drogenhandels und des Terrorismus,
- Förderung der Andenregion

(vgl. Jahrbuch Dritte Welt 1986, S.161 f., vgl. auch: Tamayo Herrera 1986, S.37 f., García 1986).

Das sozial abgefederte Sparprogramm führt zu intensiven Auseinander-setzungen zwischen der Regierung und den Gewerkschaften. Nach 4jähriger Regierung kann nur eine Zwischenbilanz gezogen werden, die nicht sehr hoffnungsvoll ist. Es ist eine Distanz zwischen Theorie und Realität spürbar. Viele Maßnahmen werden angekündigt, aber nicht konsequent durchgeführt. Das "10% Prinzip" brachte die Erklärung zum kreditunwür-digen Land mit sich. Die Inflation übertrifft alle Schätzungen und Er-wartungen. Die Realöhne sind gesunken. Massaker, Bombenanschläge, At-leniste und Streiks sind an der Tagesordnung. Die Produktion des Landes wurde nicht angekurbelt. Im 1.Kapitel habe ich den Prozeß der Verarmung, der Entwicklung der Unterentwicklung, bereits anhand von Daten aus-Führlicher dargestellt.

2.4.4. Soziale Transformationen des modernen Peru

Abschließend und zusammenfassend möchte ich die wichtigsten sozialen Veränderungen Perus von 1930 bis zur Gegenwart darstellen.

Die demographische Evolution ist wohl die wichtigste Veränderung des modernen Peru, denn in den letzten 60 Jahren stieg die Bevölkerung von weniger als 6 Millionen Einwohnern auf ungefähr 19 Millionen im Jahre 1986 (Bevölkerungsbericht 1987, S.226), was mehr als das Dreifache ist. Das Bevölkerungswachstum vollzieht sich auf derselben geographischen Fläche und mit denselben, vor allem landwirtschaftlichen Ressourcen. Die Bevölkerung nimmt zu, aber das Ackerland bleibt das gleiche. Auch gibt es keine radikale Veränderung der Produktionstechniken, die ohne positive Wende herbeiführen könnte. Um die Bevölkerung zu ernähren, müssen Nahrungsmittel eingeführt werden, was die Abhängigkeit vom Ausland fördert (Tamayo Herrera 1986, S.334).

Ein weiteres Phänomen bildet die interne Auswanderung vom Hochland an die Küste, vom Land in die Stadt. So hat sich in den letzten 60 Jahren die Einwohnerzahl Limas von 400 000 auf 6 000 000 erhöht. Da die Städte nicht in der Lage sind, grundlegende Dienstleistungen wie Wohnung, Wasserversorgung, Stromzufuhr, Transportmittel usw. anzubieten, kommt es zur Bildung von Armenvierteln rund um die Städte. Tamayo Herrera spricht vom "marginalen Urbanismus ohne Industrialisierung" (vgl. a.a.O., S.335).

Es vollzieht sich ein umgekehrter Prozeß wie in Europa vor 100 Jahren. Dort diente die Industrialisierung als Instrument der städtischen Aniederung. Anders in Peru, das 1930 noch überiegend ländlichen Charakter hatte, wo aber 1986 schon 65% der Einwohner in der Stadt lebten ohne daß ein vergleichbarer Bevölkerungsanteil einen Arbeitsplatz in der Industrie gefunden hätte. Die Wachstumsrate auf dem Land ist gleich Null oder ist rückläufig. Die Beziehung Land-Stadt hat einen spektakulären Wandel erfahren. Peru ist nicht mehr ein Land mit einer Bauernmehrheit, sondern eines mit einer neuen städtischen Bevölkerung, die das Resultat der Bauern- und Hochlandauswanderung ist. Vor 90 Jahren war Peru hispanisch, prä-weltlich, mit einer Vorherrschaft der Kreolen. Die typischen aristokratischen Städte wie Lima und Arequipa mit überlegenden kecolischen Gruppen haben eine Einwanderung aus dem Hochland erlitten,

die das städtische Leben vereinhelmlicht ("indigenizado") und verlandlicht ("ruralizado") haben (vgl. a.a.O., S.338 f.).

In diesem Prozeß bildet sich eine neue Kultur, die sich sowohl vom Einheimischen als auch vom Kreolischen unterscheidet. Dieser Prozeß wird auch als "cholificación" bezeichnet (10) (vgl. Puenzaliza Volmer 1976, S.78 ff.).

Die Bewohner des städtisch-marginalen Sektors bilden diesen "cholo" genannten Menschentyp mit einer Mischung von ländlichen und städtischen Verhaltensformen, Gebräuchen und Lebensweisen.

Der schon erwähnte Industrialisierungsprozeß durch Importsubstitution bewirkt ein enormes industrielles Wachstum vor allem in der Hauptstadt Lima und dem Hafen Callao sowie in anderen Städten der Küste, während im Inneren des Landes eine De-Industrialisierung stattfindet. Die hyper-trophierte Entwicklung Limas als Industrie-, Finanz- und Verwaltungszentrum ist spektakulär. Das Land Peru besteht aus einem großen Wasserkopf, Lima, und einem verkümmerten Körper, dem Landesinneren. Der Zentralismus ist überaus groß, was zu einem Internen Kolonialismus führt. In ganzem Land ist man abhängig von den Entscheidungen, die im politischen, wirtschaftlichen, finanziellen und kulturellen Bereich in Lima getroffen werden. "Lima es el Perú", Lima ist Peru, ist ein gängiges Sprichwort, das in diesem Sinne verstanden werden kann (vgl. Tamayo Herrera 1986, S.335 f.).

Auch in der Erziehung gibt es Veränderungen: Bildung verwandelt sich in ein aktives Instrument der sozialen Mobilität. Der quantitative Anstieg des Bildungsapparates mit Tausenden von Volksschulen auf dem Lande, mit höheren Schulen in fast allen Distrikten Perus und einem explosionsartigen Wachstum der Universitäten in Lima und den Provinzen bilden eine regelrechte Bildungsrevolution, was die Quantität betrifft. Die Qualität der Erziehung sowohl in den Schulen als auch in den Universitäten ist dagegen gesunken. Die Analphabetenrate ist durch die großen Alphabetisierungskampagnen zurückgegangen; im 1. Kapitel erörtere ich bereits diesen Aspekt (siehe hierzu a.a.O., S.326f.).

Auf dem Gebiet der Masseninformation kommt es zu einer Umwälzung. War Peru von der Tradition her ein abgeschlossenes Land mit abgegrenzten

Regionen, so bringen die Massenmedien die Information der Welt in die Strukturalien der Armenvierel und zu dem Bauern des Hochlandes, der sein Radiogerät einschaltet. Peru wird besonders von nordamerikanischen Serien überflutet. Vor allem "novelas" (Liebesromane), auch "tallars", "Kojak", "Die Straßen von San Francisco" und die vielen Trickfilme sowie die Serien "Superman" und der "Hambro Avana" (Der Spinnennetz) sind Lieblingsserien, die von Erwachsenen und Kindern gesehen werden. Die politischen, sozialen und kulturellen Folgen sind noch nicht abzusehen (vgl. a.a.O., S.337).

Im kolonialen Bereich erwachte ich bereits das Wechselspiel zwischen Demokratie und Diktatur und die antiliberale und antiliberalistische Bewegung mit Mariátegui als Gründer der kommunistischen Partei und Haya de la Torre als Gründer der APRA-Partei. In den 50er Jahren bilden sich die Parteien der aufsteigenden Mittelschicht wie "Volksaktion" (Acción Popular) mit einem starken caudillesken Akzent und die "Christliche Demokratie" (Democracia Cristiana) als stark ideologisch ausgerichtete Partei der bürgerlichen, christlichen Elite. Die "Christliche Volkspartei" (Partido Popular Cristiano), die aus der "Christlichen Demokratie" hervorgeht, ist Vertreter des rechtgerichteten Flügels.

Beinflusst durch Kuba, werden die linkgerichteten Parteien stärker, die sich zwar in kleine ideologisch ausgerichtete Gruppen zergliedern, sich aber 1980 zur "Ingeniería Unida" (Vereinigte Linke) zusammenschließen.

Zur Zeit ist die "APRA-Partei" die Regierungspartei, zweitstärkste Partei ist die "Vereinigte Linke". Die "Volksaktion" und die "Christliche Volkspartei" haben sich 1987 zu einer neuen Partei "Demokratische Volksfront" (Frente Democrático) unter dem Vorsitz des international berühmten Schriftstellers Mario Vargas Llosa zusammengeschlossen und bilden die rechtgerichtete Opposition (zur politischen Entwicklung Perus siehe: Tamayo Herrera 1986, S.338, siehe auch: Rojas Samaritz 1984, S.107 ff.).

3. RELEVANZ DER SOZIALGESCHICHTE PERUS

Die Aufarbeitung der peruanischen Sozialgeschichte hat uns im wesentlichen zwei unterschiedliche Entwicklungsetappen erkennen. Die vor-kolumbianische Zeitgeschichte stützt sich auf das Volk als soziale Basis für die Entwicklung des Landes. Die Entwicklung verläuft weitgehend autonom, ohne größere Beeinflussung von außen. Ausgerichtet ist diese Entwicklung auf die kollektive Nutzlichkeit und die Befriedigung der Grundbedürfnisse aller Gemeinschaftsmitglieder. Insbesondere führen gemeinschaftliche Formen der Arbeit und Produktion zur Gleichheit, Gegenseitigkeit und Solidarität unter den Mitgliedern eines Volkes. Eine entsprechende soziale und politische Ordnung sowie eine solide Wirtschaft schaffen Bedingungen, um auch Wissenschaft, Technik, Kunst und Kultur zu entwickeln; all diese Entwicklungen tragen dazu bei, die Befriedigung der Grundbedürfnisse aller zu sichern, eine Zukunftsperspektive zu eröffnen und eine kulturelle Identität aufzubauen.

Der Kolonialmerkmalstraxozell von fast 500 Jahren bedeutet den Niedergang dieser Entwicklung des Landes. Sie besteht im wesentlichen aus einer direkten Übertragung von wirtschaftlichen, politischen und sozialen Organisationsstrukturen, in der nicht die Kollektivität des Volkes im Mittelpunkt steht, sondern die individuellen Interessen verschiedener kleiner Machtgruppen. Die grundlegende Gesellschaftsstruktur von Herrschenden und Beherrschten ist bis heute das charakteristische Merkmal der peruanischen Gesellschaft. Das Volk bildet den marginalen Sektor des Landes und hat keine oder nur sehr geringe politische, wirtschaftliche und soziale Selbstbestimmungsrechte. Während sich die ausländischen Mächte und die nationale Elite auf Kosten des Volkes bereichern, kehrt sich ein Prozess der Ausgrenzung und der Verarmung breiter Bevölkerungsschichten fort. Ein engherziger Repressionsapparat einer kleinen Gruppe hält die Volksmassen in der Situation der Unterdrückung und Fremdbestimmung.

Ein neokolonialistischer Geist, begleitet von einer kulturellen Invasion, ist allgegenwärtig. Er ist heute hinterhältiger geworden als in der Phase der Kolonialisierung durch die Spanier, aber vielleicht nicht weniger schädlich für die Entwicklung des Landes. Die Massenmedien sind z.B. ein geeignetes Instrument, um das Bewußtsein zu rücken und nach zu halten, daß alles was von außen kommt, besser ist als das, was im eigenen Land produziert wird. Einige Beispiele können dies verdeutlichen: auf vielfache

folie wird vermittelt, daß Coca-Cola besser ist als Mangosaft, das Nestlé-Fertigmilch nahrhafter ist als Muttermilch, daß das Weidbrot auf dem Familienbrot gehört und der "Wortz" (gekochte Malakörner) einer vorangegangenen Ernährungsweise angehört; es wird vermittelt, daß die Kaufrausmode Modernisierung bedeutet und der traditionelle Poncho altmodisch und ein Zeichen von Rückständigkeit ist; die Pop- und Rockmusik wird als erstklassig angepriesen und die einheimische Musik abgewertet; der Aspirinabbau werden Wunderwirkungen zugeschrieben und die pflanzliche Medizin wird als wissenschaftlich nicht erprobt dargestellt. Auch wird vermittelt, daß der Pleischkonsum unbedingt notwendig und gesünder sei als Nahrung auf der Grundlage von Mais, Getreide und Kartoffeln. Vor allem aber wird die Technik und Elektronik als Schlüssel für die Bewältigung aller Probleme verkauft und die Öbezzeugung verbreitet, daß alle anderen Techniken unproduktiv, unrentabel und veraltet seien (siehe hierzu: Zimmer 1988, S. 48 ff.).

Trotz der Allgegenwärtigkeit destruktiver neokolonialistischer Beeinflussung durch die Medien, oft auch unterstützt durch die Erziehung, hat sich die Volkskultur im Laufe der wechselhaften Geschichte erhalten. Diese Geschichte hat uns viel zu sagen. Sie enthält nicht nur befreiende Elemente, sondern auch destruktive; sie ist kein Idealistisch-romantisches Phänomen, ja sie weist notwendigerweise immer auch Elemente der herrschenden Kultur auf. Viele Problemlösungen, ausbeuterische Systeme und abhängige Strukturen können erkannt und angeprangert werden. Aber die Geschichte enthält auch eine Vielzahl positiver, befreiender Anregungen, die benannt, aufgewertet und neu interpretiert werden müssen. Für unseren kritischen Ansatz der "Volkspädagogik" ergibt sich die Notwendigkeit, die Entstehung dieser Kultur aus der historischen Perspektive zu betrachten.

In der peruanischen Gesellschaft ist die Volkskultur Ausdruck und zugleich Gestaltung der sozialen Stellung der Gruppen. Die marginalen Volksschichten sind als Schöpfer einer Kultur erkannt, die unter dem Einfluß der "kolonialisierenden" Kultur der herrschenden Schichten verarmte. Für uns ist es wichtig, das Eigene dieser Volkskultur und das damit zusammenhängende "Volkswissen" wieder bewegt zu machen, denn beide sind ein Ergebnis der eigenen Lebenserfahrung und bilden die Grundlage, auf der sich das Volk als solches identifizieren kann. Sie sind

die Verständigungsgrundlagen um die Wirklichkeit, in der das Volk lebt, zu interpretieren und neu zu gestalten.

Dabei darf man jedoch nicht der Naivität verfallen, aus der Geschichte der Volkskultur Tugenden herauszuanalysieren, die sie nicht (oder nicht mehr) besitzt wie schon hervorgehoben: die Geschichte ist widersprüchlich, sie enthält neben befreienden Elementen immer auch destruktive, und oft ist ihr jeweiliger Charakter nicht direkt offenkundig. Uns kommt es darauf an, die befreienden Elemente bewegt zu machen und auf die Gefahr der destruktiven Elemente hinzuweisen. Dadurch kann es gelingen, einen Prozess in Gang zu setzen, der dazu beiträgt, die autonome Entwicklung und die Selbstbestimmungsfähigkeit des Volkes zu fördern und aktiv zu unterstützen.

Es ist deshalb auch wichtig, ein Bewußtsein dafür zu schaffen, daß die Entwicklung Perus mehr den Interessen ausländischer und indischer Machtgruppen (Eliten) diene als der Entwicklung des eigenen Landes. Ebenso wichtig ist auch die Weckung des Bewußtseins, daß mit den eigenen Kräften des Landes - seien es materielle Ressourcen oder auch menschliches Potential - eine eigene Entwicklung mit mehr befreienden Elementen verwirklicht werden kann. Die Geschichte kann uns dabei zeigen, zu welcher hoher Entwicklung das Volk aus eigener Kraft fähig war, sie kann mahnend sein, die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft in die eigene Hand zu nehmen. Wie schon hervorgehoben: die Geschichte ist widersprüchlich und es kommt darauf an, in einer kritischen Betrachtung die befreienden Elemente von den ideologischen Verzerrungen zu unterscheiden und sie für das Volk zurückzugewinnen.

Dann gehört das Wiederentdecken der vergangenen und gegenwärtigen Geschichte der Volksschichten für sie und mit ihnen. An einigen Beispielen kann dies verdeutlicht werden.

- die städtisch-marginalisierte Bevölkerung kommt zum größten Teil aus den traditionellen andinen Bauerngemeinschaften und hat viele einheimische Kulturmerkmale bewahrt, die aber oft verdrängt oder von anderen Kultur-elementen überlagert wurden. So kann man bis heute eine große Bereitschaft, sich für das Gemeinwohl einzusetzen, feststellen. Gemeinschaftsarbeiten im Sinne der "ayni" z.B. beim Hausbau von Familienangehörigen oder Fremden oder im Sinne der "minga" um z.B. Schulen, Kirchen und

andere Gemeindefunktionen zu schaffen, gehören zum Leben in den "Pueblos Jóvenes" (Jungen Dörfern). Diese Erfahrungen werden als interierte Elemente in der "Educación Popular" angesehen.

- Handwerkliche und kunsthandwerkliche Fähigkeiten werden oft durch Familien traditionen vermittelt, ohne daß eine Weiterentwicklung durch die Schule gefordert würde. Deshalb wäre es erstrebenswert, wenn sowohl die Formale als auch die nonformale Bildung diese Volkstätigkeiten entdecken, aufwerten und weiterentwickeln würde.

- Wichtig ist auch eine angepasste Technologie für Landwirtschaft und Industrie zu entwickeln, die dazu beiträgt, die Ressourcen des Landes besser zu nutzen, um bessere Lebensbedingungen zu schaffen. Hier sind erfolgsversprechende Methoden der Landbestellung und der Bewässerung weiterzuentwickeln.

- Auch beim Hausbau sollten Alternativen erprobt werden, die vor allem die im Lande verfügbaren Materialien wie Lehm, Holz und Bambus verwenden.

- In der Textilverarbeitung kann man Herstellungs- und Färbetechniken, die schon bei den alten Peruanern bekannt waren, aufwerten und vervollkommen und die im Lande erzeugte Wolle und Baumwolle verarbeiten, um auf den Gebrauch der synthetischen Fasern weitgehend zu verzichten.

- Im Bereich der Ernährung können die "Indios" unsere Lehrmeister sein. Neuere Studien zu Ernährung der alten Peruaner haben aufgezeigt, wie vielseitig und reichhaltig die Ernährung auf der Basis von Getreide, Mais, Kartoffeln und Früchten war (siehe hierzu: Koch de Parades/Castelli 1978). Diese Pflanzen werden im Lande angebaut, aber heute nicht mehr ausreichend in der Ernährung verwendet.

- Fast zwangsläufig kehrt man zur traditionellen pflanzlichen Medizin zurück, da die Arztkosten und die Arzneimittel für viele unerschwinglich sind. Hier fehlen Forschungen, um ihre Wirkungen und Anwendungsmöglichkeiten besser zu kennen und dieses Wissen dem Volk zugänglich zu machen. Es liegt nahe, daß die Schule hier einen Aufgabenbereich hat.

- Auf dem Gebiet der Volkskunst wie Musik, Theater und Tanz entdeckt man erst in den letzten Jahren den großen Reichtum. Viele Volkskunstgruppen interpretieren sie, werten sie auf und verbreiten sie.

Der Bildung wird in diesem Entwicklungsprozeß des Landes eine bewußt-schaffende Funktion zugeschrieben. Gleichzeitig soll sie jene Einstellungen und Fähigkeiten fördern, die in der Entwicklung des Landes benötigt werden. Dazu gehört zentral - wie wir hervorheben haben - das Wiederentdecken der vergangenen und gegenwärtigen Geschichte der Volksschichten, für sie und mit ihnen. Sie manifestiert sich als Volkskultur und Volkswissen, in Gebräuchen, Traditionen, Mythen, Sprichwörtern, Legenden und Liedern, wie die oben genannten Beispiele andeuten. Eine Erklärung und Systematisierung der "betrolenden" und "destruktiven" Elemente der Geschichte ist ein notwendiger Inhalt der "Volkserschaffung", denn sie sind nur bruchstückhaft oder nur implizit bewußt.

ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 2

1) Ein Ayllu bestand aus einer Bauerngemeinschaft, vereint durch Bluts-, Güter- und Arbeitsgemeinschaft. Der Ayllu bildete die soziale Basis des Inhabitates (siehe hierzu: Tamayo Herrera 1966, S.83).

2) Die "mita" war die Gemeinschaftsarbeit der Erwachsenen zwischen 18 und 60 Jahren im Dienst des Inkas und des Kultes. Sie war die gewöhnliche Form der Tributzahlung und war auf Gegenseitigkeit angelegt. Während man für den Inka arbeitete, versorgte er die Arbeiter mit Nahrungsmitteln. Die verschiedenen Ayllus verrichteten ihre Arbeit schichtweise. Mita heißt in der Quechua Sprache Schicht (vgl. Tamayo Herrera 1966, S.53).

3) Guano ist ein hervorragendes Düngemittel, das von Seevögelnkrementen stammt. Diese Exkremente bilden dicke Schichten, die die Inseln vor der peruanischen Küste bedecken und im 19. Jahrhundert in großen Mengen gefördert wurden.

4) Virgilio Roel, Professor für Wirtschaftswissenschaften an der Universität San Marcos in Lima, ist der Ansicht, daß der Krieg mit Chile nicht verhindert werden konnte und nennt drei Beweggründe dafür: Die peruanische Salpetermineralien, die den Interessen europäischer Großmächte, besonders England widersprach, die Streitigkeiten mit dem Haase Dreyfus und die Unterbrechung der Zins- und Tilgungszahlungen für die Auslandsschulden (vgl. Roel 1986, S.150).

5) "auquendee" ist eine einheimische Tiergattung. Zu ihr gehören: Lama, das als Haustier domestiziert wurde; Alpaca, als Lieferant feinsten Woll; Vicuña, ein wildlebendes Jagdtier, das heute geschützt ist und der Guanaco, eine fast ausgestorbene Wildart.

6) Unter Oligarchie versteht man eine kleine Gruppe (in Peru spricht man von 40 Familien), die durch Verwandtschaft oder Freundschaft verbunden ist und den Reichtum des Landes kontrolliert, ohne sich direkt an der Produktion zu beteiligen. Die Oligarchie bildet eine geschlossene Elite, die unproduktiv und steril ist. Sie besteht aus Verbrauchern und Konsumenten, die den Nutzen aus der Arbeit der ausgebeuteten Volksmassen ziehen (vgl. Bourricaud 1969, S.14 ff.).

7) Im Abschnitt 4.1. des I. Kapitels wurden die wichtigsten Ideen dieser beiden Denker und Politiker bereits dargestellt.

8) Unter dem "Plan Inca" wird der Regierungsplan der Militär-diktatur von 1968 verstanden. Dieser Plan wurde aber bereits vor Oktober 1968 erarbeitet (siehe: Velasco 1974).

9) Im 3. Kapitel werde ich die Erziehungsreform von 1972 ausführlicher behandeln.

10) Der "cholo" ist der Protagonist der internen Auswanderung. Er ist der "indigena", der Einheimische, der aus seiner ländlichen Lebenswelt herausgerissen wird und in einer städtischen Welt leben muß. Er arbeitet als Bergbauer, Fabrikarbeiter, Handwerker, Maurer, Kleinunternehmer und spricht neben der Quechua Sprache auch Spanisch. Er kleidet sich der westlichen Welt angepaßt und hat für gewöhnlich einige Jahre die Grundschule besucht. Er untersteht sich vom Indio, der noch im Hochland oder Urwald lebt, und auch vom Westizzen, der vom Stadtleben geprägt ist. Der Cholo ist die Mischung von Indio und Westizzen (vgl. Puenzalida Vollmer 1976, S.78 ff.).

D E I T T E S K A P I T E L

BILDUNG IN PERU: GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG

In diesem Kapitel soll die Geschichte des Bildungswesens in Peru von der Inkazeit bis heute betrachtet werden. Es geht aber nicht um alle Einzelheiten, sondern um relevante Merkmale der Bildung in den verschiedenen Zeitepochen, die Bedeutung für das Verständnis der aktuellen Bildungssituation haben und Hinweise auf mögliche Alternativen geben können.

1. BILDUNG IN LATINAMERIKA

"La educación en Nuestra América, sólo puede ser comprendida como problema económico-social" (Maristegui 1966 S. Titelblatt).

"Die Bildung in Lateinamerika kann nur als sozio-ökonomisches Problem verstanden werden." Diese Worte des peruanischen Denkers Mariátegui zu Anfang des 20. Jahrhunderts mögen vielen klingen oder uns verwirren, aber wenn wir die Entwicklungsgeschichte der Bildung in Lateinamerika betrachten, werden wir den engen Zusammenhang zwischen Bildung und dem sozio-ökonomischen Aspekt erkennen.

Die Erziehung wird im Verlauf der Geschichte von den herrschenden Gruppen kontrolliert. Europa exportiert nach Lateinamerika Erziehungsformen, Wertvorstellungen und Normen, die die eigene Vorherrschaft sichern (vgl. Saenz 1983, S.194).

Die Bildung steht in enger Beziehung zu den sozio-ökonomischen Merkmalen der Abhängigkeit der lateinamerikanischen Gesellschaften, die im Bildungsprozess transparent werden. Die Entdeckung des Kontinents durch Spanien und Portugal verpflanzte nach Lateinamerika eine Struktur, die so organisiert ist, daß sie sowohl Funktionen als auch Untertanen in der kolonialen Perspektive ausbildet (vgl. Alberti u.a. 1974, S.18. Vgl. auch: Alberti/Cotler 1972, S.10 ff.).

Im Laufe der Geschichte hat sich die Form der Abhängigkeit geändert, aber die abhängige Situation als solche bleibt erhalten. Die Struktur des Bildungssystems entspricht nicht den eigentlichen Interessen ihrer Gesellschaften, sondern ist die Nachahmung eines Modells, welches man nach den Merkmalen der universalen Unveränderlichkeit der Menschennatur rechtfertigt (vgl. a.a.O., S.19 ff.).

Durch den kulturellen Kolonialismus entsteht in Lateinamerika eine intellektuelle Elite, die lange Zeit hindurch eine kosmopolitische und entfremdete Aristokratie bildet, die mehr Interesse an den Problemen in Europa hat als daran, die Schwierigkeiten des eigenen Landes zu lösen (vgl. Lambert, zitiert nach: Vasconi 1969, S.116). Es fehlt die Beziehung zwischen der sozialen Wirklichkeit und den Bildungsideen: "Europäisierung" und "Entfremdung" bedeuten eine Isolierung, eine Absonderung von der unmittelbaren Realität (vgl. a.a.O., S.177), und so funktioniert die Bildung in Lateinamerika als Herrschaftsfrage (vgl. Alberti/Cotler 1972, S.21).

Jochly meint sogar, daß die Herrschaft des Imperialismus alter und neuer Form, also die Abhängigkeit der Dritten Welt im Bereich der geistigen Produktion, sich ebenso im Transfer der formalen Bildung und ihrer materialen klassenbildenden Organisation äußert wie in den populären und marxistischen Ideen und pädagogischen Praktiken ihrer Gegner (Jochly 1985, S.4 ff.).

Ohne Zweifel besteht eine Beziehung zwischen der politischen Entwicklung und der Bildungsgeschichte in Lateinamerika. Wir können hier drei Phasen unterscheiden.

1. Die herrscherliche Elitenherrschaft, die sich in oligarchischen Regierungen zeigt und der eine Erziehung nach dem Modell der kolonialen Tradition, Unterwerfungskultur einverleibt und Elitenvorteile andererseits entspricht.
2. Der Herrschaftskrisis der Oligarchie entspricht eine Krise der traditionellen Bildung, die nun als zu beschränkt angesehen wird. Die Auswahl der formalen Bildungswesens hat aber nur die widersprüchliche Funktion der Bildung deutlich gemacht und die sozialen Gegenstände ideologisch und politisch vertieft.
3. Die sozial-oligarchischen Regierungen, die sich auch "populistisch" nennen, vertreten eine relative Demokratisierung der Erziehung, sowie die Entdeckung der "nationalen" und "nationalistischen" Formen, die sich in

der Forderung der "Volksbildung" übersetzen lassen (1) (vgl. Alberti u.a., 1974, S.22, vgl. auch: Sans 1983, S.126 ff., besonders die pädagogischen Modelle Lateinamerikas: Modelle der Beherrschung und Unterdrückung, Modell des liberalen Konservatismus, Modell des populären Nationalismus; vgl. auch: Todesco 1985, S.14 ff. Das Paradigma der liberalen Bildungstheorie, das Paradigma der ökonomisch-desarrollistischen Theorie und das Paradigma der kritischen, reproduktionstheoretischen Theorie).

In jedem Land Lateinamerikas könnte man die obengenannten Merkmale in den verschiedenen Entwicklungsphasen herausarbeiten. Ich werde in den folgenden Abschnitten die Bildungsgeschichte Perus ausführlicher darstellen und auch die Erziehung im Inkareich behandeln, da sie Merkmale hat, die in der Konzeption der "Educación Popular" aufgewertet werden sollen.

2. AUTOCHTHONE BILDUNG DER INKAZEIT

2.1. Allgemeine Merkmale

Da es vom Inkareich keine Schriftquellen (2) gibt, habe ich mich der peruanischen Chronisten und Historiker bedient, um die wichtigsten Aspekte der Erziehung im Inkareich darstellen zu können. Auch möchte ich erwähnen, daß die vorinkaische Kultur die Inkakultur mitbestimmt hat, aber selbst der bedeutende Historiker Perus, Carlos Daniel Valcárcel spricht von einer vorinkaischen Erziehung, deren Eigenschaften nicht klar zu erkennen sind und deren Ursprung sich mit den Anfangsproblemen der peruanischen Geschichte vermischt. Er nennt als allgemeines vorinkaisches Erziehungsprinzip die Unterweisung der Menschen, den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kulturen und Religionen entsprechend, um die verschiedenen und notwendigen Funktionen zu beherrschen (vgl. Valcárcel I, 1982-86 ca., S.49 ff.). Es ist eine Erziehung für das Leben, z.B. Jagen, Floßbau, Hausbau usw. und durch das Leben, indem man sich an den Funktionen der Gruppe beteiligt (vgl. Ponce 1971, S.3 ff.).

Bei der Inkakultur sind sich die Autoren darin einig, daß man von zwei Bildungsformen sprechen kann: einer formalen Bildung der Elite, der Adligen, und einer informellen und populistischen Bildung, die das Volk im

Bereich der Familie bekommt. Die erste ist streng geplant, die zweite ist spontan und gemeinschaftlich (vgl. Tamayo Herrera 1986, S.63, vgl. auch: Valcárcel I, 1982-86 ca., S.74 ff.). Die eine soll die Elite für den Staatdienst ausbilden, die andere das Volk orientieren und auf die Aufgaben im Dienst der Gemeinschaft vorbereiten (Valcárcel I, 1982-86 ca., S.81). Drei wichtige Merkmale charakterisieren die inkaische Erziehung: die Moralerziehung, die Körpererziehung und die intellektuelle Erziehung (Mac-Lean y Estenos 1955, S.19). Besondere Aufmerksamkeit erhalten auch die Kindererziehung sowie die Unterweisungen an das Volk.

2.2. Moralerziehung

Die Moralerziehung ist nicht klassenbestimmend, sondern allgemeine verpflichtend für alle Gruppen der Sozialpyramide des Inkareiches. Alle müssen die unaussprechlichen Gebote erfüllen. Sie sind einfach, aber streng und werden in drei Geboten ausgedrückt: Ama lliulla (sei nicht faul), ama sua (sei kein Dieb) und ama kella (lüge nicht) (vgl. Valcárcel I, 1982-86 ca., S.31).

Die Bekämpfung der Faulheit, des Diebstahls und der Lüge erlauben eine positive Entwicklung des Gemeinschaftslebens, denn wer nicht arbeitet, dem fehlt alles. Um etwas zu erhalten sollte er, um sich der Strafe zu entziehen, lügt er (vgl. a.O.). Die Faulheit, die Lüge und der Diebstahl werden streng bestraft. So läßt man Fr. Martin de Morúa erzählen, daß ein Dieb beim ersten Mal auf dem öffentlichen Platz geprügelt, beim zweiten gefoltert und beim dritten Mal getötet wurde (3) (vgl. Morúa, zitiert nach: Mac-Lean y Estenos 1955, S.24, vgl. auch: Garcilaso de la Vega II 1963, S.39).

Die Bewohner des Inkareiches haben daher Respekt vor dem Eigentum und dem Leben der anderen.

2.3. Kindererziehung

Auch wird viel Wert auf eine gute Kindererziehung in der Familie gelegt. Der berühmte Chronist Garcilaso de la Vega läßt nach Information des P. Blas Valera den Inka Wiracocha (4) folgendes aussagen:

"Die Eltern sind oft die Ursache, wenn die Kinder verlorngenehen wegen der schlechten Gewohnheiten, die die Kinder erhalten, denn einige erziehen sie mit zu viel Geschenken und zu viel Weichheit, von der Schönheit und Zärtlichkeit der Kinder bezaubert, überläßt man sie ihrem eigenen Willen, ohne daran zu denken, was ihnen geschehen könnte, wenn sie erwachsen sind. Andere erziehen sie mit zu viel Strenge und Bestrafung, daß man sie so auch zerstückt, denn gewisse Geschenke schwächen den Körper und die Geisteskraft, und mit zuviel Bestrafung werden sie ohnmächtig und schwächen ihren Geist, so daß sie die Hoffnung, etwas zu lernen, verlieren, und so die Lehre zurückweisen, denn diejenigen, die alles fürchten, können sich nicht anstrengen, menschensichrige Taten zu vollbringen. Man soll die Ordnung bewahren, die sie in der Mitte erhalt, damit sie stark und mäßig für den Krieg und weise und rücksichtsvoll für den Frieden erzogen werden." (6) (Garcilaso de la Vega II, 1963, S.191).

Derselbe Chronist erzählt auch, wie man die Kinder auf seltsame Weise erzog, wie man sie nach der Geburt in kaltem Wasser badete, ebenso jeden Morgen, damit sie sich an die Kälte, an die Arbeit gewöhnten und so die Glieder stärkten. Ebenso wurden sie drei Monate lang gewickelt, ohne sich bewegen zu können, damit der Körper gut geformt werde. Das Kind wurde nicht auf dem Arm der Mutter gestillt, damit es nicht verwöhnt werde, sondern die Mutter neigte sich über das Kind, damit es die Brust erreichen konnte. Dieses geschah nur dreimal am Tage, auch wenn das Kind weinte. Man sagte, wenn es sich daran gewöhne, den ganzen Tag zu trinken, würde es unsauber mit Erbrechen und Durchfall, und als Erwachsender würde es gefählig sein (vgl. a.a.O., S.131 ff., vgl. auch: Guaman Poma de Ayala 1956, Erziehung der Jungen S.144-150 und Erziehung der Mädchen S.159-165).

2.4. Volkserziehung

Der Inka unterrichtete auch selbst seine Untertanen. Neben praktischen Anweisungen gab er vor allem moralische Anordnungen. Garcilaso de la Vega erzählt, wie der Inka Maco Capac (6) während der Besiedlung der Dörfer seinen Vasallen bebrachte, wie man Felder bestellte, Häuser baute, Bewässerungskanäle ausgrub und wie man die anderen notwendigen Dinge des menschlichen Lebens verrichtete. Auch unterrichtete man sie in der Höflichkeit, die man sich gegenseitig erweisen sollte, der Vernunft und dem Naturgesetz entsprechend, damit unter ihnen ewiger Friede und Eintracht herrsche und kein Unmut und keine Leidenschaft hochkomme,

daß man so mit anderen umgehen solle, wie man von anderen behandelt werden möchte, denn man erlaube kein unterschiedliches Gesetz für sich und die anderen.

Auch befahl der Inka, daß sie sich gegenseitig in ihren Frauen respektieren und Ehrte die Todesstrafe für Ehebrecher, Mörder und Diebe ein. Seine Anordnung war es, nicht mehr als eine Frau zu haben und in der Verantwortlichkeit zu helfen, damit die Sippe erhalten bleibe. Die Frauen sollten mit 20 und mehr Jahren heiraten, damit sie ihr Haus leiten und auf dem Felde arbeiten könnten; sie wurden im Weben und Spinnen unterrichtet, und man brachte ihnen bei, wie man Schatzbeuge anfertigt. In jedem Dorf wählte man einen "curaca", der Herr der Untertanen war. Zusammen mit diesen und vielen anderen Anweisungen unterrichtete der Inka sie im heiligen Kult der Götterverehrung. Er zeigte ihnen, wo der Sonnentempel stehen sollte, wo man dem Sonnengott Opfer darbringen und man anbetete und der man Huldigungen darbringe für die Wohltat der Natur, die ihnen Licht und Wärme spende. Auch befahl er, daß man das Frauenhaus für die Sonne errichte, sobald es genug Frauen gäbe, um es zu bewohnen. Alles sollte erfüllt werden aus Dank für die Wohltaten, die sie nicht vernennen konnten, und schließlich betonte er, daß er das alles nicht von sich aus sage, sondern weil es ihm der Sonnengott offenbart habe. So unterrichtete und leitete der Inka sein Volk in Wort und Tat. Die Indios, mit der Ehrfurcht, die sie immer hatten und bis heute noch haben, glaubten, was der Inka ihnen sagte, da sie ihn als Sohn der Sonne anerkannten, und versprachen ihm, alles zu erfüllen. Man verordnete ihm als Sohn der Sonne und bekannte, daß kein menschliches Wesen mit ihnen das getan habe, was er getan hatte, und so glaubten sie, daß er ein heiliger Mann sei, der vom Himmel gekommen war (vgl. a.a.O., S.33 ff.).

Der Inka war der Meinung, daß die Söhne des Volkes kein theoretisches Wissen haben müßten, dieses sei nur für die Adligen, denn sonst würden die einfachen Leute hochmütig und würden dem Staat schaden. Es reichte aus, wenn man ihnen die Beschäftigung des Vaters beibringe (vgl. a.a.O., S.140).

So erhält das Volk Anweisungen bis ins Detail, vor allem praktischer Art (siehe hierzu: Guaman Poma de Ayala 1956, S.129 ff. Die Anordnungen),

durchsetzt von einem großen moralischen und religiösen Konzept, das im Inbegriff das ganze Leben der Menschen beherrscht.

2.4. Körpererziehung

Die Körpererziehung, die aus Fasten, athletischen Übungen und Kämpfen besteht, hat klassenspezifische Zielsetzungen. Bei den Adligen hat sie das Ziel, die Macht auszuüben, während die Perspektive der Körpererziehung im Volk darauf hinzielt "chacquis", Läufer mit viel Ausdauer als Postboten auszubilden (vgl. Mac-Lean y Estenos 1955, S.36).

Die Körpererziehung der Adligen ist durch Strenge und Härte charakterisiert. Sie werden einem rigorosen Leben voller Entbehrungen und Leiden unterworfen: genügsame Ernährung, ärztliche Bekleidung, die Ruhestätte auf dem Fußboden, Gewöhnung an nächtliche Wachen, um die Nerven in schwierigen Übungen zu stärken. Außerdem hatten sie ihre jugendliche Kraft in Ausdauer- oder Geschwindigkeitläufen vom legendären Berg Huancare bis zur Festung Sacahuaman, einer 8 Kilometer langen Strecke, zu beweisen. Wer gewinnt, wird zum Anführer der anderen ernannt. Auch werden sie in Angriff- und Verteidigungskämpfen geschult und auf ganz besondere Weise im Waffengebrauch (vgl. a.a.O., S.37 ff.).

Die Jugendlichen des Blutesdels werden zum Ritter geschlagen, nachdem sie in einem strengen Noviziat erprobt wurden. Die Übergabe des Manneszeichens bevollmächtigt sie, sowohl in den Kampf zu ziehen, als auch die Macht zu übernehmen. Ohne dieses Ehrenzeichen ist man weder für das Elise noch das Andere befähigt (vgl. Garcilaso de la Vega II, 1963, S.324 ff.).

2.4. Inkaische Erzähler

Als inkaische Erzähler werden ich nicht nur die "Amautas", die Lehrer der Adligen, genannt sondern auch andere Erzähler wie die Poeten "Harwees" genannt, die "Kipucamayocs", die in der Kunst der Kipus unterrichteten, die "Mitmas", die in der Kultur der Inkas unterweisen, und auch die "Chacquis" einbezogen als Informationsboten, die eine ständige Kommunikation zwischen Inka und Volk ermöglichten. Ebenso erwähne ich kurz

die "Manacas", die als Novizenmeisterinnen der Sonnenjungfrauen (acllas) galten.

Die intellektuelle Bildung ist ein Privileg der Adligen, und sie wird von den "Amautas", wie mit Lehrer, Weise, Philosoph übersetzt werden kann, geleitet. Der Amauta ist Staatserzieher, hat eine führende Stellung und erfüllt eine Staatsfunktion. Seine soziale Rangordnung ist höher als die der Lehrer während der Kolonialzeit und der Republik (vgl. Valcárcel I, 1962-66 ca., S.32).

Der inkaische Erzähler, wie hier der Amauta, trennt sich nicht von seiner sozialen Realität, er bildet sich durch seine didaktische Aktivität. Indem er eine pädagogische Funktion ausübt, übernimmt er langsam die Verantwortung zum Unterrichten, entdeckt Wege, in die Kultur einzuführen, und entwickelt eine technische Leistungsfähigkeit sowie moralische Verantwortung. Der Amauta ist adeliger Herkunft, Stellvertreter des höheren Wissens, er ist der Weise, der Philosoph, der Wissenschaftler und der schöpferische Künstler. Auch beschreibt man ihn als den Intellektuellen und moralischen Menschen, der eine große Weisheit und schöpferische Reife besitzt (vgl. a.a.O., S.52 ff.).

Es fehlt den Amautas auch nicht an der Fähigkeit Komödien und Tragödien zu verfassen, die an Festtagen vor dem König und den Herren des Hofes von Adligen vorgeführt werden. Die Inhalte der Tragödien sind Ruhmestaten, Triumphe und Siege der Inkas sowie Heldentaten früherer Könige oder anderer heroischer Männer. Die Komödie dagegen handelt von dem Leben auf dem Lande mit hässlichen und familiären Szenen (vgl. Garcilaso de la Vega II, S.79, vgl. auch: Valcárcel Bd.IV, 1964, S.089).

Die "Hirayocis" sind Poeten oder Erfinder. Sie komponieren Liebesgedichte verschiedener Tonartigkeiten, die mit der Flöte begleitet werden. Auch schreiben sie Verse über die Heldentaten ihrer Könige und anderer berühmter Männer, um so durch die Überlieferung die guten Taten der Vorfahren als nachahmenswerte Vorbilder darzustellen (vgl. a.O.).

Als Erzähler der Inkazzeit muß auch der "Kipucamayoc" erwähnt werden. Er unterrichtet die adeligen Jugendlichen in der Kunst der Kipus (2). Auch ist er der Wächter der lebendigen Überlieferung. Seine Aufgabe besteht darin, der Regierung wichtige Informationen zu erteilen. Ein Kipu-

camayo ist zuständig für die "Buchführung" und legt Rechenhaft ab über die Rohstoffmenge, die man an die Arbeiter verteilt hat, die Qualität und Quantität der Gewebe, die sie angefertigt haben und die Summe des Vorrats verschiedener Art, die man an die Vorratskammern des Hofes abgegeben hat. Ein anderer muß die statistischen Daten wie Geburten, Sterbefälle, Heiraten, Zahl der Militärdienstleistenden und andere bevölkerungsstatistische Daten registrieren. Die Yup'uk reichen nun, um den arithmetischen Belangen des Volkes Genüge zu tun, aber man kann damit nicht die Vielfalt der Ideen und Bilder der Schrift darstellen (9). Sie sind ohne starke Gedächtnishilfe durch Assoziation und können als mnemotechnisches System betrachtet werden (vgl. Prescott 1982-86 ca., S.227 ff.; vgl. auch: Garcilaso de la Vega II, 1963, S.202).

Auch die "Militärer" erfüllen eine erhebliche Funktion. Sie haben die Aufgabe, die Kultur der Inkas und den Lebensstil des Inkareiches zu den gerade eroberten Völkern zu bringen. Man verlangt nicht, daß sie ihre Götter absetzen, sondern nur, daß sie die Sonne als höchste Gottheit anerkennen. Auch holt man die Anführer (caciques) und all ihre Kinder nach Cuzco, um sie zu beschenken und zu verwöhnen, damit sie am Hofe nicht nur die Gesetze, die Gewohnheiten und die Quechuaansprache lernen, sondern auch der Eiten, Zeremonien und Glaubensinhalte (vgl. Garcilaso de la Vega II, 1963, S.202).

Die "Chasakis" garantieren eine schnelle und ständige Kommunikation im ganzen Inkaereich. Die Chasakis sind die Postboten, die an den Wegen aufgestellt sind, um die Anordnungen des Königs schnell zu übermitteln und wichtige Neuigkeiten und Nachrichten, die es im Reich, in den Provinzen, ob weit entfernt oder nahe bei gibt, dem Inka zu überbringen. Dafür stehen alle 1/4 Meile 4 bis 6 junge und leichte Indios bereit, die in zwei Nächten Unterkunft finden, um sich vor dem Unwetter zu schützen. Man wechselt sich ab. Die einen schauen in die eine Richtung, die anderen in die entgegengesetzte, um den Boten zu entdecken, bevor er bei ihnen ist, um Bereitstellungen, die Nachricht zu erhalten, ohne Zeit zu verlieren. Die Hüften stehen auf einer Anhöhe, und man glaubt, daß ein Indio mit Leichtigkeit, ohne zu ermüden, eine Viertel Meile laufen könnte (vgl. a.O.).

"Mamaconas" sind die Gruppe der Aclias (Jungfrauen), die über 60 Jahre alt sind und sich dem Weinen und der Feldarbeit widmen (Guaman

Poma, zitiert in: Valareel 1964, Bd.4, S.606). Garcilaso spricht auch von den verschiedenen Beschäftigungen der Mamaconas, hebt aber die Verantwortung für die Erziehung der Novizinnen (Aclias) hervor. Die mamaconas sind beauftragt, sie im göttlichen Kult zu unterrichten sowie ihnen Weben, Spinnen, Nähen und sonstige Handarbeiten beizubringen (vgl. Garcilaso de la Vega I, 1963, S.122).

2.7. Bildungsinstitutionen

Garcilaso de la Vega spricht in der Stadt Cuzco von einem Schulviertel, welches der König Inca Roca (10), der auch als Vater der Inkaschen Erziehung angesehen wird, gegründet hatte (vgl. a.a.O., S.140).

Hervorzuheben sind zwei Bildungsinstitutionen: der Yachayhuasi für die Erziehung der männlichen Adligen und der Aschmhuasi für die weibliche Jugend.

2.7.1. Yachayhuasi

Im Yachayhuasi, auch Haus des Wissens genannt, wird man je vier Jahre unterrichtet, von vier verschiedenen Lehrern. Jeder unterrichtet eine andere Materie. Diejenigen, die nicht aus Cuzco stammen, erlernen im ersten Jahr die Sprache der Inkas, das Quechua. Im zweiten Jahr unterrichtet ein anderer Lehrer in der Religionslehre, wie man die Götter anbetet. Im dritten Jahr wird über die Kipus gelehrt, und im vierten Jahr lernt man anhand der Kipus viele Geschichten und Heldentaten der Vergangenheit. Sie werden in der Quechuaansprache vorgetragen, oft wiederholt und auswendig gelernt, um dann von den Adligen erzählt und kommentiert zu werden. Nach dem Erhalten der jugendlichen bestimmt man zukünftige Aufgaben. Auch gibt man dem Inka davon Rechenschaft (vgl. Murua 1982-86 ca., S.118 ff.).

Tamayo Herrera nennt folgende Wissensbereiche, die man unterrichtet: Sprache, Rhetorik, Religion, Mathematik, Kunst der Kipus, Geschichte, politische und militärische Strategien und wahrscheinlich: Geheimes und esoterisches Wissen über die Tradition und Kultur der Inkas (vgl. Tamayo Herrera 1986, S.60 ff.).

2.7.2. Acllahuasi

Der Acllahuasi ist Bildungsstätte der weiblichen Jugendlichen. Die Ausgewählten, auch "acllas" genannt, erlernen das Feingewebe, die Religion, die Kochkunst sowie die sozialen Normen (vgl. a.a.O., S.64, vgl. auch: Valerrel Bd.IV, 1964, S.603 ff.).

Es gibt verschiedene Gruppen von "acllas". Einige sind als Sommerurlaub-Frauen bestimmt, sie leben jungfräulich und sterben in ihrem Amt, andere weben und spinnen für den Inka und seine Frau. Auch gibt es Dienstmädchen, andere singen, tanzen und tanzten, um die Herren auf religiösen Feiern zu erfreuen. Im Acllahuasi soll es für gewöhnlich 1600 "acllas" gegeben haben. Alle drei Jahre werden sie auf folgende Weise erneuert: Vier oder fünf der achtbaren und adeligen werden als Sommerurlaub-Frauen mit ewiger Jungfräulichkeit ausgesucht, die anderen werden den großen Herren als Frau gegeben. Die Frauen, die im Acllahuasi bleiben, widmen sich unter anderem der Erziehung der Novizinnen, und man nennt sie Mamaronas (vgl. Valerrel Bd.IV, 1964, S.603 ff., vgl. auch: Garcilaso 1960, S.121 ff., Valerrel I, 1982-86 ca., S.63 ff., Guaman Poma 1966, S.216 ff.).

2.8. Unterrichtsmethode

Die Unterrichtslehre der Inkaischen Erziehung beruht an erster Stelle auf der anhandlichen Überlieferung, die dann in die Wirklichkeit umgesetzt wird. Die kollektive Nützlichkeit ist das oberste Ziel, und es geht nicht nur darum, begriffliches Wissen zu erwerben, sondern vor allem anwendbare Handlungsweisen. Die Schüler sind ein aktives Element im Erziehungsprozess. Dabei ist das Beispiel des Lehrers das Vorbild, das nachgeahmt werden muß. Er fernt die Personalitäten der neuen Generation auf die typischen traditionellen Aspekte hin. Dabei hat die Erfahrung eine große Bedeutung. Weisheit und Alter gehen parallel und schaffen ohne kulturelle Gerontologie, nicht im Sinne einer folkloristischen Haltung, sondern im Sinne einer kollektiven Vorsicht und Klugheit. Alles Neue wird angenommen, wenn es nicht die Gewohnheiten zerbitterlich verändert. Diese am Beispiel orientierte Methode erklärt den hohen Grad an Voll-

kommenheit, der im Inkareich durch den Unterricht in der Moralphilosophie als zentraler Basis des kollektiven Systems erreicht wird (vgl. Valerrel I, 1982-86 ca., S.69 ff.).

Abschließend möchte ich auf den doppelten Charakter in der Erziehung der antiken Peru hinweisen. Die Erziehung ist widersprüchlich, da sie gleichzeitig gegensätzliche und komplementäre Aspekte hat. Einerseits erzieht man die Personen, um der Gemeinschaft auf unterschiedliche Weise zu dienen; als Politiker für eine wirksame öffentliche Aktion, als Priester für einen Dienst am Kult, als Soldat, um die Taktiken und Strategien zu beherrschen, als Krieger, um Dinge festzuhalten und zu verteidigen, die überbracht werden sollen oder in Erinnerung bleiben müssen, als Mönch, um in den verschiedenen Religionen die kulturelle Einheit zu fördern, als Amator und Harvot, um die intellektuelle, ethische und literarische Erziehung zu garantieren, mit dem einzigen Ziel, eine soziale Praxis zu erreichen; andererseits sind die verschiedenen Bildungswesen einseitig auf die Hierarchie der bestehenden Klassen des Inkareiches ausgerichtet. Zusammen mit einer Vertikalität fallen viele horizontale, hierarchische Ebenen auf. So gibt es eine Erziehung für die privilegierten Klassen, während der einfache Mann eine alltägliche familiäre Erziehung erfährt (vgl. a.a.O., S.74 ff.).

Das Erziehungssystem zielt auf Gehorsam, Frömmigkeit, kollektive Mitarbeit und moralische Einstellung ab und wird von allen Mitgliedern des Staates verlangt. Je höher die Stellung in der Hierarchie, um so höher ist die Verantwortung und auch die Bestrafung bei verbrochenen Taten (vgl. a.a.O.).

3. BILDUNGSSYSTEM PERUS UNTER SPANISCHER VORHERRSCHAFT

José Carlos Mariátegui spricht von drei Einflüssen auf das peruanische Bildungssystem: dem spanischen Erbe, dem Französischen und dem nordamerikanischen Einfluß. Aber nur der spanische Einfluß war wirklich ausschlaggebend. Er bestimmte den Rahmen, in dem sich die anderen Einflüsse einfügten, ohne seine Grundlinien allzu stark zu verändern (vgl. Mariátegui 1986 b, S.93).

3.1. Allgemeine Merkmale

Spanien dringt in Peru ein, erobert es, ersetzt die herrschende Gruppe der Inkazeit, rührt die Organisation des Inkareiches zu seinem Vorteil aus und stellt sich als privilegierte und regierende Nation über die andere Gesellschaft. Zwei vollkommen verschiedene Kulturen stoßen aufeinander. Jede von ihnen hat eigene geistige Strukturen mit einem eigenen Wertesystem. So geschieht keine Akkulturation sondern eine Transkulturation, denn die Kulturelemente werden nicht ausgetauscht, vermischt sich nicht, sondern die einheimische Kultur wird von der spanischen überlagert (vgl. Tamayo Herrera 1986, S. 162 ff., vgl. auch: Salazar Bondy 1976, S. 36 ff.).

Maristegui meint dazu:

"Das Problem besteht darin, daß Peru ursprünglich ein Abkömmling der Konquistas ist. Wir sind kein Volk, das die Ideen oder die Menschen anderer Nationen assimiliert, indem wir ihnen unsere Gefühle und unsere Umgangsformen aufzulegen und unseren Nationalcharakter auf diese Weise bereichern, ohne ihn zu deformieren. Wir sind ein Volk, in dem Ureinwohner und Konquistadoren zusammenleben, ohne miteinander zu verschmelzen, aber auch ohne sich immer zu begreifen" (Maristegui 1988 b, S. 93).

Die spanische Kultur setzt sich als herrschende Kultur durch und die einheimische wird als minderwertig unterdrückt, verdrängt oder ausgerottet. Sowohl die kulturelle Entwicklung als auch die der Erziehung spiegeln eine einseitige Abhängigkeit wider, dadurch, daß allen Schülern einseitliche Unterrichtsziele und -inhalte im Sinne der Kultur der Machttellen aufzuerzogen wurden, und ein Schulsystem organisiert wird, das von seiner Natur her im Dienst der europäischen Minderheit steht. Außerdem ist vernachlässigt und vergiftet man die Quellen der einheimischen Kultur. Es geschieht nach Vargas Vega ein authentischer "kultureller Massenmord" und eine Vergewaltigung der eigenen, unterschiedlichen Natur der ethnischen Gruppen auf die die Schule ausgeübt ist (Vargas Vega 1979, S. 967).

Das Bildungssystem der Kolonialzeit ist bis Mitte des 19. Jahrhunderts von der scholastischen Philosophie, welche auch die offizielle Theorie der Kirche ist, durchdrungen. Die Gedanken des Aristoteles und des Heiligen Thomas von Aquin, enthalten in der "Summa Theologica", haben Vorrang.

um nicht zu sagen, die absolute Herrschaft in Wissenschaft, Philosophie und Theologie. Dieses philosophische System hat eine Vielzahl von vorgegebenen Antworten auf die wissenschaftlichen und menschlichen Probleme bereit und überliefert einen Stil des Denkens und Schreibens, der sich auf den Respekt vor den Meinungen der Autoritäten gründet und den aristotelischen Syllogismus als hauptsächlichste Waffe der Argumentation benutzt (vgl. Tamayo Herrera 1986, S. 146).

Der christliche, missionarische Aspekt hat große Bedeutung in der Kolonialzeit. Die Kirche spielt eine wichtige Rolle. Sie leistet eine breite Missionsarbeit und bringt durch die Missionare ihre Botschaft bis hin zu den letzten einsamen Dörfern des Hochlandes und des Uvaldgebietes, und Victor Andres Bolanda meint, man müsse die katholische Erziehungsarbeit anerkennen (vgl. Bolanda 1980, S. 41). Man unterrichtete die Eingeborenen nicht nur in der christlichen Lehre, sondern im Handwerk und in der Kunst, des technischen Stand der Zeitperiode angepaßt. Das wichtigste Anliegen der Kirche und besonders der Ordensgemeinschaften ist allerdings die Erziehung der Weissen und Mestizen, der herrschenden sozialen Schicht (vgl. Vargas Vega 1979, S. 369).

3.2. Bildungsinstitutionen

Das Erziehungssystem im Vizekönigreich Peru entwickelt sich langsam, da die neue Generation von Kreolen und Mestizen allmählich gebildet wird. Zuerst werden Schulen gegründet, später Universitäten und als letztes die höheren Schulen.

3.2.1. Schulen

Die Elementarschulen des 16. Jahrhunderts sind Pfrarschulen, die unter kirchlicher Leitung stehen und Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und christlicher Lehre erteilen. Danach gründet man auch Privatschulen und vervollständigt die Bildungsmöglichkeiten durch Privatschulen, nach Ayos genannt, die in den Häusern der Reichen unterrichten (vgl. Valcárcel 2. 1982-88 ca., S. 112 f.).

Neben den Elementarschulen gibt es noch die Grammatikschulen für die Kinder der Spanier, Kreolen und Mestizen in den wichtigsten Städten der Kolonialzeit, wie Trujillo, Lima und Cusco (vgl. Vargas Ugarte Bd.3, 1966, S.361).

3.2.2. Universitäten

Die erste Universität des Kontinents, wird am 12. Mai 1561 in Lima gegründet. Sie wird von Dominikanern geleitet. Im Jahre 1571 unter dem Vizekönig Toledo gibt es die erste Universitätsreform, was eine Schularfhebung bedeutet, denn von da an darf kein Mönch mehr Rektor der Universität sein. Als erste Studiengänge gibt es Philosophie, Theologie und Jura, erst ab Mitte des 17. Jahrhunderts auch Medizin. Im 17. Jahrhundert werden drei weitere Universitäten errichtet: die Universität der Jesuiten "San Ignacio" in Cusco 1621, die aber 1767 wieder geschlossen wird, die Universität "San Cristobal de Numancia" in Ayacucho, die 1677 gegründet und 1681 öffentlich anerkannt wird, und die Universität "San Antonio", in Cusco 1692 gegründet. Von den vier Universitäten der Kolonialzeit bestehen heute noch drei (vgl. a.a.O., S.30 f., vgl. auch: Tamayo Herrera 1986, S.146 ff.).

3.2.3. Höhere Schulen

Die Jesuiten geben einen schlechteren Bildungsimpuls. Sie gründen überall, wo sie hinkommen, höhere Schulen: in Lima, Cusco, La Paz, Chuquisaca, Potosí und Arequipa. Die Krönung ihres Werkes ist die Eröffnung der höheren Schule "San Martín", in der die koloniale Jugend gebildet wird (vgl. a.a.O., S.37).

Auch gründet man in dieser Zeit die Seminarschule "Santo Toribio" 1591, die höheren Schulen der Adligen "San Felipe" und "San Marcos" 1592. Später wird auch noch das Priesterseminar "San Antonio Abad" von Cusco gegründet (vgl. a.O.).

Dank des ausgebauten Bildungssystems können sich die Spanier und ihre Nachkommen im Land selbst bilden und die Arbeit erlangen, die man sonst

nur in Alcalá oder Salamanca bekommen konnte, denn es kommen Lehrer und Doktoren aus Spanien, um in Peru zu unterrichten (vgl. a.O.).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die kulturelle Abhängigkeit die politisch-ökonomische und soziale Abhängigkeit von Spanien begleitet. In Amerika erbaut man von Europa als Modell der kulturellen und menschlichen Verwirklichung. Dadurch werden die eigenen kreativen Fähigkeiten blockiert, denn eine Kultur, die buchstabsgenau kopiert wird, setzt sogar die Kultur, die man kopiert, herab. So gilt es als Tugend der kolonialen Erziehung, daß in den Schulen der adeligen Indios Latein gut gesprochen wird, während man die einheimische Sprache (Quechua) vernachlässigt, und Vargas Vega meint, daß man in dieser kulturellen Kolonisation "waste nur eine "unangepasste Nachlese" schlechten Geschmackes anbot (vgl. Vargas Vega 1979, S.957).

So bringt Spanien Peru eine christliche Erziehung, eine literarische, akademische, scholastische Erziehung, Naturwissenschaftler werden nicht betriebsmäßig, sondern in erster Linie die Philosophie, deren Hauptdisziplinen die Logik und die Ethik sind, und die daher maßgebend für die moralische Dimension der Erziehung ist (vgl. Belaunde 1980, S.42, vgl. auch: Mariátegui 1976, S.106).

Den Mestizen bleiben die Türen der Universität verschlossen, denn die Kultur ist ein Privileg der höheren Kasten. Das Volk hat kein Recht auf Bildung, denn diese hat das Ziel, geistliche und Doktoren auszubilden (vgl. Mariátegui 1976, S.106, vgl. auch: Salazar Bondy 1976, S.37).

Die Erziehung der Indios wird vernachlässigt, denn die Schulinstitutionen in den Dörfern haben nach einem Bericht des damaligen Vizekönigs im Jahre 1786 böse Folgen. Die Indios dürfen nur in der christlichen Lehre unterrichtet werden, denn jeder andere Unterricht wird für sehr gefährlich gehalten, da jede Rebellion seit der Eroberung von höhergebildeten Indios geföhrt wurde (vgl. Vargas Vega 1979, S.368).

4. BILDUNGSPOLITIK SIMÓN BOLÍVAR

Bevor wir uns der Bildung in der peruanischen Republik widmen, möchte ich noch kurz die Zeit der Befreiungskämpfe sowie die Bildungspolitik Simón Bolívars erwähnen, denn sie bildet die Brücke zum neuen Gedanken der Republik. Die kulturellen Etappen sind nicht an chronologische Geschichtsperioden gebunden. Oft ist der Geist einer neuen Epoche schon viele Jahre vorher am Entstehen, oder gelartige Strömungen laufen parallel, bis eine die Vorherrschaft erhält oder die andere verdrängt.

Schon am Ende des 18. Jahrhunderts kann man eine neue intellektuelle Orientierung feststellen. Sie ist mehr induktiv, experimentell, ökonomisch und nationalalltäglich und auf neue Disziplinen ausgerichtet (vgl. Belaúnde 1980, S.44).

In der Elementar- und Sekundarbildung vernehmen sich die Pfarr-, Missions- und Privatschulen. Auch für die Sekundarbildung werden neue Schulen geschaffen, und an der Universität San Marcos kann man in den verschiedenen Fakultäten bedeutende Professoren finden wie: Baquijano und Carrillo, Rodríguez de Mendoza, Morales Duárez und Unzueta. Auch wird die Bibliothek als grundlegendes Element der Universität angesehen. Hinzu kommt die Herausgabe von vielen Zeitungen und Zeitschriften, die sich unter anderem mit der peruanischen Wirklichkeit, den politischen Ideen der Befreiung beschäftigen (siehe hierzu Valeroel 2, 1982-86 ca., S.232 ff.9).

Simón Bolívar, der bedeutendste Befreiungskämpfer Lateinamerikas, sieht die Erziehung als politisches Instrument zur Bildung eines neuen hispanoamerikanischen Menschen an, der als freier Bürger charakterisiert wird und den dienenden, kolonialen Untertanen ersetzt. Diese Lehre kann nur in einem republikanischen, demokratischen System wachsen, und so ist er ein öffentlicher Feind der monarchischen Regime. In diesem Sinne gibt es eine kontinuierliche Linie in seinem politisch-emanzipatorischen Denken und Handeln (vgl. a.a.O., S.404 ff.).

Auf persönlicher Ebene betrachtet Bolívar den Menschen ohne Bildung als unvollkommen. Die Bildung führt zum Lebensglück, denn der Unwissende ist der Korruption ausgeliefert und ist gezwungen, sich zu unterwerfen. Durch eine öffentliche Erziehung soll die Moral des Volkes gehoben wer-

den. Seiner Meinung nach ist eine Nation weise, tugendhaft und kriegerisch, wenn die Erziehungsprinzipien weise, tugendhaft und militärisch sind. Ein Volk wird schwach, wenn es bergläubisch, verweichlicht und fanatisch, wenn man in den Schulen Fehler begeht. So soll die Bildung mehr als nur quantitative Instruktion sein. Das Hauptkriterium ist die Qualität. Der Staat will nicht in erster Linie Gelehrte ausbilden, sondern Personen mit einer hohen sozialen Verantwortung. Von daher ist die Moral das höchste Ziel erzieherischer Aktivitäten (vgl. a.a.O.).

Im Kongreß von Angostura (15.2.1819) verkündet er, daß die Volkserziehung die erste Sorge der väterlichen Liebe des Kongresses sein müsse. Im Bewußtsein, daß die Erziehung besondere Orte brauche, sieht er die Notwendigkeit, Schulen für beide Geschlechter in allen Provinzen zu bauen. Die "Cámara de Educación" (Bildungskammer) ist dafür zuständig. Auch schließt Bolívar vor, ein philosophisches Institut zu gründen, das die veröffentlichten Bücher analysieren und eine Reihe von Büchern, die für die nationale Bildung bestimmt sind, übersetzen soll. Auch verpflichtet er den Lehrern bessere ökonomische Bedingungen, damit sie reisen und forschen können (vgl. a.a.O., S.406).

Körper- und Moralerziehung sollen von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr vollzogen werden, und man gibt der Mutter eine wichtige Rolle in der Kindererziehung. In den öffentlichen Schulen wird unentgeltliches Grundwissen beigebracht. Nach der Schulzeit muß ein Kind korrekt lesen und schreiben können, eine gute Aussprache haben, genügend Arithmetik und Grammatik beherrschen und die Rechte und Pflichten des Menschen, des Bürgers kennen. Die Schule soll eine Stätte zur Erweckung und Verbesserung des öffentlichen Lebens sein (vgl. a.a.O., S.407).

Im Jahre 1826 unterschreibt er mit dem Minister Sánchez Carrón einen Ertrag zur Gründung einer pädagogischen Hochschule in jeder Landeshauptstadt, um Lehrer auszubilden, die die Lancaster-Methode (11) den gegenseitigen Unterricht beherrschen und anwenden sollen als eine geeignete Methode, langsam aber wirkungsvoll die öffentliche Erziehung zu fördern und im ganzen Lande auszubreiten (vgl. a.a.O., S.418).

Belaúnde meint, daß nach der Unabhängigkeit nicht an erster Stelle das französische Bildungssystem nachgehakt wurde, sondern daß das Nachah-

mungsförder der Lancaster-Methode galt, der man wunderbare Wirkungen zuschrieb (vgl. Bolánde 1980, S.141).

Die neuen Tendenzen im Bildungssystem am Ende der Kolonialzeit und zu Anfang der Republik deuteten auf eine neue Zeitepoche hin. Die Vorherrschaft Spaniens geht zu Ende, und neue geistige Strömungen, besonders die französische Revolution und Philosophie beeinflussen das kulturelle und geistige Leben Perus. Es ist noch anzumerken, daß die neuen Ansätze oft nur auf der Ebene der Ideen bleiben und sehr selten in konkrete Strategien umgesetzt werden.

5. AUF DER SUCHE NACH DEM RICHTIGEN MODELL

Wie bereits erwähnt wurde, kann man hier keine genauen Zeitstapfen bestimmen. Es gibt neue Ideen, die nicht immer klar dargestellt werden, oft sind sie Vorvollständigung und Fortführung vorheriger Lehren, ersetzen die vorangegangene Ideologie und setzen neue philosophisch-doktrinäre Akzente (vgl. Salazar Bondy 1976, S.306).

5.1. Französischer Einfluß

Wieder einmal ist die Philosophie eine entscheidende Disziplin, die mit dem Positivismus weitgehend die Szene des 19. und auch noch des 20. Jahrhunderts beherrscht. Der Positivismus ist eine zusammenfassende Benennung der Ideen der positivistischen Philosophie deren Begründer und Vertreter Auguste Comte ist (vgl. a.a.O., S.307). Danach fördert die Wissenschaft das einzig mögliche Wissen. Die lediglich möglichst objektiv beschreibende, naturwissenschaftliche Methode wird ohne Einschränkung für alle Bereiche als gültig gehalten. Sie beschreibt die Phänomene, zeigt die konstanten Beziehungen unter ihnen auf, die dann eine Voraussage dieser Phänomene selbst erlauben (vgl. Neffa Valera 1987, S.110).

In Peru wirkt sich der akademische Positivismus hauptsächlich in den Sozialwissenschaften aus. Als doktrinaire Auswirkung dieses Gedanken-gutes ist der Einfluß der Evolutionstheorie von Spencer und in derselben ideologischen Linie die Tendenz, die naturwissenschaftliche Methode auf

das Verstehen der sozialen Phänomene anzuwenden, beziehend (vgl. Salazar Bondy 1976, S.308).

Die Positivisten gehören in der Mehrzahl der führenden Schicht an und beteiligen sich direkt an der Regierungsverantwortung. Sie bilden die intellektuelle Elite des geschichtlichen "Zivilismus" (12). Für den sie den doktrinen Unterbau bilden. Sie sind Republikaner mit liberalistischer Tendenz, haben reformistische Interessen, erarbeiten eine fortschrittliche soziale Gesetzgebung, fördern aber gleichzeitig die kapitalistische Entwicklung des Landes durch Vermittlung des ausländischen Finanzkapitals mit ihren Interessen in der Industrie und der Konsumgüterproduktion. Daraus bildet sich die kommerzielle und industrielle Oligarchie Perus (vgl. a.a.O., S.309).

Ein bedeutender Aspekt dieser positivistischen Bewegung ist die Sorge um die Erziehung. Viele Philosophen beteiligen sich an diesen Debatten. Ich werde die Ideen der beiden bedeutsamsten herausarbeiten. Es sind Decatur und Villarín. Sie sind nach Vargas Vega klassische Vertreter der peruanischen Erziehungstheorie. Es geht ihnen nicht darum, welche Bedeutung die peruanische Volk hat. Sie berücksichtigen nicht die peruanische Wirklichkeit, sie identifizieren sich nicht mit dem Lande, sondern das zentrale Problem besteht für sie darin, zu klären, welches ausländische Erziehungsmodell Vorrang haben muß, um eine Entwicklung des Landes zu erreichen, die es den großen Nationen gleichmacht. Zu dieser Zeit findet der Übergang von der englischen Herrschaft zur nordamerikanischen Vorherrschaft statt (vgl. Vargas Vega 1979, S.372).

Alejandro Decatur ist Professor an der Universität San Marcos, eine wichtige Person in der philosophischen Entwicklung Perus, denn er leitet die Bewegung der Kritik am Positivismus ein (vgl. Salazar Bondy 1976, S.47).

Decatur weist vier Jahre lang durch Europa, um ein Modell für eine Erziehungsreform zu finden, die von der Universitätsausbildung ausgeht. Nach ihm liegt das Ethel nicht unten, in den vegetativen Funktionen der nationalen Organismen, sondern oben in den wichtigsten lebenden Funktionen. Deshalb darf man das Hauptproblem der Kultur nicht im Bereich der Volksbildung sehen, sondern in den Anforderungen an die höhere Erziehung. Es fehlt seiner Meinung nach nicht an Reichtum, an Bevölke-

rang, an physischer Energie und Schönheit bei den Bewohnern, nicht an Kultur in den Arbeitermassen, sondern was fehlt ist Leistung, ist Moral in den führenden Schichten, ist Elitebildung. Die Lösung der Probleme liegt für ihn in der höheren Ausbildung, durch höhere Schulen und Universitäten. Nicht die unglücklichen Analphabeten, die Unwissenheit der Massen müssen uns Sorgen machen, sondern die falsche Weisheit der Direktoren bildet die wichtigste Bedrohung des nationalen Fortschritts. Nicht unten, sondern hoch, sehr hoch liegt das Problem des allgemeinen Glücks. Im Fehlen einer speziellen Ausbildung der Menschen, die die Pflicht haben, eine höhere Kultur zu besitzen (vgl. Deustua 1963, S.12 ff.).

Deustua schlägt eine Reorganisation der Regierungsinstitutionen vor, die von der pädagogischen Bewegung ausgeht, eine Zentralisierung der Einverständigungsabteilung in Lima, die Stellenbesetzung durch ausländische Lehrer und die Bildung der Jugend im Ausland (vgl. a.a.O., S.16 ff.).

Trotz Elitebildung verzitt Deustua eine humanistische Erziehung mit integrierter Entwicklung der Persönlichkeit. Er schlägt eine Erziehung vor, die sich auf die Moral stützt und sowohl eine humanistische als auch wissenschaftliche breite Kultur darbietet (vgl. a.a.O., S.12 ff.).

Nach Deustua ist das französische Bildungssystem das ideale Modell für Peru, obwohl sich seine Vorschläge gar nicht auf die peruanische Realität abzuwenden lassen:

5.2. Nordamerikanisches Modell

Manuel Villarán widerspricht dem Modell von Deustua. Er hat in Nordamerika gelebt und sieht im Kapitalismus und in der nordamerikanischen Demokratie eine beispielhafte und allgemeingültige Realität (vgl. Vargas Vega 1979, S.372f.).

Er geht von einer Volkserziehung aus, die gewisse Merkmale haben soll. Die peruanischen Schulen, sowohl in der Elementar- als auch in der Sekundar- und Hochschulbildung, sollen sich zur Hälfte dem Studium, zur anderen Hälfte der Arbeit widmen. Jedes Kind, ob klein oder groß, soll in der Schule arbeiten. So sollen die städtischen Schulen eine Werkstatt, die ländlichen Schulen eine kleine Farm besitzen, um Interesse an praktischer

Arbeit zu wecken und ihr Ansehen zu verfehlen. Indem man das Arbeiten beibringt, fördert man die Liebe zur Arbeit (vgl. Villarán 1960, S.46 ff.).

Die nationale Erziehung soll demokratisch sein. Sie soll sich nicht auf die privilegierten Gruppen konzentrieren unter dem Vorwand, die führende Klasse auszubilden, noch soll sie sich nur den unteren sozialen Schichten widmen, während man die höhere Schicht aus den Augen verliert. Vielmehr soll eine universelle Erziehung zu Hochleistungen der Ökonomen, politischen und sozialen Arbeit der kleinen Nation führen. Um demokratisch zu sein, muß sie selektiv, vielfältig, verschiedenartig sein, denn die kirchliche Gleichheit der Bildungsrechte besteht nach Villarán nicht darin, daß alle dieselbe Ausbildung erhalten, sondern darin, Möglichkeiten anzubieten damit jeder die Ausbildung erhält, die seinen persönlichen Voraussetzungen entspricht (vgl. a.O.). So wie im Schulwesen für Rechtsanwälte, Ärzte, Ingenieure und Militärs gibt, muß es auch Schulen für Geschichtswissenschaftler, Bergarbeiter, Landwirte und Mechaniker geben (vgl. a.a.O., S.49 ff.).

Die Erziehung muß wissenschaftlich und nicht literarisch ausgerichtet sein, denn die Wissenschaft kämpft gegen das Memoriersystem, unterrichtet "die Methode", beruhigt die Fantasie, mildigt die Eitelkeit und brummt den Verbalismus. So soll die Erziehung der Grundschule einfach und kurz sein, durch Konzentration des Lernstoffs auf das Notwendige und Wesentliche. Anstatt vieler überflüssiger Dinge schlecht unterrichtet, soll man gut und schnell das Notwendigste beibringen und Villarán sagt: Er mag Schlag gemacht werden mit der billigen französischen Lehre der Enzyklopedisten, die pseudo-liberal und halbwegs uninteressant ist und eine unversandene Generation von Akademikern bildet, die lächerlich ein-gebildet und übermäßig geschwätzig ist (vgl. a.O.).

Die ideale Erziehung ist demokratisch, einfach, wissenschaftlich, allgemein und berufsorientiert, um physische und geistige Energien zu wecken. Sie soll die Arbeit fördern und den Menschen bilden (vgl. a.O.).

Wie stellt sich Villarán die Verwirklichung seiner Pläne vor? Er geht davon aus, daß sich die nationale Bildung in Händen von Laien befindet, deren Unfähigkeit im Bereich der Erziehung zwar entschuldbar, zugleich aber auch unüberwindbar ist (vgl. a.a.O., S.60).

Daher gibt es nur einen Weg, nämlich die ausländische Beeinflussung in drei wichtigen Funktionen:

1. Übergabe der Bildung der nationalen Erzieher an die besten ausländischen Pädagogen, indem man ihnen die pädagogischen Hochschulen anvertraut.
2. Indem man Ausländer als Inspektoren und Superintendanten mit der Aufsicht und Organisation der Schulen beauftragt.
3. Indem ausländische Lehrer direkt einige Schulen leiten, die als lebendiges Beispiel der Vorbereitung der modernen Methoden dienen sollen (vgl. a.a.O., S.51).

Villarín analysiert und begründet dann noch ausführlich, unter welchem Einfluß Peru stehen soll, ob unter Französischem, deutschem oder nordamerikanischem, und kommt zu dem Schluß, daß das nordamerikanische Modell für Peru am geeignetsten sei, denn die Bildungsorganisation Nordamerikas ist für freie Völker konzipiert, ist humanistisch und universell. Man bildet nicht nur eine Klasse aus und hebt sie hervor, sondern man kultiviert die Pluralität der ganzen Nation, mit folgenden Eigenschaften: moralisch, bürgerlich, denn man will ehrliche Menschen und gute Bürger bilden; einfach und nützlich, wie es für die meisten Menschen zutrifft; realistisch und praktisch, weil man die Bürger auf das Leben und die Arbeit vorbereiten will (vgl.a.a.O., S.55 ff.).

Villarín regt mehrere Schulreformen an. Seine Ideen stimmen mit der kapitalistischen und pro-nordamerikanischen Keilung der Regierenden, besonders Leguías, überein. So hat der nordamerikanische Einfluß ungewöhnliche Merkmale. Der wichtigste Berater des Erziehungsministeriums, Harry Edwin Bard, spricht kein Spanisch, die Schulräte des Landes sind Nordamerikaner. Auch die Privatinitiative wird von Nordamerika gefördert, Adventistische und protestantische Stämmen beginnen ihre Arbeit im Hochland und im Urwald (vgl. Vargas vega 1979, S.373, vgl. auch: Mariátegui 1976, S.116).

Die Bildungstheorie dieser Zeit hängt zusammen mit der kapitalistischen Entwicklung des Landes. Bildung soll vor allem für die Arbeit vorbereiten, ohne die eigenen Kulturmerkmale und die soziale und ökonomische Identität der Auszubildenden zu berücksichtigen. Es ist die Zeit einer "aufzuzwingenden Kultur", einer Erziehung, in der die Normen und Werte,

die von außen kommen, den Vorrang haben, und in der die Politik in hohem Maße von der herrschenden Metropole abhängt (vgl. a.O.).

6. ANSATZE ZU EINEM EIGENEN MODELL

Neben den Bemühungen, ein geeignetes ausländisches Modell zu finden, gibt es seit 1920 Ansätze, ein eigenes Bildungssystem zu entwickeln, das der Realität und den Bedürfnissen des Volkes angepaßt ist.

6.1. Klassenscheitnennende Volkserziehung im Sinne José Carlos Mariátegui

José Carlos Mariátegui ist einer der ersten peruanischen Denker, der auf die Unangemessenheit der ausländischen Entwicklungsmodelle hinweist. In seinem Essay "El proceso de la instrucción pública" (Der Prozeß der öffentlichen Erziehung) und in den "7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana" (Sieben Versuche, die peruanische Wirklichkeit zu verstehen) beschreibt er die verschiedenen Einflüsse, denen das peruanische Bildungssystem unterworfen ist, und zieht eine Parallele zwischen dem politisch-ökonomischen System und dem Bildungssystem.

"Zu ist daher nicht möglich, das Erziehungssystem eines Landes zu demokratisieren, ohne seine Wirtschaft und folglich auch seinen politischen Oberbau zu demokratisieren" (Mariátegui 1986 b, S.104).

Die Erziehung in Lateinamerika kann nach Mariátegui nur als ökonomisch-soziales Problem verstanden werden. Er meint, daß die Fehler vieler Reformen in einer abstrakten, idealistischen Methode und in einer exklusiven pädagogischen Lehre bestanden haben. Wörtlich sagt er:

"Ihre Projekte haben den engen Zusammenhang, der zwischen Ökonomie und Bildung besteht, ignoriert und versucht, diese zu ändern, ohne die Gesetze der anderen zu kennen. Schließlich haben sie nur in dem Maße reformiert als die ökonomischen und sozialen Gesetze es erlaubt haben" (Ib. S. 188 a, S.39).

Die Bildungsdiskussion hängt nach Ansicht von Mariátegui von der politischen Debatte zwischen Konservativen und Liberalen ab. Die ökonomischen Interessen der Bourgeoisie bestimmen die Programme des öffent-

chen Bildungssysteme. So wird z.B. die moderne realistische Orientierung, die Villarrín vorzöhlte, wegen der Notwendigkeit der Industrialisierung eingeführt (vgl. a.a.O.).

Die Bildungskrise geht parallel mit der politischen Krise einher und spiegelt im historischen Verlauf die strukturelle Krise der Gesellschaft wider, und nur die Überwindung der letzteren schafft die Bedingungen, damit der Erziehungsprozess in effektiver Weise reformuliert werden kann (vgl. Taura, Vorkort in: Mariátegui 1986 a, S.11 f., vgl. auch: Valcárcel 1, 1982-86 ca. S.36).

Die Unstimmigkeit zwischen der Bildung und den Bedürfnissen der nationalen Wirtschaft beruht auf der Abhängigkeit von entfernten Metropolen, die nicht an einer nationalen Bildung interessiert sind. Diese strukturelle Korrelation bewirkt einerseits die Unfähigkeit des Erziehungssystems, eine gesunde, fähige Führungsschicht auszubilden, und andererseits die Vernachlässigung der einheimischen Elemente wie Arbeiter und Indio, indem man sie zum Alphabetizismus und zu grauhaariger Ausbeutung verdammt (vgl. a.a.O., S.13 f.).

Mariátegui entdeckt dieselbe Beziehung zwischen Bildung und sozio-ökonomischen Interessen in vielen Ländern.

"In unserem Amerika, wie in Europa und den Vereinigten Nationen, gehorcht die Erziehung den Interessen der sozialen und ökonomischen Ordnung. Der Schule fehlt eine technische, un-denkliche Orientierung, aber in einem verfehlt sie sich nicht, und das ist in ihrer Funktion als Klasseenschule, vor allem in den Ländern, die ökonomisch und politisch weniger entwickelt sind und wo der Klassengeist für geschichtlich brutal und mittelalterlich, ein Kastengeist ist" (14) (Mariátegui 1986 a, S.54 f.).

Mariátegui schlägt vor, die germanische Erziehung als eine zusammenhängende Einheit zu betrachten. Die Probleme der Tertiärität sind nicht unabhängig von der Bildung der Primar- und Sekundarstufe zu lösen (vgl. a.a.O., S.57 ff., vgl. auch: dort, 1976, S.121 ff.). Das Bildungssystem darf nicht nur als ein echtes und idealtisches behandelt werden, sondern muß sich der sozialen Umwelt öffnen, soll anregen, verändern, Energien freisetzen, Ungerechtigkeiten beseitigen, sich von internationalen Ideen nähren, wie z.B. von Dewey und Kerschensolner und einen neuen Impuls aus dem eigenen historischen Prozess erhalten (vgl. a.a.O., S.56 ff.).

So vertritt er die Konzeption, daß Hand- und Kopfarbeit gleichwertig sind, daß man für Lateinamerika mehr Techniker als Rektoren braucht und daß die ökonomische Entwicklung Hispanoamerikas eine praktische und realistische Erziehung benötigt. Die Arbeitsschule ist ein wesentlicher Begriff, denn sie schafft eine Zivilisation durch und für die Arbeit (vgl. a.a.O., S.48 ff.).

Die Idee der Einheitsschule ist nicht an erster Stelle politisch inspiriert, sondern hat soziale Wurzeln und Ursprünge. Sie ist auf dem Boden der Demokratie erwachsen, da sie sich aus der Energie und dem Gedankengut der armen Schichten nährt, die im derzeitigen Erziehungssystem benachteiligt werden (vgl. a.a.O., S.49 ff.).

Um eine klassenbestimmende Volksorientierung, die den unteren Schichten mehr Bildungsmöglichkeiten geben soll, anzuregen, muß Mariátegui dem neuen Geist der Lehrer eine große Bedeutung zu. Der Wille zu einer radikalen Veränderung entsteht aus der Notwendigkeit dieser Veränderung. Man fragt an, das Problem zu fühlen, und man entschließt sich, die Lehre, die die beste Lösung verspricht, anzunehmen (vgl. a.a.O., S.56 ff.).

Diese neuen Bildungsansätze können nur im eigenen Land, mit eigenen Leuten durchgeführt werden.

"In einem Volk, das seinen historischen Prozess bewegt durchlebt, muß die Neuordnung des Erziehungswezens von den eigenen Landesleuten bestimmt werden. Das Eingreifen ausländischer Spezialisten darf die Grenzen einer Zusammenverhelf nicht überschreiten" (Mariátegui 1986 b, S.104).

Mariátegui betont, daß die Schule allein unfähig ist, eine gesellschaftliche Umwandlung zu vollziehen und daß sie den Wandlungsprozess mit den nationalen Volksbewegungen der Arbeiter koordinieren müsse, um eine Revolution anzukurbeln, die eine Befreiung des Volkes von der Untertüchtigkeit erreichen soll (vgl. Salazar Bondy 1976, S.50).

Er selbst erreicht es nicht, seine Ideen für eine neue Schule und deren konkrete Aufgaben genauer zu formulieren. Sein früher Tod erlaubt es ihm nicht, eine vollständige Theorie zu konzipieren. Auch erreichen ihn nicht die Theorien und Reflexionen über die Unterentwicklung in der Dritten Welt, die ein wichtiges Instrument in der Erarbeitung eines neuen Erziehungsmodells sind. Trotzdem sind seine Ideen grundlegend und rich-

tungsweltweit für aktuelle bildungstheoretische Ansätze in Lateinamerika. Denn er betont, daß das Bildungssystem von der eigenen Realität ausgehen muß, daß die Bildung in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen System zu sehen ist, daß Wert auf die Bildung der Unterprivilegierten wie Arbeiter und Indios zu legen ist und daß schließlich dem Lehrer eine bedeutende Rolle im Prozess der gesellschaftlichen Veränderung zuzuschreiben ist.

6.2. Bildung als Mobilisierungsfaktor des Entwicklungsprozesses im Sinne der Bildungsreform von 1972

Im 2. Kapitel habe ich bereits die Beweggründe der Militärregierung von 1968 bis 1980 angesprochen, die Zielperspektiven des Entwicklungsprogramms dieser Regierung dargestellt und das Bildungssystem als Mobilisierungsfaktor der Entwicklung erachtet. In diesem Abschnitt möchte ich die theoretischen Ansätze sowie die praktische Anwendung der Bildungsreform von 1972 herausarbeiten, da sie neue, revolutionäre Akzente setzt.

Die peruanische Bildungsreform von 1972 ist eine der wenigen Reformen der 3. Welt, die auch auf internationaler Ebene Aufmerksamkeit erregt haben. Beweise dafür sind die zahlreichen Veröffentlichungen in deutscher, englischer und spanischer Sprache, die diesen Reformversuch analysiert und bewertet haben. Mit diesem eigenständigen Ansatz soll Schluß gemacht werden mit der Abhängigkeit und der kulturellen Entfremdung. Man will in Peru einen konsequenten Weg zur Überwindung sozialer Not und Unterentwicklung einschlagen, der sich sowohl von westlichen als auch östlichen Weltanschauungen und Ideologien distanziert (vgl. Hamm-Brücher 1974, S.8).

Salazar Bondy, ein bekannter peruanischer Philosoph der Neuzeit, erarbeitete mit anderen namhaften Forschlichkeiten wie z.B. Emilio Barrueto und Ricardo Morales die Grundideen der Schulreform.

*Die Bildung wird als entscheidender Faktor der Verwirklichung und Festigung der strukturellen Veränderung betrachtet und bildet die Rechtfertigung und das Unterzeichnungsmerkmal dieses Revolutionsprozesses auf dem Gebiet der (Salazar Bondy 1972, S.210).

Es kann nach Meinung der Reformen keine effektive soziale Veränderung zur Überwindung der Unterentwicklung geben ohne eine neue Ordnung des sozialen Lebens. Tiefgreifende Reformen in der Bildung müßten parallel zu anderen sozialen und ökonomischen Reformen laufen (vgl. a.O.).

Erziehung und Politik sind eng miteinander verknüpft, und die Illusion eines pädagogischen Neutralismus, der praktisch nie existiert hat, muß überwunden werden, denn er wurde in der Vergangenheit von den herrschenden geschickt ausgenutzt, um sich der Bildung als eines unveränderlichen Legitimationsmechanismus zu bedienen und um frühe Ansätze, das System in Frage zu stellen und eine Veränderung in Gang zu setzen, zu ersticken (vgl. a.O.).

Erziehungswelt kann nicht von der Förderung des sozialen Wandels getrennt werden. Bildung und Politik sind untrennbar, und man ist zum Mißerfolg verurteilt, wenn man die Lösung der Erziehungsprobleme einleitet, ohne den Rückhalt einer politisch-sozialen Bewegung zu haben. Die Erziehung muß in eine große und mächtige Revolution eingebunden sein (vgl. a.O.).

Das Erziehungsrecht Nummer 19325 vom 21. März 1972 strebt eine gesellschaftliche Reform des Bildungssystems an, um die strukturellen Veränderungen in anderen Bereichen zu unterstützen (vgl. Cáceres 1976, S.63).

Hildegard Kamm-Brücher nennt im Vorwort zum Buch "Erziehung auf peruanisch" das Bildungsgesetz beneidenswert wegen seiner Vollständigkeit und Stimmigkeit, und führt dazu an:

"Es handelt sich um eine Konzeption aus einem GuD, die keine Pflichten am alten System und keine Teilkorrekturen zuläßt. Es ist ein Wurf, der gewiß begehrt sein kann, selbst wenn es im besten Fall Jahrzehnte dauern wird, bis er auch nur annähernd verwirklicht sein wird" (Kamm-Brücher 1974, S.10).

Die peruanische Bildungsreform ist ein ungewöhnliches Experiment mit allen Möglichkeiten und Risiken, die es in sich birgt. Die Reform steht mit der globalen Strategie der Militärregierung zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung des Landes in einem dreifachen Zusammenhang: Ertheit ist sie als Konkretisierung einer Politik zur Entwicklung menschlicher Ressourcen und zur Verringerung sozialer Ungleichheit

ein Ziel für sich selbst; zweitens ist sie eine entscheidende Voraussetzung für die effiziente Verwirklichung der wirtschaftspolitischen Konzeption der Regierung; drittens hängt ihr eigener Erfolg oder Mißerfolg von der Verwirklichung der wirtschaftspolitischen Ziele ab und ist so

"Integraler Bestandteil einer Entwicklungspolitik, die auf eine grundlegende, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderung Perus ausgerichtet ist" (Masto/Röber/Strawmann 1974, S.2).

Im nationalen Entwicklungsplan 1971-75 wird die Bildungsreform als die wichtigste und zugleich schwerste Maßnahme, die die Regierung mittel- und langfristig durchführen hat, bezeichnet (Plan Nacional de Desarrollo para 1971-75 Tomo I, Volumen I, 1971, S.28 f.).

Die neue Erziehungspolitik hat drei Zielrichtungen:

1. Erziehung zur Entwicklung und Arbeit, die an den Bedürfnissen des Landes orientiert ist, den kreativen und sozialen Sinn der Arbeit hervorhebt, die Arbeit als Verwirklichung des Menschen und als gemeinsame Anstrengung für die soziale Partizipation ansieht, die die Arbeiter ausbildet, damit sie sich an der integralen Entwicklung des Landes beteiligen.

2. Erziehung zur strukturellen Veränderung der Gesellschaft. Es sollen die Bildungsinhalte, die vorher die Werte der herrschenden Gruppe vermittelten, geändert werden. Es soll soziale Kritik gelehrt werden, die Chancengleichheit sowie die Beschränkungen auf dem Arbeitsmarkt sollen beseitigt werden.

3. Erziehung zur Selbstbestimmung und Unabhängigkeit der peruanischen Nation. Entfremdung, Marginalisierung, Desintegration sind Folgen der äußeren Einflüsse. Es kann nur Gerechtigkeit geben, wenn diese Faktoren beseitigt sind. Die Erziehung muß befähigen, um die nationale Persönlichkeit zu bestätigen. In diesem Sinne ist Befreiung eine Kulturrevolution, die die nationale Revolution unterstützt. Die bewußtshaltende Erziehungsbereitschaft ist ein wichtiger Bestandteil, um die Befreiung der Menschen zu erreichen (vgl. a.a.O., S.202).

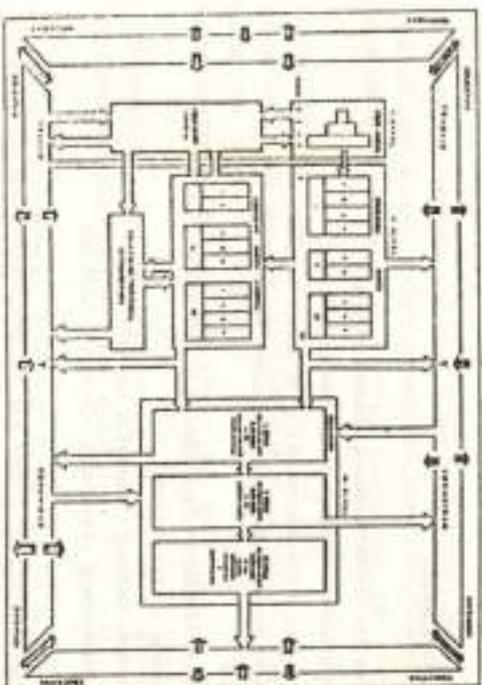
Es bleibt nicht nur bei großen Richtlinien, sondern man stellt normative Prinzipien auf sowie Strategien und konkrete Maßnahmen, um die neue

Bildungspolitik in progressiver, gradueller und flexibler Weise in einem Umwandlungsplan von 8 Jahren anzuwenden, durch:

- Reorganisation der zentralen, regionalen und Bezirksverwaltung
- Investitionen im Schulbau
- Investitionen in Bildungsinvestition
- Reform des finanziellen Apparates
- Weiterbildung des Lehrpersonals
- Studium und Planung der "Vektorisierung" (16) (vgl. a.a.O., S.202 ff.).

Das Resultat soll eine Struktur des Bildungssystems sein, wie wir sie in der Abbildung 3.1. sehen können.

Abbildung 3.1.: Struktur des peruanischen Bildungssystems
nach dem Gesetz Nr.19026 vom 21.3.1972



Quelle: Mastankowski 1980, Anlage 28 a.

Abweichend vom üblichen vertikalen Aufbau, beginnt das Schulbild am linken Blattrand mit der Educación Inicial (Anfangsbildung) und endet rechts mit dem Doctorado (Promotionsstudium). Die extension educativa (Weiterbildung) die comunidad (Gemeinschaft) und die Arbeit (trabajo) bilden den allumfassenden Rahmen. Dadurch soll offensichtlich den der Reform zugrundeliegenden Prinzipien, durch und für die Arbeit zu erziehen, die Gemeinschaft auf allen Stufen zu beteiligen und sich lebens-

langlich zu bilden, Ausdruck verliehen werden (vgl. Malankowski 1980, S.129).

Das System umfaßt niveaus (Stufen), ciclos (Perioden), modalidades (Modalitäten) und acciones (Maßnahmen). (Art.36) (17)

Es gibt 3 Stufen:

- 1.- Anfangsbildung (educación inicial) von 0 - 6. Lebensjahr (Art.78 ff.)
- 2.- Grundbildung (educación básica) mit 9 Schuljahren (Art.91 ff.)
- 3.- Hochschulreife (educación superior) mit 3 Perioden (Art.123 ff.)

Die Modalitäten sind Varianten der 3 Stufen im Hinblick auf die besonderen Bedürfnisse der Lernenden sowie auf die sozialen und wirtschaftlichen Belange des Landes (Art.36)

Es gibt 7 Modalitäten:

- 1.- die reguläre Grundreife (Básica regular)
- 2.- die berufliche Grundreife (Básica laboral)
- 3.- die reguläre Hochschulreife (Superior regular)
- 4.- die nicht reguläre Hochschulreife (Superior no regular)
- 5.- die außerordentliche Fachreife (calificación profesional extraordinaria)
- 6.- die Sonderreife (Educación especial)
- 7.- die Weiterbildung (Formación educativa) (Art.36)

Vier von den 7 Modalitäten sind auf die Berufsausbildung ausgerichtet.

Berufliche Bildung (2. Modalität)

Erste Periode der Hochschulreife (3. und 4. Modalität)

Außerordentliche Fachreife (5. Modalität)

Die Erziehung durch und für die Arbeit ist eine Hauptaufgabe der Reform. Eine besondere Neugierde bildet die 1. Periode der Hochschulreife (ESRP (Escuela Superior de Educación Profesional) genannt. Mit 6 - 8 Semester führt sie zum Berufsabitur. Sie findet an höheren beruflichen Schulen, an beruflichen Gymnasien statt. Das Berufsabitur ist Voraussetzung für den späteren Eintritt in eine Universität. Man führt das

„Creditsystem“ ein, bei dem man Punkte für den Besuch bestimmter Kurse bekommt - und die Lehrkräfte werden durch öffentlichen Wettbewerb eingestellt.

Die Bestimmungen über Zeugnisse, eigenartige Anerkennung bei Abschlüssen der beruflichen Bildung und andere Einzelheiten des Bildungssystems werden vom Bildungs- und Arbeitsministerium festgelegt (vgl. hierzu: Art.122 ff., auch: Art.217 f.).

Die Berufsausbildung findet vorwiegend außerunterrichtlich statt und wird als lebenslange Bildung der Beschäftigten der verschiedenen Wirtschaftszweige verstanden. Sie besteht aus der Ausbildung der Lehrlinge zur Ausübung spezieller Beschäftigungen, der Fortbildung von Selbständigen, von Arbeitslosen und Unterbeschäftigten und der beruflichen Umschulung (vgl. Art.208 ff.).

Die Programme werden zwischen den einzelnen Wirtschaftsbereichen koordiniert und werden in dem überbetrieblichen und betrieblichen Bildungssystem durchgeführt (siehe hierzu: Malankowski 1980, S. 145 ff.).

Die traditionelle Trennung von formaler und nonformaler Bildung wird aufgehoben. Allen am Bildungsprozeß Beteiligten wird ein Platz im Gesamtsystem zugewiesen, angefangen von der Anfangsreife bis hin zur Weiterbildung (vgl. Musto/Eber/Strauman 1974, S.9).

Erziehungswert ist die Anfangsreife, die mit der Schulreform eingeführt wird und einen großen Impuls erhält.

Auch die Bewertung weist neue Aspekte auf. Sie ist integral (18), die Verzerrung ist nicht unbedingt an feste chronologische Zeitspannen gebunden. Die Lernenden werden automatisch in die nächsthöhere Klasse versetzt wenn sie die Gesamtheit der Erfordernisse und Lerninhalte beherrschen, die die entsprechenden Mindestanforderungen ausmachen. Die Wiederholung einer Klasse ist also ausgeschlossen. Jeder Lernende hat eine Personalkarte, auf der seine Leistungen laufend vermerkt werden. Bei Abschluß der Grundstufe wird ein globales Studienzeugnis ausgestellt (vgl. Art.90 ff.).

Die Reform zeichnet sich aus durch eine radikale Vereinfachung des Erziehungssystems mit einer gleichzeitigen Diversifizierung der Ausbil-

dungsmöglichkeiten. Substantielle Unterschiede werden aufgehoben und unmittelbare Konvertibilität geschaffen zwischen der formalen und der nonformalen Erziehung, dem staatlichen und privaten Schulwesen sowie den allgemeinbildenden und den beruflich orientierten Ausbildungsgängen (Vgl. Musto/Eber/Straußmann 1974, S.9).

So soll die Bildungsreform als Ausdruck der historischen Entscheidung des peruanischen Volkes zur kulturellen und wirtschaftlichen Befreiung verstanden werden (vgl. Cargile Becerra, Erziehungsmultier Perus im Vorwort zum Gesetz Nr.19326 zitiert in: Löffinghausen u.a. 1974, S.32).

Zusammenfassend kann die "revolutionäre Bildungsphilosophie" dieses Reformansatzes wie folgt skizziert werden: Es herrscht ein zutiefst humanistischer Geist mit demokratischer Einstellung zur Erziehung, es gibt eine Pflege des kritischen Bewusstseins, der Gleichheit und Solidarität, eine Erziehung zur Arbeit und zur Beteiligung, als Selbsterziehung oder lebenslanges Lernen. Dies bedeutet eine konsequente Abkehr an das oligarchische, schlein-parlamentarische System Perus und ebenso eine klare Abgrenzung gegenüber der marxistischen Einzeltheologie. Es geht um eine Erziehung zur Befreiung und Unabhängigkeit (siehe hierzu: Plan Nacional de Desarrollo para 1971-1975, Tomo I, Volumen I, 1971, S.302, siehe auch: Hamn-Bercher 1974, S.11 ff.).

Obwohl die Reformkonzeption aus einem Guß ist, werden neue Gedankenströmungen sowie Ideen anderer Bildungstheoretiker mit eingebracht.

So sind die Ideen von Juan Illich klar erkennbar z.B. Indem man besondern Wert auf die außerschulische Bildung legt, die Trennung zwischen formaler und nonformaler Bildung abschafft, das lebenslangliche Lernen und eine automatische Versetzung einfließt (siehe hierzu: Illich 1972).

Auch kann man die Bildungstheoretischen Ansätze von Paulo Freire entdecken. Bewußtseinsbildung, Erziehung zur Befreiung und Beteiligung, Anpassung der Bildungsinhalte an die nationale Realität und die Förderung der Kritikfähigkeit, der Bewußtwerdung, Kooperation und Kreativität stehen im Einklang mit den Vorstellungen des brasilianischen Volkspädagogen (siehe hierzu: Freire 1973, ders. 1974).

Das an der Arbeitswelt ausgerichtete Modell der polytechnischen Ausbildung ist zum Teil von sozialistischen Ländern beeinflusst (vgl. Musto/Eber/Straußmann 1974, S.8).

Auch tauchen Elemente aus dem Gedankengut des peruanischen "Indigenismo" (19) auf. So gibt es Sonderprogramme zur Erziehungsförderung für den ländlichen Sektor mit Berufsschulung der einheimischen Werte, Sitzen und Sprache (vgl. Art.240 II.).

Bei so einem fortschrittlichen, politischen Revolutionsprogramm, liegt die Annahme nahe, daß es auch gut durchzusetzen sei, welches sind aber dann die Gründe dafür, daß diese Reform nicht die erwarteten Erfolge erzielte?

Aufgrund meiner Erfahrung im peruanischen Schulsystem dieser Zeitspanne möchte ich einige kritische Anmerkungen zu diesem Reformversuch machen.

Die Reformen der peruanischen Revolution werden überürzt durchgeführt. Obwohl man von Demokratie spricht, wird alles von oben bestimmt. Der größte Teil der Lehrer stellt sich gegen die Reform, und das hat mehrere Gründe. Der Lehrer ist nicht am Prozess selbst beteiligt, sondern nur ausführendes Organ. Seine schlechte wirtschaftliche Lage wird nicht wesentlich verbessert, wohl aber wird mehr von ihm verlangt. Die Weltverbindung besteht mehr in einer ideologisch-politischen Schulung als in einer technisch-pädagogischen Ausbildung. Man übernimmt eingeführte Bildungstechnologien, aber es fehlt an Forschung in der Erziehungswissenschaft, die von der eigenen Realität ausgeht und eigene methodische Ansätze bietet. Auch überläßt man die Abschaffung des alten Systems, und so gibt es zeitweise vier parallele Erziehungsprogramme: das Reformprogramm, das neopopuläre Programm, das experimentelle Programm derjenigen, die in die Berufsgruppen einsteigen sollen, und das traditionelle Programm. Die Lehrer fühlen sich nicht vorbereitet auf diese Vielfalt. Auch haben sie Schwierigkeiten, das neue Bewertungssystem und die automatische Versetzung zu handhaben. Die Berufsgymnasien werden förmlich aus dem Boden gestampft.

Ein großes Hindernis für die Anwendung des Reformprogramms ist die fehlende Infrastruktur. Es gibt nicht genügend Mittel, die Reform in ihrem gesamten Umfang durchzuführen.

Der Struktur des Bildungssystems zufolge müßten alle Schüler nach der Grundstufe die beruflichen Gymnasien besuchen, aber es gibt z.B. im Distrikt Comas nur ein berufliches Gymnasium mit jährlich 320 Studienplätzen für über 1000 Studienanwärter. Von der Infrastruktur her ein unlösbares Problem. So positiv auch die Einführung der Anfangsbildung ist, so unendlich ist es, genügend Kindergärten zu bauen, um für alle Kinder diese Anfangsbildung anzubieten. Auch mangelt es an qualifizierten Lehrern für diese Schulstufe.

Auf allgemeiner Ebene fehlt ein Zusammenschluß mit anderen Strukturformen, was der Bildungsreform den notwendigen sozio-ökonomischen und politischen Rückhalt nimmt. Auch gibt es Schwierigkeiten in der Leitung der Militärregierung durch Druck im Militär selbst, sowie durch die Opposition großer Teile der Bevölkerung. General Velasco Alvarado wird abgesetzt, und mit General Morales Bermúdez beginnt eine abgeschwächte zweite Phase der Militärregierung, die bereits viele Ansätze der Schulreform abbaut.

Trotz des Mißerfolgs der Schulreform 1972 bleiben aber viele gültige Ansätze bestehen, die es aufzuarbeiten und für den Bildungssektor auszuwerten gilt.

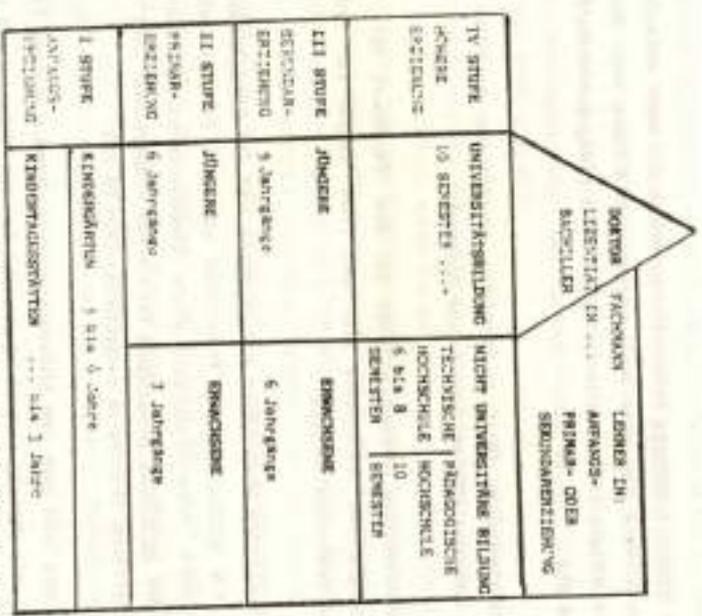
7. STRUKTURELEMENTE DES AKTUELLEN BILDUNGSSYSTEMS

1980 wird die Militärregierung von einer demokratischen Regierung abgelöst. Belandete Ferry gewinnt die Wahlen und beginnt mit einem schnellen Abbau der Schulreform, um im wesentlichen zum Schulsystem zurückzukehren, wie es vor der Militärregierung 1968 bestand.

Das Erziehungsrecht Nr.19036 von 1972 wird durch das allgemeine Bildungsgesetz (Ley General de Educacion) Nr.23384 vom 18. Mai 1982 ersetzt, das bis heute noch Gültigkeit besitzt. (20)

In der Abbildung 3.2. können wir die wesentlichen Strukturmerkmale sehen:

Abbildung 3.2. Struktur des peruanischen Bildungssystems nach dem Gesetz Nr.23384 vom 18.5.1982



Das jetzige peruanische Bildungssystem hat 4 Stufen (niveles) und 6 Modalitäten (modalidades) (Art.34).

Die Stufen sind:

- I. STUFE: Anfangserziehung (educacion inicial) und besteht aus Kindertagesstätten, für Kinder unter 3 Jahren und Kindergärten, für 3- bis 5jährige (Art.37 ff.).
- II. STUFE: Primärerziehung (educacion primaria). Sie hat zwei Modalitäten: der Jüngeren (menores) mit 6 Jahrgängen und der Erwachsenen (mayores) mit 7 Jahrgängen. (Art.40 ff.)

III. STUFE: Sekundärerziehung (educacion secundaria). Sie hat dieselben Modalitäten wie die zweite Stufe. Für die Jüngeren (menores) dauert sie 6 Jahre, für die Erwachsenen (mayores) 6 Jahre (Art.50 ff.). Mit dem Abschluß der Sekundarstufe hat man die formale Studienberechtigung für die Hochschule, die aber noch durch eine Aufnahmegenehmigung ergänzt werden muß.

IV. STUFE: Höhere Erziehung (educacion superior). Sie kann entweder eine universitäre Bildung oder eine nicht universitäre Bildung sein. Die nicht universitäre Bildung teilt sich in technische und pädagogische Hochschule auf. (Art.56 ff.)

Das Universitätsstudium führt zu folgenden Abschlüssen: bachiller (Bakalaureus) Licentiat (Diplom) und doctor (Doktor).

Die nicht universitäre Bildung schließt mit dem "Fachmann für ..." ab, und die pädagogische Hochschule gibt den Titel "Lehrer für Anfangs-Primar- oder Sekundarlehre".

Neben den erwähnten Modalitäten der Jüngsten und der Erwachsenen besteht noch die Sondererziehung (educacion especial) für physisch und psychisch Kranke, Schwererziehbare sowie überdurchschnittlich Begabte. (Art.68 ff.) die Berufliche Ausbildung (educacion ocupacional) (Art.71 ff.) und das Fernstudium (educacion a distancia) (Art.79 ff.).

Nach dem Gesetz teilt man das Bildungssystem in formale Bildung (Art.33 a) und nonformale Bildung (Art.33 b) ein. Die formale Bildung kann schulisch oder außerschulisch in den verschiedenen Stufen und Modalitäten stattfinden. Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß die Lernleistungen bewertet und bescheinigt werden (Art.33 a). Die nonformale Bildung besteht aus Selbstbildung, Bildungsaktivitäten verschiedener Institutionen wie Familie, Gemeinde, Arbeitsplatz, politische religiöse und kulturelle Gruppen sowie die Bildung durch die Massenmedien (Art.33 b).

Während die Regierung Belandee von 1980 - 1985 den großen Schritt 12 Jahre zurück bewirkte, erhofft man sich von der Regierung Alan Garcia 1985 - 1990 Ansätze, die auch Ideen der Schulreform von 1972 wieder aufgreifen.

Obwohl es auf theoretischer Ebene einige interessante Perspektiven gibt, ist die praktische Auswirkung aber bisher sehr gering. Es fehlt nicht an Grundlagen, die in der Verfassung verankert sind, auch nicht an Bildungsprinzipien und Zielsetzungen wie Gesamterziehung, mit der Entwicklung biologischer, psychischer und intellektueller Fähigkeiten, die Verbesserung der Lebensbedingungen der Benachteiligten, die Kenntnis

der nationalen Realität sowie die bewußte Partizipation an der nationalen Entwicklung, die Gruppenintegration auf nationaler, interamerikanischer und internationaler Ebene und die Anerkennung der universellen Kultur als Eigentum der Menschheit, aber sie sind weit entfernt von der konkreten Bildungssituation des Landes (siehe hierzu: Proyecto Educativo Nacional 1986, S.30 ff.).

Auch sieht man die Notwendigkeit einer "revolucion curricular" (Revolution des Curriculums), einer Reorganisation in der Verwaltung sowie einer Dezentralisierung des Bildungssystems (siehe hierzu: a.a.O., S.45 ff.), aber nach vier Jahren AVRA-Begleitung hat es keine tiefgreifende Änderung im Erziehungssystem gegeben, und die aktuelle Situation der Bildung ist mit sehr vielen negativen Vorzeichen versehen, wie wir bereits im 1.Kapitel gesehen haben und noch spezifisch im 5.Kapitel analysieren werden.

Diese Realität läßt vermuten, daß auch in dem einen Jahr, das der Regierung noch bleibt, keine wesentlichen Veränderungen stattfinden werden, die von der Regierung kommen. Duso dringender ist es, einen bildungstheoretischen Ansatz von den marginalen Volkmassen her anzustreben.

Die geschichtliche Entwicklung des Bildungsprozesses in Peru hat mich zu folgenden Einsichten geführt:

1. Obwohl im Inkareich eine klassenbestimmende Erziehung stattfindet, ist sie gekennzeichnet durch ihren Dienst an der Allgemeinheit und ihre für alle gültigen Prinzipien.
2. Nach der Eroberung durch Spanien gibt es eine Überlagerung der spanischen Kultur, die die autochthone als minderwertig unterdrückt, verdrängt oder ausrottet und ein Bildungssystem einführt, welches als scholastisch, christlich, aristokratisch, akademisch und literarisch bezeichnet werden kann, kulturell entfremdet ist und als Herrschaftsinstrument dient.
3. Die Erziehungsformen in der Zeit der Republik sind von ausländischen, unangepaßten Bildungsmodellen bestimmt.

4. Bildungstheoretische Ansätze und Reformen mit eigenem, nationalem Charakter können sich nicht durchsetzen und haben wenig Einfluß auf die Richtlinien des öffentlichen Bildungssystems.

5. Die aktuelle Bildungspolitik stellt zwar neue Bildungsprinzipien auf, die aber nur sehr wenig in die Praxis umgesetzt wurden, was zu einer bedauerlichen Situation des Bildungswesens geführt hat.

6. RELEVANZ DER BILDUNGSGESCHICHTE PERUS

Die Bildungsgeschichte Perus weist zwei deutliche Tendenzen auf. Die vorherrschende Tendenz, die geschichtlich schwerer ins Gewicht fällt, besteht aus einer Insellagen-Übernahme von westlichen Bildungsmodellen hauptsächlich spanischer, französischer und nordamerikanischer Herkunft. Sie stehen nicht im Dienst der großen Volksmassen, sondern dienen als Unterstützung des jeweils herrschenden ökonomisch-politischen Systems, welches die Interessen einer kleinen Elitegruppe vertritt. Die Bildung reproduziert und legitimiert das jeweilige Gesellschaftssystem. So werden die Bücher und deren Lerninhalte von europäischen und nordamerikanischen Vorlägen abgeschrieben. Die Schulbücher werden größtenteils im Ausland hergestellt und sind voll von "Mickey-Mäusen", "Fido Do-nalde", "Hoidis", "Superman" und anderem Bild- und Schriftmaterial aus der europäischen und nordamerikanischen Kulturwelt. Sie haben wenig gemeinsam mit der Situation der breiten Bevölkerungsschicht, sondern sind auf die pro-westlichen Eliten abgestimmt. Die eigenen Kulturwerte, die Lebenssituation, die Umweltfaktoren, der Menschentyp und die geschichtlich-kulturelle Vergangenheit der peruanischen Bevölkerung werden kaum berücksichtigt (siehe hierzu: Zimmer 1986).

Viele Schulen bilden Gehirne, die die Kinder von der Gemeinde abheben, die ein akademisches, praxis- und situationsfernes Wissen einfließen, das wenig Bedeutung hat für eine bessere Lebensbewältigung in der konkreten Lebenssituation des Volkes. Vielmehr dient das Bildungssystem fast ausschließlich sich selbst. Frontalunterricht, detaillierte Stunden- und Minutenpläne, Drill und Auswendiglernen sind weitere kennzeichnende Merkmale dieser entmenschten Erziehung. Strenge Selektionsmechanismen fördern zudem Wiederholquoten und Drop-out-Raten, so daß

für den größten Teil der Kinder aus den marginalen Volksschichten schließlich eine rudimentäre Alphabetisierung erfolgt.

Dagegenüber steht die Tendenz, einen bildungsphilosophischen Ansatz zu entwickeln, der mehr von der konkreten Situation der benachteiligten Bevölkerung ausgeht. Diese Tendenz ist jedoch schwer gegen die herrschenden Strukturen durchsetzbar. Sie wird leicht verworfen, weil sie im Gegensatz zur Elitebildung steht und für sie sogar eine Bedrohung darstellt, da sie deren Privilegien abbaut, bzw. in Frage stellt.

Ansätze zu einem alternativen Bildungskonzept finden sich, wie wir gesehen haben, in früheren Epochen des peruanischen Bildungswesens. So war die inkaische Erziehung praktischer Natur, die in der Familie und in der Gemeinschaft vollzogen wurde. Sie war von einer Moralphilosophie durchdrungen, die auf die kollektive Nützlichkeit und Solidarität hinzielte. Alle Menschen haben im Dienst des Gemeinwohls zu stehen. In einer Gesellschaft wie Peru, in der die Korruption zum Alltagsphänomen gehört, ist es wichtig, diesen Aspekt aufzugreifen und aufzuwerten. Auch eine gute Körpererziehung, die mit zu einer starken Persönlichkeitsbildung beitragen soll, ist anzustreben. Die intellektuelle Erziehung hat zum Ziel, optimale Bedingungen für eine Entwicklung des Landes zu schaffen und eine Wissenschaft, Technologie, Kunst und Kultur zu fördern, die notwendig sind, um die eigenen Ressourcen besser auszunutzen und die Grundbedürfnisse aller Mitglieder der Gesellschaft befriedigen zu können. Die gemeinschaftlichen Formen der Produktion und der Arbeit sind deshalb auch heute noch wichtige Elemente in der Entwicklung und Bildung aus der Volksperspektive.

Die besondere Rolle des Lehrers in der Entwicklung des Landes hat bei den Inkas nicht zu verkennen. Er bildet sich durch seine pädagogische Praxis und setzt sein Wissen, seine Weisheit mit einer großen moralischen Verantwortung im Dienst am Volk ein. In der Volkserziehung erfüllt man diese Aspekte erneut auf.

Die bildungstheoretischen Ansätze, die wir vor allem bei Mariátegui und der Schulreform von 1972 vorfinden, legen einen besonderen Wert auf die Bildung der unterprivilegierten Volksgruppen (Arbeiter, Bauern, Bewohner der Stadttrandgebiete) und betonen, daß jeder Reformansatz von den eigenen Leuten ausgehen und getragen werden muß. Im Zentrum dieser An-

stige steht: Bildung muß von der Lebenssituation dieser Gruppe ausgehen und zur Verbesserung ihrer Lebensqualität beitragen. Dazu gehört das Bewußtsein, daß das Bildungssystem von ökonomisch-politischen Systemen abhängig ist, und daß es nur zu tiefgreifenden Reformen in der Bildung kommen kann, wenn auch das gesellschaftliche System verändert wird. Bei den marginalen Gruppen sind Kooperation und Solidarität notwendig, um die eigenen Interessen behaupten zu können.

In diesen alternativen Ansätzen wird eine Erziehung für und durch die Arbeit angestrebt. An erster Stelle sollen Qualifikationen bereitgestellt werden, die für die Bewältigung der existenziellen Probleme nützlich sind und helfen, die Lebensqualität zu verbessern. Dafür ist es vorteilhaft, die Trennwände zwischen formaler und informeller Bildung abzubauen und das Konzept des lebenslangen Lernens einzuführen. Eine bewußtseinsbildende Erziehung, die Kritikfähigkeit, Kooperation und Kreativität fördert, soll zu Mündigkeit und Selbstbestimmung der zu Erziehenden führen.

"Selbstbestimmung" bedeutet auch, daß das Volk fähig wird, "mitzupropheten". Um dies zu können, muß es sich von einer wirtschaftlich untergeordneten, unterliegenden Klasse zu einer Klasse mit politischem Bewußtsein entwickeln. Nur als solche wird das Volk fähig sein, ein alternatives Gesellschaftsprojekt vorzulegen und umzusetzen. Es geht im weiteren Sinn um einen Prozeß des Wandels, der vom Volk selbst ausgeht, in dem es fähig und bereit wird, die Geschichte in die eigene Hand zu nehmen. Bewußtseinsbildung des Volkes muß sich auf die Weiterentwicklung der kulturellen Identität stützen. Erzieher und Erziehende müssen sich gleichzeitig mit allen anderen Volkskräften um den Aufbau eines neuen Bewußtseins bemühen. Die Aufwertung der eigenen Kulturelemente soll die kulturelle Entfremdung und Invasion zurückweisen, denn diese "neocolonialistischen" Tendenzen schaffen den Konsummythos und blockieren die eigene Entwicklung und Bildung des Landes.

Die Konzeption der "Educación Popular" übernimmt viele dieser angeführten Elemente, die z.T. schon in der Vergangenheit angestrebt wurden. Sie durchdringt sie mit einer neuen Erziehungsphilosophie, wie wir in den folgenden Kapiteln erläutern werden.

ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 9

1) Populistische Bewegungen und populistische Systeme gehören zu den wichtigsten Zeiterscheinungen Lateinamerikas. Der Begriff "Populismus" birgt auch heute noch Unklarheiten in sich. (Vgl. Goldberg 1982, S.1) Im allgemeinen versteht man unter "Populismus" eine präzedenzlose Republik mit Mobilisierung der Arbeiter von oben, zur Unterstützung reformistischer Regierungsprogramme unter der Leitung eines semi-charismatischen Führers (vgl. Huneus/Sohlen 1982, S.196). Die programmatischen Forderungen des Populismus lassen sich auf Nationalismus und wirtschaftliche Entwicklung (Wachstum) als den ideologischen Kern reduzieren (vgl. Nohlen 1984, S.487) und streben eine Erlehang des Volkes im Interesse der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes an.

2) Ich habe mich besonders der Chroniken von Garcilaso de la Vega und Guaman Poma de Ayala bedient, da sie einen Versuch machen, die peruanische Realität zu beschreiben, und auch von den peruanischen Historikern sehr viel benutzt werden. Bei den Historikern habe ich peruanische Autoren mit internationaler Anerkennung bevorzugt.

3) Tamayo Herrera meint, daß die Moral ein ideologisches Produkt war, um den Gohorras dem Inka und dem Staat gegenüber zu rechtfertigen und daß es Autoren gebe wie Carlos Aranibar Zerpa, der diese in Moralprinzipien als nicht inkasisch bezeichnet, sondern als in späterer Zeit entstanden (vgl. Tamayo Herrera 1980, S.64).

4) Der Inka Wiracocha war der 6. König in der Reihe der Inkas und lebte um 1410 (Del Baste 1984, S.100).

5) "Los padres muchas veces son causa de que los hijos se pierdan o corrompan con las malas costumbres que los dejan tomar en la niñez; porque algunos los crían con sobra de regalos y demasiada blandura; y como encantados con la hermosura y ternura de los niños, los dejan ir a toda su voluntad, sin cuidar de lo que adelante, cuando sean hombres, los ha de suceder. Otros hay que los crían con demasiada aspereza y casaligo que también los destruyen; porque con el demasiado regalo debilitan y apocan las fuerzas del cuerpo y del ánimo, y con el mucho ca-

esto demuestran y desfilaban los ingenios; de tal manera que pierden la esperanza de aprender y aborrecen la doctrina; y los que tomen todo no pueden esforzarse a hacer cosa digna de hombres. El orden que se debe guardar es que los crien en un medio; de manera que salgan fuertes y hábiles para la guerra, y sabios y discretos para la paz." (Garcilaso de la Vega II, 1963, S.191).

5) Der Inka Manco Cápac ist der erste Inka in der Königsdynastie und lebte um 1200 (Del Huerto 1984, S.100).

7) Der Inka verlangte nicht, daß die Eroberten ihre Götter aufgeben sollten, sondern nur, daß man die Sonne als höchsten Gott anerkenne (Vgl. Valdeceol 1, 1982-85 ca., S.61).

8) Kipus oder Quipus heite Knoten und besteht aus einer Schnur von 2 Fuß Länge, die verschiedenen Fäden und Farben hat, die stark gedreht und verflochten sind, wovon eine Vielzahl von kleinen fadenförmigen Fäden herunterhängen, die mit Knoten versehen sind. Die Farben stehen für konkrete Objekte, z.B. weiß = Silber, gelb = Gold, manchmal auch für abstrakte Ideen, z.B. weiß = Frieden, rot = Krieg. Die Knoten bezeichnen die Menge und man kann sie beliebig kombinieren, so daß man damit jede Zahl darstellen kann (Vgl. Prescott, 1982-86 ca., S.326 ff.).

9) Man ist sich einig, daß es in der Inkazeit keine eigentliche Schrift gab, aber man spricht von der "Kipus" oder pikto-graphischen Schrift. Sie erhielt Garcilaso de la Vega, daß der Inka zum Sonnenfest, mit Raymi, die Gemäde der Haldenstatuen, die man im Dienst der Sonne und des Inka vollbracht hatte, herbeibringen ließ (Vgl. Garcilaso de la Vega II 1963, S.219).

10) In der Reihe der Inkas ist Inca Roca der sechste; er lebte um 1380 (Del Huerto 1984, S.100).

11) Die Lancaster-Methode wurde von den Engländern A.Dell und Lancaster zu Beginn des 19.Jahrhunderts unabhängig voneinander entwickelt. Fortgeschrittenen Schüler unterweisen weniger fortgeschrittene Schüler und werden darüber hinaus auch als Ordner und Helfer der Lehrer eingesetzt (Münchertalsystem). Die Zahl der Schüler pro Lehrer konnte so bis 1000 erhöht werden. Die Zielsetzung dieses Systems bestand darin,

möglichst viele Schüler der kleineren Bevölkerungsschichten so billig wie möglich zu unterrichten (Meyers Kleines Lexikon Pädagogik 1988, S.89).

12) Unter "Zivilismus" (civilismo) versteht man die Zivilisierungsbestrebungen besonders am Ende des 19. und Anfang des 20.Jahrhunderts. Obwohl im Inneren des Zivilismus verschiedene Tendenzen vorhanden sind, gibt es grundlegende gemeinsame Einzelzungen. Alle Tendenzen haben einen ab-soluten Glauben an den ökonomischen Liberalismus, sie sind überzeugt, daß das Exportmodell der beste Weg zur Entwicklung eines Landes ist (siehe hierzu: Vargas del Castillo 1980, S.149 ff.).

13) "Sus proyectos han ignorado el intimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada, sino en la medida que las leyes económicas y sociales los han consentido" (Martí-telgal 1986 a, S.99).

14) "En nuestra América, como en Europa y como en los Estados Unidos, la enseñanza obedece a los intereses del orden social y económico. La escuela carece, técnicamente, de orientaciones netas, pero, si en algo no se equivoca, es en su función de clases. Sobre todo en los países económicos y políticamente menos evolucionados, donde el espíritu de clases suele ser brutal y medievalmente, espíritu de casta" (Murillo-telgal 1986 a, S.54 f.).

15) "La educación es considerada decisivo factor conyugante de la per-tinencia y la consolidación de las transformaciones estructurales que constituyen la justificación y la marca distintiva de ese proceso como una revolución sui generis" (Salazar Bondy 1972, S.213).

16) "Nuklearisierung" (nuclearización)

"Die nationale Erziehung ist gemäß dem System der Erziehungs-kern-Struktur zu organisieren. Alle kommunale Erziehungs-Kerns (Nucleo Educativo Comunal) wird die kommunale Basisorganisation zur Zusammenarbeit und Schaffung der Dienstleistungen und - einrichtungen vor-standen, die der Erziehung gewidmet sind und von ihr benutzt werden. Innerhalb eines bestimmten territorialen Bereichs und zur Förderung des kommunalen Lebens" (Art.64 des Erziehungs-gesetzes 1976, zitiert nach der deutschen Übersetzung von Franziska Wolf im: Leitungs-klassen u.a.

1974, S. 57, siehe auch: Artikel 66 über die Ziele der Erziehungskultivierung).

17) Ich werde im folgenden die Artikel des Erziehungsgesetzes 19326 nach der deutschen Übersetzung von Franziska Wolf zitieren im: Lehrlinghausen u.a. 1974).

18) Integrale Bewertung bedeutet hier, daß die Bewertung das Wissen (conocimiento), die Aktivitäten (actividades), die Befähigung zur Arbeit (capacidad para el trabajo) und die Orientierung des Lernenden (orientación del educando) berücksichtigt und in einen integrierten Evaluationsprozeß einbezieht (siehe hierzu: Art. 59 des Erziehungsgesetzes 19326).

19) Der Indigenismus (Indigenismo) ist eine Bewegung, die Politik, Literatur, Dichtung und die bildenden Künste gleichermäßen erfährt und durch Hervorhebung einzelner Elemente zur Integration der indianschen Bevölkerung beitragen will.

20) Die Gesetzesartikel entstammen dem allgemeinen Erziehungsgesetz Nr. 23384 (Nueva Leyación de la Ley General de Educación No. 23384, Lima 1965), und für die Übersetzung ist die Autorin dieser Arbeit verantwortlich.

V I E R T E S K A P I T E L

"EDUCACION POPULAR" (VOLKSBEZIEHUNG), EIN ALTERNATIVER BILDUNGSANSATZ FÜR LATINAMERIKA ?

1. WURZELN UND URSPRÜNGE DER "EDUCACION POPULAR" (VOLKSBEZIEHUNG) IM LATINAMERIKANISCHEN KONTEXT

Die über Jahre sind als Jahre der Umwandlung und des Umdenkens in die Weltgeschichte eingegangenen. Auf lateinamerikanischen Boden gibt es geschichtliche Ereignisse, geistige Strömungen und Volksbewegungen, die ein neues Bewußtsein schaffen und auch als Wurzeln und Ursprünge einer "Educación Popular" betrachtet werden können.

Auf sozial-politischem Gebiet findet der Triumph der kubanischen Revolution 1959 in Lateinamerika großen Widerhall. Für die lateinamerikanischen Linke erscheint der Aufstieg des Regimes Fidel Castros die Tür zur vollständigen Befreiung Lateinamerikas zu öffnen. Sie bedeutet, daß der Marxismus der einzige wirksame Weg zur Befreiung ist, und daß es in Lateinamerika ein praktizierbares Sozialismuskonzept und einen Stützpunkt gibt (Vgl. Comblin 1981, S. 10).

Der Weg des Sozialismus in Freiheit wird angestrebt. In Chile zeichnet sich der Weg der "Unidad Popular" (Volksinheit) Salvador Allendes mit dem "chilenischen Weg zum Sozialismus" (1970-73) seit 1967/68 ab. In Peru verspricht die Militärdiktatur General Velasco Alvarado eine sozialistische Revolution (1968). In Argentinien bereiten die Erhebung von Córdoba (1968) und die Amtszeit des Präsidenten General Lanusse (1971-73) die Rückkehr Perons vor, der für die Linke Symbol eines nationalen Sozialismus "auf argentinische Art" ist. In Bolivien folgte Präsident Juan J. Torres (1971) eine sozialistische Ära ein, die rasch durch einen neuen Militärputsch unterdrückt wird. Die Jahre 1968 - 1973 können als Epoche des demokratischen Sozialismus bezeichnet werden (vgl. a.a.O., S. 14).

In den 70er Jahren übernimmt Mexiko immer mehr eine Führungsrolle, nicht nur in Zentralamerika, sondern in ganz Lateinamerika, zumindest hinsichtlich der demokratischen Bewegungen. Mexiko ist ein Zülfuchsort

viele aus ihren eigenen Ländern verbannter politischer Führer der Lateinamerika. Seit 1976/77 wächst die politische Unruhe in Nicaragua, El Salvador und Guatemala. Der Triumph der sandinistischen Guerillabewegung im Juli 1979 kann eine neue Epoche in Lateinamerika eröffnen (vgl. a.a.O., S.16).

In den Sozialwissenschaften wird in den Jahren 1967 -1973 die Dependenztheorie konzipiert und propagiert. Sie ist eine Konzeption, die in der unterentwickelten Peripherie entsteht, sich aufgrund konkreter Erfahrungen der ortsanlassigen Wissenschaftler entwickelt und eine Herausforderung an das sozialwissenschaftliche Denken der Industrienationen ist. Die Dependenztheorie hebt die Analyse der Struktur internationaler Gesellschaften und Ökonomien sowie die Entwicklungsforschung auf eine neue Ebene, indem sie den Zusammenhang zwischen der vorherrschenden Struktur internationaler Ökonomie und den chronischen Defekten in den Wirtschafts- und Sozialstrukturen Lateinamerikas (Enklaven-Wirtschaft, Marginalität, Wachstumspole, Hinterland u.a.) herausarbeitet (1) (vgl. Sanghaas 1976, S.49; vgl. auch Comblin 1981, S.16; Gantzer 1976, S.27 ff.).

Bedeutende Vertreter dieser Theorie sind: André Gunder Frank, Theodoro Dos Santos, Armando Córdova, Celso Furtado, Hector Silva Michelena, Osvaldo Sunkel, Tomás Amadeo Vasconi, Heide Jaguaribe, Aníbal Quijano, Julio Cotler, José Matos Mar u.a.

Auch im katholisch-kirchlichen Bereich und in der Theologie Lateinamerikas kommt es zum Umbruch. Das II. Vatikanische Konzil (1965), besonders mit seiner Konstitution "Gaudium et Spes" über die Kirche in der Welt von heute, und die Enzyklika Pauli VI. "Populorum Progressio" über die Entwicklungsprobleme, bedeuten eine Öffnung der katholischen Kirche gegenüber den Problemen der heutigen Menschheit.

Die lateinamerikanischen Bischofskonferenzen von Medellín (Kolumbien) 1968 und Puebla (Mexiko) 1979 überreichten die Lehre des Konzils in die lateinamerikanische Realität. Die Kirche Lateinamerikas entscheidet sich für die Integrale, umfassende Entfaltung des Menschen, vornehmlich der Armen und Benachteiligten. Sie verpflichtet sich, sowohl für die Entfaltung eines jeden Menschen als auch für die Umwandlung der gesellschaftlichen Strukturen einzustreiten (vgl. Galindo 1979, S.72).

Entwicklung wird im Sinne Pauls des VI als ganzheitlich und solidarisch verstanden, als der neue Name für Frieden (Enzyklika "Populorum Progressio", Nr.76. In: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhles Nr.23, 1980, S.79).

Die Bischöfe Lateinamerikas verstehen dieses die Strukturen verändernde Engagement als Entwicklung und Befreiung. In sehr bezeichnender Weise erscheint das Wort "Entwicklung" mit dem Wort "Befreiung" verbunden. So soll die Erziehung eine "befreiende" Erziehung sein, die den zu Erziehenden zum Selbst seiner eigenen Entwicklung macht. Diese befreiende Erziehung ist der Schlüssel, um die Völker aus aller Knechtschaft zu befreien, um sie von "weniger menschlichen zu menschlicheren Lebensbedingungen" (Enzyklika "Populorum Progressio" Nr.20) aufsteigen zu lassen, wobei berücksichtigt wird, daß der Mensch für seinen Erfolg oder sein Versagen verantwortlich ist. So sagen die Bischöfe in Medellín wörtlich:

"Deshalb muß die Erziehung auf allen Ebenen schöpferisch werden, denn sie muß den neuen Gesellschaftstyp vorwegnehmen, den wir in Lateinamerika suchen. Sie muß ihre Bemühungen auf die Personalisierung der neuen Generation richten, indem sie deren Bewußtsein von ihrer menschlichen Würde vertieft, ihre Selbstbestimmung befestigt und ihren Gemeinschaftsgeist fördert" (Medellin, Dokument über die Erziehung Nr.8, in: Stimmen der Weltkirche Nr.8, 1979, S.80).

Weiter verlangen die Bischöfe, daß die Erziehung für den Dialog offen sein soll, die lokalen und rationalen Besonderheiten begreifen und sie in die pluralistische Einheit und in die Welt integrieren soll. Sie soll die neuen Generationen für den fortwährenden organischen Wandel, den die Entwicklung mit sich bringt, befähigen (vgl.a.O.). Somit ist die Erziehung eine Antwort auf die Bedürfnisse der Menschen und so auch eine Aufgabe der Kirche (vgl. Medellín, Dokument über die Erziehung Nr.9 in: Stimmen der Weltkirche Nr.8, 1979, S.80; vgl. auch: Antoncich/Munarriz 1988, S.89).

Aus einer christlichen Sicht der Beteiligung aller, besonders der Armen, an dem Prozeß der gesellschaftlichen Veränderung und in der Suche nach gerechteren Strukturen verteidigen die Bischöfe in Medellín vehement die Beteiligung des Volkes, die Solidarität und Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit und auch den Frieden erhebt man durch eine dynamische Aktion der Bewußtseinsbildung und Organisation der Volksschichten, durch eine Aktion,

die *FAHig* lat. auf die öffentlichen Mäxte Druck auszuüben (vgl. Anton-
rich/Munarriz 1988, S.91).

In den Dokumenten von Puebla (1979) steht die Forderung nach Bewußt-
seins- und Gewissenbildung und nach verantwortlicher Teilhabe im Mit-
telpunkt aller Aussagen (vgl. Galindo 1979, S.79).

Die "opcion por los pobres", die Option für die Armen, führt zur Grün-
dung der "Iglesia Popular" (Kirche des Volkes), und die "comunidades
eclesiales de base" (Basisgemeinschaften) entstehen nun dem Bewußtsein
der Mitverantwortung. Viele neue Märtyrer bezahlen ihre Solidarität mit
den Armen und Machtlosen des Kontinents mit ihrem Leben. Priester und
Ordensleute klagen die soziale Ungerechtigkeit als "strukturelle Sünde"
öffentlich an und stellen sich in Solidargemeinschaften auf die Seite der
armen und marginalen Bevölkerung. Die "Priester für die Dritte Welt"
(Terzaranistas) in Argentinien, die "Achtzig" in Chile und OMS in Peru
wögen als Beispiele gelten. 1972 findet in Santiago de Chile der Kongreß
"Christen für den Sozialismus" statt, der großen Einfluß auf die latein-
amerikanische Kirche hat (siehe hierzu: Comblin 1981, siehe auch: Galindo
1979, S.72; Zambrano 1982; Marins 1979, S.79 ff.).

Einen Beitrag zum neuen Denken gibt die "Theologie der Befreiung".
Gustavo Gutierrez, peruanischer Nationalist, ist Gründer und ständiger
Vertreter dieser theologischen Richtung. Ginz man in der traditionellen
Theologie von Gott, von der christlichen Lehre aus, so stellt die Theolo-
gie der Befreiung den Menschen, seine Situation, die solidarische Praxis
mit den Unterdrückten und Armen in den Mittelpunkt der theologischen
Reflexion. Die Befreiung von der Unterdrückung, die Konstruktion einer
qualitativ anderen Gesellschaft und die Befreiung der Christen von der
individuellen und strukturellen Sünde soll erreicht werden. Sein Buch
"Teologia de la liberacion" (Theologie der Befreiung) ist wegweisend. Be-
deutend werden die die von Gustavo Gutierrez geführten Seminare der
Theologie der Befreiung mit einer immer größeren Zahl von latein. Schwer-
punkt ist die Einheit der Menschheitsgeschichte und der Heilgeschichte
(siehe hierzu: Gutierrez 1973, siehe auch: ders. 1979).

Neben Gutierrez müssen die brasilianischen Theologen Leonardo und Clo-
dovis Boff genannt werden und als konsequente Vertreter der Bischof
Don Heider Camara sowie der kolumbianische Priester Camillo Torres.

Mit der dargestellten "Theologie der Befreiung" hängt die "Philosophie der
Befreiung" zusammen. Ausgangspunkt dieser sozial-philosophischen Refle-
xion ist wiederum die existentielle Situation der Menschen im Kontext der
Marginalität. An hervorragender Stelle können hier die Arbeiten von En-
rique Dussel genannt werden. Er ist Argentinier, der zur Zeit der Diktat-
ur nach Mexiko flüchten mußte. Dussel ist zugleich Historiker, Theologe
und Philosoph (2). Seine vielfältige methodische und wissenschaftliche
Sichtweise erlaubt es ihm, der Theologie der Befreiung eine breite, syste-
matisch reflektierte und begründete Basis zu verleihen. Der Ausgangs-
punkt der Philosophie der Befreiung ist der geopolitische bzw. politische
Kern der Philosophie.

Dussel unterscheidet zwischen der Philosophie der Zentren, die er "kolo-
nialistische" Philosophie nennt und der Philosophie der Peripherie. Die
"kolonialistische" Philosophie wird nach seiner Sicht in den Zentren ent-
wickelt, ohne die andersartigen Situationen und Bedingungen der breiten
Bevölkerungsschichten in der Marginalität zu berücksichtigen. Die Philo-
sophie der "Peripherie" beschreibt er als eine Philosophie des Widerstan-
des, der Rebellion, es ist eine Philosophie des Angriffs und Knüppelns,
der Beherrschung und Unterdrückung, die die Befreiung anbahnt (vgl.
Kollmer 1985, S.5, vgl. auch: Dussel 1973, ders. 1977).

Sein Begriff von "Volk" ist von großer Bedeutung. Er versteht "Volk" als
den gemeinschaftlichen Block der Unterdrückten einer Nation. Dieser Block
ist das geschichtliche "Subjekt" eines gesellschaftlichen Gebildes (vgl.
Dussel 1968, S.91). (3) Eine Befreiungspraxis des Volkes ist nach Dussel
dort vorhanden, wo es sich auf den Weg macht, sich erhebt und den Be-
freiungsprozeß gegen die Strukturen von Ungerechtigkeit, Unterdrückung,
wirtschaftlicher Ausbeutung, gegen den politischen Autoritarismus, die
ideologische Entfremdung und den Neokolonialismus beginnt. Hier liegen
wiederum Bezugspunkte seiner Philosophie der Befreiung mit der
zuvor beschriebenen Theologie der Befreiung. Dies ist die "Praxis der Be-
freiung des gemeinschaftlichen Blocks der Unterdrückten der lateinameri-
kanischen Nation heute" (Dussel 1968, S.96). So hat die "Praxis der
Befreiung" ihre Quelle und ihren Ursprung im Volk. Im einzelnen begründet
Dussel seine Position anhand der hier angezeigten Themenbereiche: Wert
des Kapitals, Abhängigkeit, transnationale Ökonomie und als aktuelle
Herausforderungen: Verschuldung, Aufrüstung, Kampf für den Frieden,

Demokratie und Diktatur, Emanzipation der Frau, Selbstbestätigung der Jugend, Ausbeutung der Arbeit (vgl. ders. 1987, S.11 ff., siehe auch: ders. 1979, ders. 1988, S.118 ff.).

Hinweisen kann man im diesem Zusammenhang noch auf die Arbeiten von Leopold Zea (Mexiko) und Augusto Salazar Bondy (Peru), die neben Duasel eigene aus Lateinamerika stammende philosophische Arbeiten vorgelegt haben. Sie begründen ein neues Bild vom Menschen als Subjekt der Geschichte, indem sie von der existentiellen Situation und dem Bedürfnis nach Befreiung ausgehen (siehe hierzu: Zea 1987, ders. 1945, siehe auch: Salazar Bondy 1984, ders. 1966 Bd.1 und 2).

Auch in der Erziehung vollzieht sich ein Wandel (4). Paulo Freire rüttelt mit seinen Büchern "Pädagogik der Unterdrückten" und "Erziehung als Praxis der Freiheit" Lehrer und Schüler wach. Seine Alphabetisierungsmethode verbreitet sich wie ein Lauffeuer durch Lateinamerika. Die proklamatorische und bewußtseinsbildende pädagogische Praxis gilt als Kernstück der befreienden Erziehung (siehe hierzu: Freire 1973, ders. 1974).

Neben Freire trägt Ivan Illich zu neuen pädagogischen Entwicklungen bei. Indem er die Institution Schule in Frage stellt, scharfe Kritik an ihr übt, die verschleierte Mythen enthüllt und letztlich für die Entscheidung der Gesellschaft plädiert (5) (siehe hierzu: Illich 1972 u. ders. 1972 b, ders. 1975).

Auch die bereits dargestellte peruanische Bildungsreform von 1972 ist ein eigenständiger Ansatz mit dem Akzent Erziehung für und durch die Arbeit zu erreichen. Bildung übernimmt hierbei die Funktion der Mobilisierung des Entwicklungsprozesses und die Schaffung eines neuen Menschen für eine neue Gesellschaft.

Das Drei-Regenspann Theologie der Befreiung, Philosophie der Befreiung und Pädagogik der Befreiung liegt ein neues philosophisches Paradigma zugrunde, das im bewußten Sichheimsuchen auf die Situation der Marginalität besteht. Es ist eine "Option für die Befreiung" des unterdrückten Volkes. Weder die Philosophie, noch die Theologie, noch die Pädagogik können sich der Aufgabe entziehen, die politischen Implikationen von ethischem Handeln mit in Rechnung zu stellen. Dies etwa nicht deshalb, weil das

politische Totalität beanspruchen würde, sondern weil der Verdacht gegenüber Philosophie, Theologie und Pädagogik total geworden ist, angesichts der massenhaften Erfahrung von Unterdrückung und Marginalität.

Die zentrale philosophische Frage ist die Wahrheitsfrage. Sie stellt sich in der Bestimmung des Verhältnisses von Erkenntnis und Interesse. Eine Lösung ist es nicht, die Wahrheitsfrage etwa zwangsläufig zu reiner Relevanzfrage herabzudeuten nach dem Motto: Wahr ist, was für mich bzw. eine bestimmte Gruppe von Menschen bedeutsam ist. Die Wahrheitsfrage stellt sich vielmehr in der Gestalt: Gibt es wahrheitsfähige Interessen? Wahrheitsfähig können Interessen nur dann sein, wenn sie universalisierbar sind, wenn sie also auf alle Menschen bezogenbar sind. Solche wahrheitsfähigen Interessen liegen in der Gestalt von Menschenrechten vor. Insbesondere in der "Gerechtigkeit für alle". Die Wahrheitsfrage und die Gerechtigkeitfrage stehen in enger Beziehung, denn das Interesse an universalisierbarer Gerechtigkeit gehört zu den Voraussetzungen der Wahrheitsfrage. Damit erhält die Erkenntnis der Wahrheit eine praktische Grundlage und in ihr wurzelt das "Prinzip der Praxis", das der Befreiungstheorie zugrunde liegt. So bedeutet die Befreiungspraxis, sich von Gerechtigkeitserkenntnis leiten zu lassen.

Obwohl Theologie, Philosophie und Pädagogik der Befreiung eigene Inhalte, Methoden und Medien entwickeln, beeinflussen und unterstützen sie sich gegenseitig und gebrauchen sozialwissenschaftliche Kategorien, wie z.B. die Dependenztheorie, um die lateinamerikanische Realität zu interpretieren.

Auch der Indigenismus, oft mehr in Literatur und Theorie behandelt als in der Praxis angewendet, gibt Denkanlässe für eine "Educación Popular", indem er auf die Ausgrenzung, auf das Problem des Indios aufmerksam macht und versucht, die einheimische Kultur, deren Werte, Sprache, Gebräuche usw. aufzuwerten. In seinem Buch "7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana" (Sieben Versuche, die peruanische Wirklichkeit zu verstehen), wirft J.C. Mariátegui das Problem des Indios auf und stellt einen kurzen historischen Überblick des Problems dar. José María Arzobispo, der von Mariátegui beeinflusst wird, entwickelt eine reichhaltige Literatur, in der die Situation des Indios beschrieben wird. Kennenwort sind seine Werke "Los Dios Profundos" (Die tiefen Götter), "Todos los Sangres" (Überseht mit: Trink mein Blut, trink meine Tränen),

"El Zorro de Arriba y el Zorro de Abajo" (Der Fuchs von unten und der Fuchs von oben) und andere (siehe hierzu: Mariátegui 1976, S. 50 ff., Arguedas 1983, Bd. 1-6).

Neben den theoretischen Ansätzen der Beteiligung stehen die konkreten Maßnahmen, um sie zu erreichen. Die sogenannten "movimientos populares" (Volksbewegungen), die in Peru mit Mariátegui und Haya de la Torre einen Aufschwung erlitten und von sozialistischen und marxistischen Ideen durchdrungen sind, sind ein Beispiel. Auch die Bauernverbände, die Arbeitergewerkschaft und die Lehrgewerkschaft können als Volksbewegungen betrachtet werden, die um bessere Lebensbedingungen der benachteiligten Sektoren kämpfen.

Der Bereich der Erwachsenenbildung mit Alphabetisierung, Bildung der Frau und Arbeit mit Jugendlichen ist ein konkreter Versuch, mit diesen Gruppen Lebensansätze für die eigene Problematik anzustreben.

Die "movimientos de cultura popular" (Bewegungen der Volkskultur), wie Volkstheater, Volksmusik, Volkstanz und Bildkunst sprächen Oberflächlich aus dem Boden. Die Volkskunst wertet die eigene Kultur auf und nimmt Abstand von der entmenschten Kultur (siehe hierzu Rodríguez Brando 1984, S. 18 ff.).

Zusammenfassend kann man sagen, daß die "Educación Popular" ihre Wurzeln in der Bewußtwerdung der abhängigen, unterentwickelten Situationen großer Bevölkerungsgruppen Lateinamerikas hat, sowie in der Einsicht, daß das bestehende gesellschaftliche System keine wesentlichen Änderungen zum Vorteil der marginalen Bevölkerungsgruppen zu erwarten ist.

Die Konzeption der "Educación Popular" entspringt einerseits aus der christlich-humanen Sichtweise der Beteiligung und nähert sich andererseits von der sozialistisch-marxistischen Praxis, um daraus ein eigenes Konzept, das der Volkserteilung zugrunde liegt, zu entwickeln. In den folgenden Abschnitten werde ich dieses Konzept näher erörtern.

2. VORLAUFER DER "EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG)

Der bildungstheoretische Ansatz der Volkserteilung wird weitgehend von den Ideen dreier bedeutender Peruanischkeiten Lateinamerikas beeinflusst: José Carlos Mariátegui (Peru), Ivan Illich (Mexiko) und Paulo Freire (Brasilien). Sie können als Vorläufer der "Educación Popular" betrachtet werden.

2.1. José Carlos Mariátegui

Da ich bereits im 3. Kapitel die bildungstheoretischen Ansätze von José Carlos Mariátegui behandelt habe, möchte ich hier seine wichtigsten Ideen zusammenfassend darstellen.

Mariátegui weist darauf hin, daß ausländische Bildungsmodelle ohne Anpassung auf das peruanische Bildungssystem übertragen wurden, was er als Überlagerung ausländischer Kultur Elemente ansieht. Kultur ist das Privileg einer Kaste, das Volk hat kein Recht auf Bildung (siehe: Mariátegui 1986 b, S. 93 ff.).

Das Erziehungsproblem kann seiner Meinung nach nur als sozio-ökonomisches Problem verstanden werden, was eine Abhängigkeit der Bildung vom ökonomischen, politischen System bedeutet (vgl. ders. 1986 a, S. 39 f.), und nur wenn man die Ökonomie und Politik demokratisiert, kann auch Bildung demokratisch werden (vgl. ders. 1976, S. 119).

Die revolutionäre, verändernde Kraft kommt vom Volk, vom Proletariat, deswegen muß jede Bildungsreform von den eigenen Leuten geleitet werden. Es ist notwendig, der Erziehung der Indios besondere Aufmerksamkeit zu widmen, sowie der anderer benachteiligter Volksgruppen wie Arbeiter und Bauern. Jede Bildungsreform muß alle Schulstufen miteinbeziehen (siehe hierzu: ders. 1986 b, S. 35, siehe auch: ders. 1986 a, S. 57 ff.).

Dem Lehrer fällt nach Mariátegui die Rolle zu, einen neuen Geist in der Schule zu schaffen und den Willen zur Veränderung zu bilden, sowie Lösungsvorschläge anzubieten (vgl. ders. 1986 a, S. 45 ff.).

wichtig ist auch, daß er die klassenbezogene Volkserziehung in die Volksbewegungen der Arbeiter und Bauern einbezieht (vgl. Salazar Bondy 1976, S. 60).

2.2. Ivan Illich

Unter der Leitung von Ivan Illich bildet sich in Coenavaca (Mexiko) 1961 das CIDOC (Centro Inter-cultural de Documentación), das international dokumentationszentriert. Hier findet ein reger Gedankenaustausch der Intellektuellen statt. Everett Reimer ist ein wichtiger Diskussionspartner Illichs und setzt in seinem Buch "Schafft die Schule ab" die Schule auf die Anlagengrund (siehe hierzu: Reimer 1972, S. 47 ff.).

Illich, der sein Interesse am öffentlichen Bildungswesen Reimer verbannt (Illich 1972 a, S. 13), erregt mit seinen Schriften "Entschlingung der Gesellschaft" und "Schulen helfen nicht" große Aufmerksamkeit und löst eine lebhafte Diskussion aus.

"Illichs Schul- und Erziehungskritik bezieht sich vor allem auf die historisch-gesellschaftlichen Wurzeln der Schule ('Schule') und Mythen ('Erziehung') moderner Industriegesellschaften" (5) (Dauber 1987, S. 108f.).

Er geht davon aus, daß der Mensch in den hochindustrialisierten Ländern, aber auch in lateinamerikanischen Ländern vor allem danach bewertet wird, wieviel Schulstunden er konsumiert hat. Illich wirft die Frage auf, ob die derzeitige Praxis der Schule nicht eher individualisiert und gesellschaftliches Lernen beschränkt, unterdrückt und verhindert als eröffnet, aufschließt und fördert. Schule ist nach Illich eine unerlässliche Stütze einer technologischen Gesellschaft, und sie wird dazu benutzt, um die Hierarchis- und Privilegienstrukturen zu erleichtern und zu festigen, und ihre Funktion besteht in Bewahrung, Analyse, Indoktrination und Lernen (vgl. Illich 1972 a, S. 48 ff., vgl. auch: Reimer 1972, S. 7 ff.).

Die sozialen Mythen oder Ideologien der Gesellschaft befinden sich in dem verdeckten Lehrplan der Schulinstitutionen, der diese Mythen als Glaubenssätze verbreiten hilft (vgl. a.a.O., S. 68 ff., vgl. auch ders. 1975, S. 18 ff.). Illich nennt den Mythos der institutionalisierten Werte, den Mythos der meßbaren Werte, den Mythos des Bündels von Werten und

den Mythos des immerwährenden Fortschritts (7) (siehe hierzu: a.a.O., S. 63 ff., siehe auch: ders. 1984, S. 11 ff.).

Dauber folgt Illichs Kritik in vier zentralen Punkten zusammen und bringt sie in Verbindung mit den entsprechenden Mythen.

1. Schulfächer Unterricht besteht in fremdbestimmtem, sozial kontrolliertem Lernen und Leben. Die Folgen sind nicht hohe Lernleistungen, sondern wachsende Apathie und Aggressionen. Der verschleierte Mythos lautet: Schulen sind Orte des Lernens und der Erziehung. Mehr Lernen erfordert mehr Schule.

Schulpflicht muß durch Gesetz oder sozialen Druck zeitlich verlängert werden. Nach "vorn" Verschiebung, nach "hinten" Erwachsenenbildung (vgl. Dauber 1987, S. 106, vgl. auch: Illich 1972 a, S. 17 ff.).

2. Die für Lernprozesse unabhängigen personalen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden werden durch institutionelle Verantwortlichkeit ersetzt. Der verschleierte Mythos lautet: Um lernen zu können, bedarf es einer professionellen Anleitung durch staatlich angestellte Lehrer. Mehr Lernen erfordert mehr Lehrer. Schulen werden der Tendenz nach immer stärker nach Art von Fabriken organisiert, möglichst groß, um rational zu sein, möglichst differenziert, um arbeitssteil und spezialisiert unterrichten zu können. Aktives, selbstdisziplinierendes Lernen bleibt auf der Strecke (vgl. a.o.).

"Den großen Teil dessen, was wir wissen, haben wir alle außerhalb der Schule gelernt. Schüler lernen das meiste ohne ihre Lehrer und häufig trotz dessen (...). Soweit in den Schulen überhaupt etwas gelernt wird, sind Lehrer eher hinderlich" (Illich 1972 a, S. 53).

3. Schulen dienen vor allem den Reichen und Privilegierten. Bezahlt von der Mehrheit, bevorzugen sie eine Minderheit. Der entscheidende Mythos lautet: Die allgemeine Schulpflicht ist ein Abbau sozialer Ungleichheit. Dieser Mythos verschleierte die faktische Tendenz, daß Bildungsinvestitionen in hierarchisch strukturierten Gesellschaften vor allem in den Ausbau sogenannter weiterführender Bildungsgänge fließen, und daß mit steigendem Bildungsniveau zunehmend höhere Aufwendungen einer zunehmenden kleineren Gruppe zugute kommen (vgl. Dauber 1987, S. 109).

"Gleiche Bildungschancen sind in der Tat ein unerwünschtes und auch unerreichbares Ziel; wer das aber mit Schulpflicht gleichsetzt, verwechselt die Bildung mit der Kirche. Die Schule ist zur Weltreligion eines modernisierten Protestantismus geworden und macht den Armen des technischen Zeitalters leere Erbsungsversprechungen" (Illich 1972 a, S.29).

4. In dem Maße, in dem Umwelt nicht mehr als Erfahrungs- und Handlungsraum gestaltbar ist, wird Lernen zur pädagogisch-didaktischen Aufgabe in der Schule monopolisiert. Abgeschritten von realen gesellschaftlichen Problemen steigt die Irrelevanz des in der Schule Gelernten, was nur durch die gleichzeitige wachsende Bedeutung formaler Bildungsausschlüsse verdeckt wird. Die an Noten, Abschlüssen und Berechtigungen orientierte Lehrpraxis der Schule sperrt die Erfahrung von Schülern, Lehrern und Eltern aus und ersetzt die selbständige Bearbeitung von Problemen durch die Gewöhnung an folgenlosen Wissenskonsum.

Wissen "aus der Welt" und "für die Welt" wird zum "Wissen über die Welt". Unterrichtet wird zum "Einlege-Prozess", in dem schulische Wahrheiten "abgelegt" und damit so schnell wieder vergessen werden, wie sie eingebracht wurden (vgl. Dauber 1987, S.109).

Dem außerschulischen Lernen gibt Illich besonders hohe Bedeutung:

"Die zweite große Illusion, auf der das Schulsystem beruht, besteht in der Annahme, daß Lernen meistens das Ergebnis von Unterricht sei. Gewiß kann Unterricht unter bestimmten Umständen zu gewissen Arten des Lernens beitragen. Die meisten Menschen aber erwerben den größten Teil ihres Wissens außerhalb der Schule. In der Schule erwerben sie es nur insoweit, als in einigen reichen Ländern die Schule der Ort geworden ist, an dem sie während einer wachsenden Spanne ihres Lebens eingesperrt worden" (Illich 1972 a, S.21).

Sehr scharfe Kritik des Illich an dem Bewertungssystem, da es den Mythen der messbaren Werte einlämpft.

"Die Schule führt junge Menschen in eine Welt ein, in der alles messbar ist, auch die Phantasie und sogar der Mensch selber" (a.a.O., S.64 ff.).

Die Lösung soll nach Illichs kulturrevolutionären Konzept die "Entschleunigung der Gesellschaft" sein. Sie beginnt damit, daß an die Stelle des manipulativen "Tichtens", d.h. der Pflichtschule mit abgestuften Lehrplan, ein "Netz" kommunikativer "geselliger" Institutionen tritt, die jedem in

jedem Alter ein freies, schöpferisches Lernen ermöglichen. Wörtlich sagt er:

"Die heutige Suche nach neuen Bildungsrichtungen muß in die Suche nach deren institutionellen Gegenstücken umgekehrt werden: nach Bildungsstellen, die für jeden mehr Möglichkeiten schaffen, jeden Augenblick seines Lebens in alte Zeit des Lernens, der Teilhabe und Fürsorge zu verwandeln" (a.a.O., S.19 ff.).

Als Alternativen des Unterrichts in einer anteheltonischen Gesellschaft schlägt Illich ein System von Vermittlungsdiensten vor:

"Ein gutes Bildungswesen sollte drei Zwecken dienen: Es sollte allen, die lernen wollen, zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Zugang zu vorhandenen Möglichkeiten gewähren; es sollte allen, die ihr Wissen mit anderen teilen wollen, Vollmacht geben, die- jenigen zu finden, die von ihnen lernen wollen, schließlich sollte es allen, die der Öffentlichkeit ein Problem vorlegen wollen, Gelegenheit verschaffen, ihre Sache vorzutragen" (a.a.O., S.108).

Ein gutes Bildungswesen soll sich der modernen Technik bedienen, um Redefreiheit, Versammlungsfreiheit und eine freie Presse wahrhaft zum Allgemeinbesitz zu machen und dadurch in vollem Umfang in dem Dienst der Bildung zu stehen (vgl.a.O.).

Wie stellt sich Illich das konkret vor? Er spricht von "Kanälen" oder Lernbrücken, zu denen Lernende ohne Beglaubigung oder Stambuch Zutritt haben, öffentliche Räume, die für Lernwillige, Gleichaltrige und Ältere außerhalb ihres engsten Umkreises zur Verfügung stehen (vgl. a.a.O., S.109).

Jedermann soll die gleiche Gelegenheit zum Lernen und Lehren haben. Es geht nach Illich nicht um die Frage, was einer lernen soll, sondern mit welchen Dingen und Menschen Lernende wohl in Berührung kommen möchten, um zu lernen (vgl. a.a.O., S.110).

Gibt man für gewöhnlich von Lehrplanziele der Erzieher auf, so will Illich umgekehrt verfahren und zeigt vier verschiedene Wege auf, die dem Schüler den Zugang zu jedem Bildungsmittel ermöglichen, das ihm dann verborgen bleibt, seine eigenen Ziele zu bestimmen und zu erreichen. Diese Wege sind:

1. Nachholkurse für Bildungsgewanderte, die Zugang zu Dingen oder Verfahren geben, die für formales Lernen benutzt werden und die man in Bibliotheken, Leihanstalten, Laboratorien und Vortragssälen wie Museen und Theater aufbewahren könnte; andere könnten in Fabriken, Flughäfen oder landwirtschaftlichen Betrieben täglich benutzt und den Lernenden als Lehrlingen oder in deren Freizeit zur Verfügung gestellt werden.

2. Börzen für Fertigkeiten. Sie ermöglichen es den Menschen, ihre Fertigkeiten oder die Handlungen, zu denen sie anderen, die diese Fertigkeiten erlernen wollen, als Vorbildur dienen sollen, mitzuteilen ihren Adressen zu registrieren.

3. Partnervermittlung. Eine der Kommunikation dienende Anlage, die es dem Menschen ermöglicht, für die Suche nach Partnern ihre Lebenswünsche anzugeben.

4. Nachweisdienste für Erzieher aller Art. Diese können in ein Verzeichnis aufgenommen werden, das Adressen und nähere Angaben von hauptberuflichen und freiberuflichen Ausbildern sowie die Bedingungen enthält, zu denen ihre Dienste zur Verfügung stehen. Die Auswahl solcher Erzieher könnte durch freie Wahl oder durch Anfragen an frühere Schüler erfolgen (vgl. a.a.O., S.111 f.).

Die Erziehungstheorie von Ivan Illich hat eine heftige Diskussion angeregt, die bis zur Gegenwart reicht. Paulo findet diese Theorie interessant, sowohl aufgrund der durch sie angeregten Kontroversen und Überlegungen als auch infolge der lebensnahen Art, in der er das Bildungsproblem aufwirft. Sie zeigt dadurch Möglichkeiten auf, die für andere, wenn auch sehr verschiedene Systeme nützliche Anregungen liefern können (vgl. Faure u.a., 1973, S.72 f.).

Das schließt nicht aus, daß es auch eine schwerwiegende Kritik an seiner Theorie gibt. Die Auffassung der Schulinstruktion ist keine Garantie für den sozialen Wandel. Illich übt eine beeindruckende Kritik an dem Schulsystem - vor allem der Industrialisationen - aus, die sich aber in Fragewürdigen Alternativen auflöst und als intellektuelle Spekulation betrachtet werden kann, die nirgendwo praktiziert worden ist. Die Bildungskanäle, die Illich vorschlägt, sind zu unangelegt, um damit eine allgemeine Bildung anzubieten. Auch sie können ebenso manipuliert werden, wie die Schulinstitutionen. Durch die Auflösung der Schule wird auch der soziale Druck der Studenten wegfallen, durch den schon viele

berechtigter Forderungen für Schule und Gesellschaft erreicht wurden. Es ist nicht zu leugnen, daß sich durch eine Entschlingung der Gesellschaft die Auslagen für den Erziehungsbereich sehr stark verringern würden, daß aber an erster Stelle dem einfachen Volk der Zugang zu Bildung verweigert würde. Auch berechtigt Illich den Fehler anzunehmen, daß ein sozialer Wandel hauptsächlich durch das Schulsystem geschehen werde. Die Bildung ist in den gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebaut und kein autonomes, unabhängiges System (siehe hierzu: Sanz 1969, S.90).

Die Schule wird wohl noch lange Bestand haben. Was aber verschwinden muß, ist ein gewisser Schultyp, in dem Bürokratie, Routine, Auserwahlung der sozialen Realität, Zentralismus, ideologische Domestizierung, Autoritarismus und Passivität praktiziert werden.

Illich hat zur Bewußtwerdung dieser Deformation von Schule beigetragen und hat einen wesentlichen Beitrag für die "Educaçao Popular" geleistet, den ich wie folgt zusammenfassen möchte. Der besondere Wert des BÜRGER-SCHULISCHEN LERNENS und die ÖFFNUNG DER SCHULE den gesellschaftlichen Problemen gegenüber, die "Schule ohne Mauern" werden in der Volkserziehung als grundlegende Elemente betrachtet. Auch das Konzept der lebenslangen Bildung wird vor allem in den bildungstheoretischen Ansätzen der Dritten Welt vertreten. Die Transparenz zwischen formaler und nonformaler Bildung werden durchlässiger und die Rolle des Lehrers wird mehr als Vermittler von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden, der sich in einem dialogischen Prozeß vollziehen soll.

z.B. Paulo Freire

Paulo Freire wird als bedeutendster Volkspädagoge der Gegenwart betrachtet. Seine pädagogischen Ansätze entwickeln sich im Kontext der brasilianischen Gesellschaft der 60er Jahre (8) aus seiner pädagogischen Erfahrung in den sogenannten "Círculos de Cultura" (Kulturkreise) (9) sowohl in Brasilien und nach seiner Ausweisung in Chile. Sein bekanntes Buch "Pedagogia do oprimido" (Pädagogik der Unterdrückten) 1970 enthält die Überzeugung der Bedeutung der sozialen Klassen und deren Ideologien, und das Werk "Educaçao como pratica de liberdade" (Erziehung als Praxis der Freiheit) bezieht sich auf die brasilianische Ge-

sellschaft dieser Zeit, auf die unterdrückte Situation der Menschen, die nach Freiheit rufte (Freire 1973, ders. 1974).

Die Probleme im Bildungsektor können nicht von ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Kontext getrennt werden. Geschichtlich wird die Erziehung von den Interessen der herrschenden Schicht kontrolliert. Der Kolonialismus exportiert die europäischen Instruktionsformen nach Lateinamerika und damit ein Repräsentationssystem von Werten und Handlungsweisen, um die Beherrschung zu sichern. So ist die Erziehung dazu bestimmt, die bestehende Ordnung beizubehalten und die jungen Leute in die bestehenden Strukturen "einzuvorleben" (vgl. Sand 1983, S.194).

"Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abkantung für die Unterdrückung" (Lange, Einführung in: Freire 1973, S.13).

Freire geht von der Situation der Unterdrückung aus. Die Unterdrückten haben das Bild des Unterdrückten internalisiert und seine Richtlinien akzeptiert. Sie haben sich der Struktur der Herrschaft, in der sie untergeordnet sind, angepasst und sich ihr ergeben (vgl. Freire 1973, S.31 ff.). Das führt zu einem Zustand der "Vernassung", das heißt zu einer Gesellschaft von angepassten und domestizierten Menschen (vgl. ders. 1974, S.16 ff.). Freire nennt ihn die "Kultur des Schwelgens", die eine Folge der Unterdrückung ist.

"Es ist nicht die Apathe der Massen, die zur Herrschaft der Eliten führt, sondern es ist die Herrschaft der Eliten, die die Massen apathisch macht" (Lange, Einführung in: Freire 1973, S.109).

Hier liegt eine Theorie von der "natürlichen" Unterlegenheit der Unterdrückten zugrunde. Sie bildet einen "Mythos", der zur inneren Unterwerfung vor der Obermacht der Macht führt und die Unterdrückten sich so wahrnehmen läßt, wie sie die Unterdrückten sehen, nämlich "nichtig". Die Armut, Unwissenheit, Fremdenfeindlichkeit und Not sind eine immer neue Bestätigung ihrer Nichtigkeit. So ist das Bewußtsein der Unterdrückten ein unterdrücktes Bewußtsein, distanzlose Ohnmachterfahrung, deren Offenkundigkeit und Unausweichlichkeit sich zunächst jeder kritischen Reflexion entzieht (vgl. a.O.).

Freire charakterisiert diesen Zustand als "Semi-intransitivität, der Bezugswelt". Es ist das Bewußtsein von Menschen in geschlossenen Gemeinschaften. Die Menschen sind nicht in der Lage, Probleme zu erfassen, die außerhalb der Spätre biologischer Bedürfnisse liegen. Ihre Interessen beziehen sich nahezu ausschließlich aufs Überleben. Für ein Leben auf einer mehr geschichtlichen Stufe haben sie kein Verständnis (vgl. Freire 1974, S.27).

"Semi-intransitives Bewußtsein bedeutet vielmehr, daß seine Erfahrungswelt begrenzt ist, daß Herausforderungen von außerhalb des Bereiches der biologischen Bedürfnisse nicht an ihn heranreichen. Nur in diesem Sinn repräsentiert Semi-intransitivität eine nahezu vollständige Trennung des Menschen von seiner Existenz in diesem Zustand werden Unternehmungen schwierig. Die Menschen verwechseln die eigenen Ansichten und Auffassungen von den Objekten mit den Herausforderungen der Umwelt. Sie werden die beste magischer Erklärungen, denn sie sind unfähig, wahre Kausalität zu begreifen" (a.O.).

Freire sieht als Alternative, das kritisch-transitive Bewußtsein zu fördern, denn die Menschen werden "transitiv", wenn sie ihre Kraft vergrößern, die Angebote und Probleme ihres Kontextes begreifen und auf sie reagieren, wenn sie ihre Fähigkeiten verstärken, in einem Dialog mit den anderen Menschen, mit ihrer Welt einzutreten. Die Interessen und Sorgen dehnen sich dann über die simple vitale Sphäre hinaus aus. Transitivität des Bewußtseins macht den Menschen "durchlässig". An die Stelle der Trennung von der eigenen Existenz wird ein fast totales Engagement gesetzt. Existenz ist ein dynamischer Begriff, der ohne ewigen Dialog zwischen Mensch und Mensch, zwischen Mensch und Welt und dem Menschen und seinem Schöpfer umspannt. Dieser Dialog erst macht den Menschen zu einem geschichtlichen Wesen (vgl. a.O.), und wörtlich sagt Freire:

"Das kritische transitive Bewußtsein zelebriert sich aus durch Tiefe der Problemlinterpretation, durch die Substitution von kausalen Prinzipien an die Stille magischer Erklärungen, durch Überbrückung der Ergebnisse und durch Offenheit für deren Revision, durch den Versuch, Verzerrungen bei der Problemerkennung und vorgetragene Meinungen bei der Analyse zu vermeiden, durch die Ablehnung, Verantwortung abzuschließen oder eine passive Haltung einzunehmen, durch Selbstlosigkeit der Argumentation, durch die Praxis des Dialogs, nicht aber der Polemik, durch Empfindlichkeit für das Neue aus anderen Gründen als bloßer Aktualität und durch die vernünftige Einstellung, das Alte nicht nur weil es alt ist, zu verwerfen; das heißt durch Akzeptierung dessen, was im Alten wie im Neuen richtig ist" (a.O., S.28).

Nach Freire gibt es noch einen viertelndend natron Aufengensand des transaktiven Bewußtseins. Dieser Bewußtseinszustand der NAIVEN TRANSITIVITÄT ist gekennzeichnet durch die "Überverfächtung" der Probleme, durch Sehnsucht nach der Vergangenheit, durch die Unterschätzung des einflussreichen Mannes, durch eine starke Tendenz zur Gruppenbildung, durch mangelndes Interesse an genauen Analysen, begleitet von einer betonten Vorliebe für phantastische Erklärungen, durch Unsicherheit der Argumentation, durch einen stark emotionalen Stil, durch das Übergewicht der Polemik über den Dialog und durch magische Erklärungen.

"Naive Transaktivität ist das Bewußtsein von Menschen, die noch immer Teil der Masse sind und deren sich entwickelnde Fähigkeit zum Dialog noch zerbrechlich und zerstückelt ist. Wenn diese Bewußtseinsform sich nicht auf die Stufe der kritischen Transaktivität zu erheben vermag, kann sie durch sektiererische Irrationalität in Panikform umschlagen" (a.O., S.28).

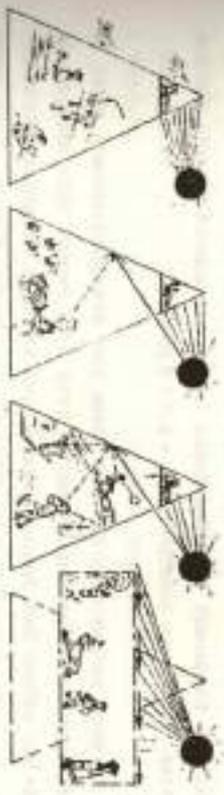
Freire meint, daß bestimmte Einstellungen, Haltungen und Gebärden ganz natürlich Infolge des ökonomischen Fortschritts auftraten, aber daß man sie nicht verwechseln kann mit einer wirklich kritischen Einstellung; die er "conscientização" (Bewußtseinsweckung) nennt, denn diese Art von Bewußtsein tritt niemals als natürliches Nebenprodukt tiefgreifender ökonomischer Veränderungen auf, sondern erwacht nur aus dem Versuch einer kritischen Erlebung, wozu es allerdings günstiger historischer Bedingungen bedarf (vgl. a.a.O., S.29).

Um die Bewußtseinsformen Freires zu veranschaulichen, möchte ich das Schaubild von Oscar Calvo darstellen.

Abbildung 4.1.: Bewußtseinsformen

INTRANSITIVITÄT TRANSITIVITÄT DES BEWUSSTSEINS

I. MAGISCHE II. NAIVE III. KRITISCHE IV. POLITISCHE



Fotografieren	Es gibt mehr	Unsere Welt ist	Wenn wir neue
Schweigen	als unsere	ein Gefängnis,	Strukturen schaffen
	kleine Welt.	das andere ge-	verändern wir uns
		recht haben, wir	in neue Menschen.
		können es ändern.	

Quelle: Calvo 1972, S.87 (Übersetzung: Autorin dieser Arbeit).

Calvo stützt sich auf Freire, stellt aber die Bewußtseinsformen frei dar und erweitert sie. Das Intransitive Bewußtsein läßt 90% der Gesellschaft in menschenunwürdiger Situation leben. "Die Sonne scheint nicht für sie" (Calvo 1973, S.87). Die Welt ist schon fertig und nicht veränderbar. Dieses Bewußtsein führt zu einer konformistisch-fatalistischen Einstellung, zum großen Schweigen (vgl. a.a.O., S.88 ff.).

Die naive Transaktivität bedeutet also Öffnung. Es gibt mehr als meine kleine Welt. Ökonomische Veränderungen fordern diesen Prozeß. So ändert z.B. ein Umzug vom Land in die Stadt den ganzen Horizont des menschlichen Daseins. Der Mensch wird gezwungen, seinen früheren, auf das biologische Leben abgestimmten Kreis zu durchbrechen (vgl. a.a.O., S.90 ff.).

Beim kritisch-transaktiven Bewußtsein wird sich die Person der Welt. In der sie wohnt, bewirkt, erreicht die magischen Erklärungen durch kausale Prinzipien und wirft die Tatsachen mit den wirklich Verantwortlichen der

Verzagenheit und der Gegenwart in Beziehung. Das kritische Bewußtsein ist in erster Linie eine Einstellung und danach eine Analyse der Beziehung des Ursache-Wirkungszusammenhangs, der menschlichen Geschichte (vgl. a.a.O., S.92).

Calvo fügt noch das kollektive Bewußtsein hinzu, welches nach der kritischen Reflexion zur verändernden Aktion führt. Diese besteht aus einem konkreten Kompromiß im öffentlichen Leben, um eine Welt mit gleichen Rechten für alle zu schaffen (vgl. a.a.O., S.96 ff.).

Es ist noch anzumerken, daß sich diese vier Bewußtseinsformen nicht in chronologischer Folge entwickeln. So kann eine Person, eine Gruppe, ein Volk zur selben Zeit magische, naive und kritische Einstellungen besitzen. Je mehr man aber das kritische Bewußtsein fördert, desto mehr werden die magischen und naiven Eigenschaften abgebaut (vgl. a.a.O., S.88).

Auf diesem Hintergrund analysiert Freire die Bildungssituation. Er stellt fest, daß in Brasilien das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf allen Stufen, innerhalb und außerhalb der Schule, grundsätzlich übermittelnden Charakter besitzt, das er depositäre Erziehung nennt. Die Beziehung besteht aus einem übermittelnden Subjekt (dem Lehrer) und den geduldig zuhörenden Objekten (den Schülern). Die Inhalte - ob es nun Werte oder empirische Dimensionen der Wirklichkeit sind - werden im Prozeß der Übermittlung leblos und verselbheit (vgl. Freire 1973, S.57).

So wird die Erziehung zu einem Akt der "Sparranlage", wobei die Schüler das "Anlage-Objekt" sind, der Lehrer aber der "Anleger", statt zu kommunizieren, gibt der Lehrer Kommunikatés heraus, macht er Einlagen, die die Schüler geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen. Das ist das "Bankiers-Konzept" der Erziehung, indem die Schüler die Einlagen entgegennehmen, ordnen und aufstapeln (vgl. a.a.O., S.88).

So stehen sich Lehrer und Schüler gegenüber.

der Lehrer	die Schüler
- lehrt	- werden belehrt
- weiß alles	- wissen nichts
- denkt	- über sie wird gedacht
- redet	- hören brav zu
- züchtigt	- werden geschächtigt
- wählt aus und setzt seine Wahl durch	- stimmen ihm zu
- handelt	- haben die Illusion zu handeln durch das Handeln des Lehrers
- wählt den Lehrplan aus	- passen sich ihm an
- vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität (vgl. a.a.O., S.57).	- müssen gehorchen

Die depositäre Erziehung in der Weise eines Futterungsvorgangs.

"In Lehrer und Schüler begegnen sich Wissen und Unwissen, Haben und Nichthaben, Fülle und Leere, Macht und Ohnmacht. Und nun wird der Zögling gefüttert, aufgefüttert mit Worten, Vorstellungen, Urteilen und Vorurteilen des Erziehers bzw. des Systems, dem er dient. Je bereitwilliger er verschlingt, diese Fütterung erhalten läßt, je bereitwilliger er verschlingt, was ihm vorgelesen wird, desto erfolgreicher erreicht der Bildungsvorgang. Je mehr er sich der Auffüllung entzieht, weil das Futter ihm nicht schmeckt oder ihm nicht satt macht, desto "ungebildeter" bleibt er. Das heißt aber: Bildung und Unterwerfung sind identisch. Man ist, im Sinne des Bildungssystems, um so erfolgreicher, je bereitwilliger man sich der Fremdbestimmung der Programmierung mit fremdem Wissen, fremder Sprache, fremden Wertvorstellungen überläßt. Der Geduldete ist der Entfremdete" (Länge, Einführung in: Freire 1973, S.13 f.).

Die Alternative, die Freire zur depositären Erziehung aufstellt, ist sein Ansatz der problemorientierten Erziehung, die er "Educação Problematizadora" nennt und deren Ziel die "conscientização" (Bewußtmachung, Konzentration) ist.

"Lernen ist für ihn nicht das 'Pressen' fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. Lehren ist dem entsprechend nicht Programmieren, sondern Problematizieren, nicht das Abkündigen von Antworten sondern das Auf-

worfen von Fragen, nicht Einmisten des Erziehers im Zögling, sondern Provokation des Zögling zur Selbstbestimmung. Die pädagogische Lage, die Klassenzimmer-Lage ändert sich von Grund auf: Lehrer und Schüler stellen sich nicht mehr in unaufhebbarer Rollenverteilung gegenüber. Der "Lernstoff" ist in die Lebenssituation des Schülers und seine Erfahrung von dieser Situation, sein Bewußtsein mit allen darin enthaltenen Widersprüchen: seine eigenen Wörter, Werte, Urteile und Vorurteile. Indem der Lehrer eben dieses Bewußtsein zum Problem macht, wird er notwendig selbstverleugert zum Schüler, denn es geht ja um seine Probleme und ihre Lösung, die nur er selbst leisten kann. An die Stelle des pädagogischen Füllungsverfahrens tritt ein dialogisches Lernen an der Lebenswirklichkeit der Schüler und ihrer Veränderung" (a.a.O., S.14 f.).

Das Prinzip der problemorientierten Pädagogik ist der Dialog. Das Wort macht das Wesen des Dialogs aus. Es ist aber nicht nur Instrument des Dialogs, sondern besteht aus konstitutiven Elementen. Wir begegnen ihm in zwei Dimensionen, "Reflexion" und "Aktion". In so radikaler Interaktion, daß, wenn eines auch nur teilweise geopfert wird, das andere unmittlbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre.

Aktion

Wort = Handeln = Praxis

Reflexion

Verzicht auf Aktion = Verbalismus

Verzicht auf Reflexion = Aktionismus

Der Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen (vgl. Freire 1973, S.71 f., siehe auch: ders. 1980, S.11 ff.).

Voraussetzung für einen solchen Dialog sind für Freire:

1. Eine tiefe Liebe zur Welt und zum Menschen, denn die Liebe ist ein Akt des Mutes und der Verpflichtung anderen gegenüber.
2. Die Demut, die keine Anmaßung zuläßt. Dialog ist Begegnung von Menschen, der gemeinsamen Aufgabe des Lernens und Handelns zugewandt. Es kann keine absolut Unwissenden und keine absolut Weisen geben; Ziel soll ein gemeinsames Handeln, eine gemeinsame Benennung der Welt sein.

2. Zur intensiveren Sägung an und in den Menschen, an seine Berufung, an seine Fähigkeiten, ein voller Mensch zu sein, was sowohl Berufung als auch Recht aller Menschen ist (vgl. Freire 1973, S.73 ff.).

Nur der Dialog, der kritisches Denken erfordert, ist auch in der Lage, kritisches Denken zu erzeugen. Ohne Dialog gibt es keine Kommunikation und ohne Kommunikation keine wahre Bildung, Bildung, die den Widerspruch zwischen Lehrer und Schüler zu überwinden vermag, vollzieht sich in einer Situation, in der beide ihren Erkenntnisakt dem Objekt zuwenden, durch das sie vermittelt sind. Der dialogische Charakter der Bildung als Praxis der Freiheit beginnt, wenn sich der Lehrer zunächst selbst fragt, worüber er mit dem Schüler in den Dialog treten will. Sich mit dem Inhalt des Dialoges zu beschäftigen, heißt aber, sich mit dem Programm-Inhalt des Bildungsvorganges zu beschäftigen, der weder Gabe noch eine Notwendigkeit - Stücke von Informationen, die man in die Schüler einlagert - ist, sondern vielmehr die organisierte, systematische und entwickelte "Repräsentation" der Dinge gegenüber einzelnem, die über sie mehr wissen möchten (vgl. a.a.O., S.76).

Die problemorientierte Bildung soll das Bewußtsein bilden, das zur Veränderung der unterdrückten Situation führt. Dazu ist eine Aktions-Reflexions-Dynamik notwendig, die folgenden Ablauf haben soll:

1. Kritik der bestehenden gesellschaftlichen Wirklichkeit
2. Kollektive Mobilisierung zur Veränderung dieser Situation
3. Kritische Überprüfung der erfolgten Aktionen
4. Neuplanung des künftigen Vorgehens
5. Überdenken vorangehender Einschätzung der sozialen Wirklichkeit (vgl. Vio Grossi 1982, S.189, vgl. auch: Sans 1984, S.200, Freire 1973, S.71 ff.)

Freire arbeitet eine Methode aus, die hauptsächlich auf die Alphabetisierung der Erwachsenen ausgerichtet ist, die ihnen gleichzeitig Lesen und Schreiben beibringt und bewußtseinsbildend ist. Sie hat drei Kennzeichen:

1. - Sie ist eine aktive, dialogische, kritische und Kritik anregende Methode.
2. - Sie soll den programmatrischen Inhalt der Erziehung verändern.

3 - Sie besteht im Gebrauch von "Reduktion" und "Kodifizierungstechniken" (Preire 1974, S. 81).

Zu 1. Sie basiert auf dem Dialog, der eine horizontale Beziehung zwischen Person und Person ist. Die kritische Bewusstseinsbildung soll dahin führen, daß man den Lernenden schlicht die Instrumente anbietet, mit denen sie sich dann selbst das Lesen und Schreiben beibringen können (vgl. n.a.o., S. 66, S. 74).

Zu 2. Der Inhalt des Erziehungsprogramms soll die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein und die Bedürfnisse des Volkes widerspiegeln.

"Tadern man bestimmte grundlegende Widersprüche aufgreift, muß man die existentielle, konkrete und aktuelle Situation dem Volk als Problem darstellen, das herausfordert und eine Antwort verlangt, nicht bloß auf der intellektuellen Ebene, sondern auf der Ebene des Handelns" (Preire 1973, S. 79).

Es sollen nicht nur fremde und entfremdete Bildungsinhalte geändert werden, sondern auch die Beteiligten selbst sollen diese Inhalte bestimmen. Die generativen Wörter und Schlüsselthemen (10) werden unter Mitwirkung der Lernenden bestimmt.

Zu 3. Eine existentielle Situation wird reduziert auf ihre wesentlichen Züge, die sodann repräsentiert und schließlich kodiert werden, um beim Dekodierungsvorgang eine Analyse dieser Situation vorzunehmen (vgl. Preire 1974, S. 69, vgl. ders. 1973, S. 102).

Veranschaulichen wir uns diese Alphabetisierungsmethode anhand des Programmsablaufs.

1. Untersuchung des Wortschatzes der Gruppe, mit der man arbeitet. Man sucht nicht nur die Wörter mit der größten existentiellen Bedeutung, mit dem größten emotionalen Inhalt, sondern auch typische Redeweisen, Wörter und Ausdrücke, die mit der Erfahrungswelt der jeweiligen Gruppe verbunden sind.

2. Auswahl der generativen Wörter aus dem untersuchten Wortschatz. Hier sind Kriterien wie Beziehung an Phänomenen, phonetische Schwierigkeiten und die Einbettung des Wortes in eine gegebene, soziale, kulturelle und

politische Wirklichkeit, z.B. das Wort "favela" (Armenviertel) oder "pala" (Schaukel des Landarbeiters), einzubeziehen.

3. Erarbeitung der "Kodierungen", das heißt die Darstellung der typisch existentiellen Situation, die dieses Wort beinhaltet. Hier kann man die Situation auf verschiedene Weise darstellen, z.B. durch Bildmaterial, theatrale Darstellungen, Spiele und auditive Medien. Diese Darstellungen haben die Funktion von Herausforderungen, da die kodierten Situationsprobleme Elemente enthalten, die von der Gruppe in Zusammenarbeit mit dem Koordinator dekodiert werden müssen.

4. Darstellung des generativen Wortes in Schrift z.B. favela. Danach wird das Wort in Silben aufgliedert, und es werden phonematische Gruppen gebildet:

fa - fe - fi - fo - fu
va - ve - vi - vo - vu
la - le - li - lo - lu

Diese Silbengruppen können auf einer Entdeckungskarte dargestellt und in horizontaler und vertikaler Form gelassen werden. Danach motiviert man die Gruppe mit den Silben neue Wörter z.B. vela (Kerze), villa (Villa), vale (ist wert, ist wichtig), sowie ganze Sätze zu bilden z.B. Lalo va n la favela (Lalo geht zum Armenviertel), Lili ve la villa (Lili sieht die Villa), La vela vale (Die Kerze ist wichtig). Es ist auch erlaubt, schon bekannte Buchstaben und Silben mit zu benutzen (siehe hierzu: Preire 1974, S. 100 ff.).

Die rein technischen Aspekte dieser Methode sind leicht zu vermitteln. Wichtig ist es, eine neue Einstellung bei Lehrern und Schülern zu schaffen, die dialogisch, kritisch und mit aktiver Beteiligung aller geschieht.

Preire hat wichtige Beiträge für die "Education Popular" geleistet. Ich möchte ihn als Vater der Volkserziehung bezeichnen, denn seine grundsätzlichen bildungstheoretischen Aussagen bilden den Kern der Volkserziehung, den ich wie folgt zusammenfassen möchte:

- Die Bildungsinhalte stammen aus der erfahrbaren Welt der Beteiligten, und sie werden von Lehrern und Schülern gemeinsam bestimmt.

- Der Dialog ist Grundprinzip der Erziehung und Basis für ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis, das zu einem gemeinsamen Bewußtsein um Lösung der Probleme in

partnerschaftlicher Zusammenarbeit führt.

- Die Bildung des kritischen Bewußtseins ist das Resultat einer problemformulierten Erziehung.
- Die Freiheit bildet die Grundlage, die eine Erziehungsrbeit einvoll erscheinen läßt, da sie auf freier, kritischer Mitwirkung der Schüler beruht.
- Die Praxis besteht aus Handeln und Reflexion und führt zur Einbeziehung von Theorie und Praxis.
- Die Pädagogik der Befreiung verlangt eine Option für den Unterdrückten, um mit ihm und für ihn die Befreiung zu erreichen.

3. KONZEPTION, TENDENZEN UND MERKMALE DER "EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG)

Der Begriff "Educación popular" (Volksziehung) bezeichnet keine in sich abgeschlossenen Bildungstheorie und keine einheitliche Konzeption, sondern versteht sich als bildungstheoretischer Ansatz, der sich in der Praxis als historisch-sozialer Bildungsprozess der letzten Jahrzehnte in Lateinamerika herauskristallisiert hat und als eine Alternative angesehen wird.

Da die Volksziehung "Educación Popular", "Erziehung des Volkes", besser zu verstehen, muß der Begriff "Volk" erläutert werden. Das Wort hat verschiedene Bedeutungen und Verwendungen. So wird es z.B. gebraucht um einen Nationalismus zu entzünden. Der Nationalismus unter Hitler in Deutschland und die "Doktrin der Nationalen Sicherheit" (11) unter dik-tatorischen Regime in Lateinamerika sind historische Beweise dafür.

"Volk" kann auch als Nation verstanden werden und drückt ein Identitätsbewußtsein aus, das auf gemeinsamen geographischen, kulturellen, kinsterischen, religiösen und sprachlichen Merkmalen basiert, die sich im Laufe der Geschichte entwickelt haben. Diese Merkmale geben dem Volk als Nation Zusammenhalt und Einheit und festigen es gegenüber anderen Nationen so sehr, daß interne Trennungen nicht berücksichtigt werden. In diesem Sinne spricht man vom deutschen Volk, vom peruanischen Volk (vgl. Zambrano 1982, S.208 ff.).

In dieser Arbeit geht es aber nicht um diesen Begriff von Volk, sondern um das Volk als soziale Klasse. Die Gesellschaft ist durch Interessenkonflikte geteilt und kein organisches und harmonisches Ganzes. Diese Auffassung von Volk berücksichtigt die Faktoren der Marginalität einer Gesellschaft, wie sozio-ökonomische Diskriminierung bei der Verteilung der produzierten Güter, die fehlende Partizipation am politischen Entscheidungsprozess sowie die sozio-kulturelle Ausgrenzung. Der Begriff Volk zielt in besonderer Weise die unterprivilegierten in Betracht. Die Geschichte vom Volk als Klasse ist eine Geschichte von Leid und Unterdrückung, aber zugleich eine Geschichte des Kampfes gegen diesen Zustand, seine kleinen und großen Erfolge innerhalb dieses Kampfes stehen nicht isoliert, sondern geben dem Volk Hoffnung für die Zukunft. Daswegen erklärt sich das Volk als Klasse solidarisch mit Volks-Klassen anderer Länder, wobei es den Rahmen der Kategorie Volk als Nation überschreitet. So versteht z.B. die Dependenztheorie das Volk als Klasse, die Subjekt ihres eigenen Schicksals wird und eine neue Gesellschaft in Oberhandlung mit den Interessen der jetzt ausgegrenzten Mehrheiten bilden will (vgl. a.a.O., S.210 f.). Dasselbe grenzt sich bewegt von marxistischen Klassenbegriff "Volk" ab. "Volk" ist für ihn eine konkretere und mehr synthetische Kategorie als die Kategorie "Klasse", die nach seiner Meinung abstrakter und eher analytisch ist. Für Dussel ist "Volk" der gemeinschaftliche Block einer Nation, der sich sowohl von den beherrschten Klassen zusammensetzt, als auch die Menschen, die am Rande der Gesellschaft leben, wie z.B. ethnische Gruppen und Volksstämme, miteinbezieht. Das Volk ist dieser ganze "Block" und ist das geschichtliche "Subjekt" der Gesellschaft (vgl. Dussel 1988, S.91). Als außerhalb des Systems stehende Realität, als Auserlicktheit, Exteriorität ist das Volk der "gemeinschaftliche Block" der Unterdrückten. So hat Dussel ein philosophisches Paradigma begründet, das außerhalb des Systems seinen Ausgangspunkt hat und daß alle, die jenseits des Gesamtsystems liegen, ausklammern will. Dieses "Volk" macht in Lateinamerika mehr als die Hälfte der Bevölkerung aus (siehe hierzu: a.a.O., S.92 ff.).

Wichtig ist mir, die verschiedenen Tendenzen in der Erziehung des Volkes aufzuweisen. "Educación Popular" kann in Funktion des Objekts, in Funktion des Klienten definiert werden, d.h. alles was man für das Volk tut, die Erziehungsprogramme, die von der führenden Elite für die "rückständigen Sektoren" (Analphabeten, Indios, Bauern, Frauen, Erwachsene mit wenig Ausbildung) "angeboten" oder "aufgezwungen" werden. Man organi-

siert von oben nach unten, man sieht nicht im Volk (vgl. Quaschnovich 1967, S.40).

Bildungstheoretische Tendenzen, die diese Sichtweise vertreten, kann man in der Konzeption der "Educación Integradora" (Integrierende Erziehung) und in der "Educación Funcional" (Funktionale Erziehung) vorfinden. In beiden Fällen wird das bestehende gesellschaftliche System (Schulsystem eingeschlossen), nicht in Frage gestellt, sondern die Bemühungen gehen dahin, das Volk, das außerhalb des Systems steht, zu integrieren.

Bei der "Educación Integradora" (Integrierende Erziehung) steht der quantitative Ausbau des Schulsystems im Mittelpunkt. Durch die Gründung von Grund- und höheren Schulen überall im Lande, durch die Einführung der Schulpflicht, durch die Alphabetisierungskampagnen und durch Programme der kommunalen Kooperation und Aktion soll die "Marginalität" und "Geekelndigkeit" überwunden werden. Man stützt sich auf die Annahme, daß der benachteiligte Sektor es nicht verstanden hat, sich in die Gesellschaft zu integrieren, um von den materiellen und kulturellen Gütern der Gesellschaft zu profitieren. Die Gesellschaft hat erlassen, daß diese Art der Integration nicht funktioniert. Sie wird heftig kritisiert, denn die marginalen Gruppen sind nicht ausgegrenzt, weil sie es so wollen, sondern sie sind auf besondere Weise in die produktive Struktur integriert; ihre besondere Integration besteht in ihrer "Marginalität", von der andere profitieren (vgl. Infante 1983, S.36 f.).

Die "Educación Funcional" (funktionale Erziehung) wurde bereits bei der funktionalen Alphabetisierung angesprochen (Kapitel). In dieser Konzeption versteht man das Schulsystem als ein geschlossenes System, welches mit einer inneren Kohäsion ausgestattet und in das gesamtgesellschaftliche System integriert ist. Es reicht also nicht aus, das Volk nur zu integrieren, sondern die Erziehung hat die Funktion, die marginale Bewußtseinsbildung für das Entwicklungsmodell der Modernisierung zu qualifizieren. Neue Verhaltensformen, Einstellungen und Qualifikationen sollen elden Menschen bilden, der sich an die Technologie anpaßt und eine produktive Arbeit im Industrialisierungsprozeß leistet. Der instrumentale Charakter dieser Bildungstendenz läßt sich nicht verleugnen (siehe hierzu: Saenz 1983, S.126, siehe auch: Infante 1983, S.39 ff.).

Bemerkenswerter steht die Tendenz von den Subjekten aus Volk zu definieren. Man organisiert nicht nur für das Volk, sondern durch und für es, von innen heraus, von unten nach oben (vgl. Argumedo 1966, S.127 ff., vgl. auch: Quaschnovich 1967, S.47). In diesem Sinne sind im lateinamerikanischen Raum zwei Tendenzen festzustellen, die "Educación Liberadora" (befreiende Erziehung) und die "Educación Popular" (Volksbildung).

Die "Educación Liberadora" (befreiende Erziehung) wird von Paulo Freire vertreten und auch von der zweiten lateinamerikanischen Bischofskonferenz in Medellín 1968 aufgegriffen. Sie wurde bereits dargestellt während der "Educación Integradora" und die "Educación Funcional" die Individuen an den sozialen Rahmen anpassen und in ein bestimmtes Produktionsystem integrieren wollen, geht die "Educación Liberadora" von der Situation der Marginalität, Abhängigkeit und Unterdrückung vieler Menschen in Lateinamerika aus. Man stellt sich auf deren Seite und durch eine dialogische Reflexion mit den Unterdrückten soll das kritische Bewußtsein geweckt werden, welches es ihnen erlaubt, Subjekte ihrer eigenen Befreiung zu werden und während auf die eigene Realität einzuwirken. Die Erziehung soll an der Konstruktion einer gerechten Gesellschaft mitwirken und helfen, die ungerechten Strukturen zu überwinden. Diese strukturelle Veränderung kann nur im Zusammenhang mit einem politischen, sozialen und ökonomischen Wandel geschehen (siehe hierzu: Freire 1973, dem. 1974, Infante 1983, S.44 ff., Dokumente von Medellín, Dokumente über die Erziehung Nr.8 und Nr.9 in: Stimmen der Weltkirche Nr.8, 1979).

Die "Educación Popular" (Volksbildung) stützt sich auf die Ideen der befreienden Erziehung, schreibt aber in dieser Richtung noch weiter voraus. Sie will nicht nur befreien, bewußtmachen, sondern diesen "Block" der marginalisierten konsolidieren, um eine gesellschaftliche Praxis zu fördern und ein politisches Handeln zu begreifen, welches den gesellschaftlichen Wandel herbeiführen soll (vgl. Infante 1983, S.56 ff.).

So soll die "Educación Popular" ein Bildungsprozeß sein, der von den marginalen Gruppen ausgeht, von ihnen selbst eingeleitet wird, dem Leben oder Überleben dienlich ist und den sozialen Wandel zum Ziel hat. Es genügt nicht, irgendwelche soziale und wirtschaftliche Reformen in Gang

zu setzen, sondern um die bestehende Ordnung zu überwinden, sind strukturelle Veränderungen erforderlich.

"Die spezifische Aufgabe der Erziehung bezieht sich vor allem auf die Vermittlung der Notwendigkeit dieser Veränderungsprozesse gegenüber der Bevölkerung als ein "historisches Ereignis", das ihnen die Möglichkeit bietet, Subjekte ihres eigenen Lebens zu werden" (Vio Grossi 1983, S.188).

Cusakowitsch mit langjähriger Erfahrung in "Educacion Popular" versteht sie als eine soziale Praxis und als einen gemeinschaftlichen Prozess, der Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten fördert. In diesem Prozess der "Educacion Popular" schiedenen sich die Volkgruppen als historischen Subjekt zusammen und entwickelten ein Volksprojekt, welches die Interessen, Bedürfnisse und Bestrebungen der Volksgruppen ausdrückt (vgl. Cusakowitsch 1987, S.56).

Nachdem ich einen Konzeptionsversuch von "Educacion Popular" unternommen habe, möchte ich ihn durch wesentliche Merkmale vervollständigen, die als Konstanten in der Literatur auftreten, aber nicht den Anspruch der Vollkommenheit oder Vollständigkeit erheben.

1. Die reale Umwelt der Bevölkerung, deren Probleme, Bedürfnisse, Bestrebungen und Interessen bilden den konkreten Ausgangspunkt der "Educacion Popular".

2. Die "Educacion Popular" (Volksverziehung) ist ein Prozess, der Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten entwickelt, die notwendig sind, um eine neue partizipatorische Gesellschaft zu schaffen. Daher liegt der Schwerpunkt nicht so sehr auf der Vermittlung bestehenden Wissens und traditioneller Fähigkeiten, sondern eher in einer wissenschaftlich orientierten Zielsetzung, die neue Möglichkeiten zur Bereitstellung von Wissen erschließt und Fähigkeiten bildet, die für eine neue Ordnung, fürs Überleben und die Entwicklung von Nutzen sind.

3. "Educacion Popular" (Volksverziehung) ist aktiv. Sie richtet sich auf die Aktion, auf die Praxis, die als Handlung verstanden wird und die eine Veränderung der Wirklichkeit ermöglicht.

4. Ein wichtiges Merkmal in der "Educacion Popular" (Volksverziehung) besteht in einem kollektiven Prozess, einer sozialen Volkspraxis. Koupe-

nation und gemeinsames Handeln im Lernprozess und die darauf aufbauenden Aktionen sind unbedingt erforderlich.

5. Volksverziehung vermeidet Manipulation. Sie zwingt nicht auf, sondern besteht in einem dialogischen, horizontalen, partizipatorischen Stil, bei dem der Lernprozess Aufgabe aller Beteiligten ist.

6. Auch versteht sie die "Educacion Popular" als ein lebenslanglicher, flexibler Erziehungsprozess, der sich den verändernden historischen und lokalen Voraussetzungen der Teilnehmer kontinuierlich anpaßt.

7. "Educacion Popular" will Selbstbildung (auto-educacion) sein, bei der der Lehrer oder Koordinator Hilfestellung oder Instrumente für das eigene Lernen bereitstellt. (12)

8. Volksverziehung ist eingebettet in die Volkskultur, die aufgewertet wird, sowie in die Volksbewegungen, die eine Volksidentität fördern. Sie ist untergeordneter Teil der revolutionären Praxis der Volksklassen, will die Stärkung der Volksorganisationen bewirken und sich als alternatives Projekt für den marginalen Sektor verstehen (siehe hierzu: Vio Grossi 1982, S.189 ff., siehe auch: Cusakowitsch 1987, S.51 ff., Rodríguez Brandao 1986, S.59 ff.).

4. AKTUELLE ERFAHRUNGEN IN DEN "EDUCACION POPULAR" (VOLKSVERZIEHUNG) IN LATINAMERIKA

Um die Vielfalt und Vielschichtigkeit der Erfahrungen mit der "Educacion Popular" ein wenig zu strukturieren, möchte ich einen Versuch im Sinne von Rodríguez Brandao machen, die Erfahrungen zu typisieren und zu rethorisieren.

4.1. "Educacion Popular" als globales Projekt der Erziehung und Gesellschaft

Sie nimmt alle Schichtstufen und Modalitäten der Struktur des Bildungswesens ein und definiert sich als Bestandteil einer historisch-sozialen Veränderung der Gesellschaft, die von den benachteiligten Volkschichten

ausgeht. Sie wird in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit verwirklicht, sowohl inner- und außerhalb der Schulklasse, inner- und außerhalb des Schulbereiches und inner- und außerhalb der öffentlichen Erziehung (Rodríguez Errando 1966, S.77 f.).

Hier können wir die Länder nennen, bei denen das ganze Bildungssystem als "Educación Popular" verstanden wird und diese ein Bestandteil eines gesamtgesellschaftlichen Projektes "des Volkes" ist. In Nicaragua und Kuba ist das der Fall, und auch die Konzeption der peruanischen Bildungsreform von 1972, die ich bereits im dritten Kapitel behandelt habe, sah das Bildungssystem als wesentlichen Bestandteil in der Entwicklung des Landes an, der auch die marginalen Gruppen in den Entwicklungsprozess mit einbeziehen wollte (siehe hierzu: Zimmer 1980, Lefringhausen u.a. 1974).

4.2. "Educación Popular" als Form der Erwachsenenbildung

Dieser Schwerpunkt von Volkserziehung ist sehr geläufig. Er bezieht sich auf die Erwachsenenbildung im nonformalen System, z.B. als politische Bildung in Alphabetisierungs- und Beschäftigungsprogrammen, sowie Fortkranen der Bürgerbildung. Die Alphabetisierungsprojekte mit der Methode Freire in vielen Ländern Lateinamerikas sind stellvertretend für diese Art der Volkserziehung (vgl. a.o.).

4.3. "Educación Popular" als Alternative und Protestversuch

Als "Educación Popular" kann auch der Versuch bezeichnet werden, eine Alternative zum öffentlichen Bildungssystem zu formulieren, und in die Praxis umzusetzen. Initiatoren sind Gruppen und Volksbewegungen, die eine Bildung für und durch den marginalen Sektor anstreben (vgl. a.o., S.78 f.).

Das findet statt in Ländern, in denen die nationalen Regierungen die Macht auf das formale und nonformale Bildungswesen ausüben, aber nicht die Interessen des Volkes vertreten. Das Können sowohl diktatorische Regime als auch formale Demokratien sein. Die Bildungsaktivitäten werden für das Volk, von oben herab, aber nicht für dem Volk organisiert. Ich

würde Peru zu dieser Ländergruppe rechnen. Obwohl viel von "Volkserziehung" geredet wird, gibt es keine konkreter Analyse, die aktive Beteiligung des Volkes zu fördern und eine Bildung, die den Problemen, Bedürfnissen und Interessen der marginalen Bevölkerung entspricht, in Gang zu setzen.

4.4. "Educación Popular" in und durch Volksbewegungen

Bei dieser Form der Volkserziehung wird einerseits auf die Beteiligung des Volkes im historischen Prozeß des sozialen Wandels hingewirkt, andererseits hat der Erzieher die Rolle, die Volksorganisationen wie Volksbewegungen und Volkfronten zu fördern und zu begleiten. Hier sind die Gewerkschaften, Verbände und politische Volksparteien zu nennen, die ein konkretes Programm mit einem von ihnen gewählten Repräsentanten haben (vgl. a.o., S.80 f., vgl. auch: Cusaniovich 1987, S. 46 ff.).

Zusammenfassend lassen sich die Erfahrungen mit der "Educación Popular" als direkte pädagogische Arbeit im formalen und nonformalen Bildungssystem und als politische Bildung in Volksbewegungen einstellen, die ein kritisches Bewußtsein bilden und zur aktiven Beteiligung an der Umwandlung der Gesellschaft beitragen sollen, um bessere Lebensbedingungen für die Volksgruppen zu schaffen.

6. "EDUCACION POPULAR" IM FORMALEN BILDUNGSSYSTEM

6.1. Formale Bildung ist Bedürfnis und Interesse des Volkes

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich immer wieder betont, daß sowohl die Bildung als auch die Entwicklung in Lateinamerika von den Bedürfnissen und Interessen der marginalen Gruppen ausgehen muß, um lösungsverträgliche theoretisch und praktisch herauszuarbeiten und anzuknüpfen. Bildung, formale Bildung, ist ein Bedürfnis der marginalen Gruppen. Daher ist der Drang ins formale Schulsystem gerade der benachteiligten sozialen Schichten sehr groß. Man kann hier nicht übersehen, daß die Bildung auch eine allgemeine Erwartung weckt, als Faktor der sozialen Mobilität zu gelten.

Diese Volksgruppen haben die Erfahrung gemacht, daß "Unwissenheit" eine Schande ist, die andere nutzen, um zu beherrschen und auszubeuten. Diese schmerzliche Erfahrung läßt erkennen, daß es nicht ausreicht, ein Alltagswissen zu besitzen, daß die Bildung im nonformalen Sektor zwar auch wichtiges Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen vermitteln kann, aber dennoch unzureichend, beschränkt ist, da sie keinen "valor oficial", offizielle Anerkennung, gewährt. Das formale Bildungssystem muß den Beitrag des Volkswissens, die Kultur und Tradition des Volkes mit einbeziehen, aber auch Wissen und Fähigkeiten fördern, die notwendig sind, um das Leben, den Fortschritt, das Überleben zu sichern. Das Volk ist sich bewußt, daß man eine gute allgemeine und technische Ausbildung benötigt für die Arbeit, für die Gesundheit, für die Erziehung, für jedes Unternehmen. Es reicht nicht aus, guten Willens zu sein, positive Einstellungen zu haben, sondern man muß Wissen und Fähigkeiten besitzen, um das Haus zu bauen, das Frühstück einer Vorratung zu führen, die Bedingungen der Nachbarschaftskomitees aufzustellen oder ein Kleinunternehmen zu gründen. Diese Anhebung des Bildungsniveaus muß mit dem Interesse "des Volkes" verbunden, muß ein globales, aktualisiertes Wissen sein, welches die Massen handhaben können, welches von persönlichen und gemeinschaftlichen Nutzen ist und eine gesellschaftliche Umwandlung bewirkt. Auf diese Bildung kann und darf das Volk nicht verzichten. Es benötigt eine Bildung, die hilft, die Probleme zu lösen, und diese Bildung muß auch öffentlich anerkannt werden. "Educación con valor oficial" (Bildung mit offizieller Anerkennung) ist ein Bedürfnis und Interesse der marginalen Gruppen, denn sie erst gewährt die "Bürgerkunde der effizienten Herrichtung" und vermeidet, die Bildung des Volkes als Bildung zweiter Klasse abzustempeln (siehe hierzu: Casilovich 1987, S.20 ff.).

5.2. Curriculumentheoretische Richtlinien für die "Educación Popular"

Obwohl die "Educación Popular" stärker im nonformalen Bildungsbereich angestrichelt ist, entwickelt man in den letzten Jahren curriculumentheoretische Reflexionen über die Volkserziehung im formalen Bildungssystem. Hier geht die didaktische Praxis der Theoriebildung weitgehend voraus oder verläuft parallel zu ihr. In der Konzeption der Volkserziehung im formalen Schulsystem soll ein Versuch unternommen werden, an der Herausforderung gesellschaftlicher Entwicklung, an kollektive Bedürfnisse

für die Lebenssituation von Einzeln und Gruppen anzusetzen. Sie ist also eine Reaktion auf die existentielle Not der Menschen in peripheren Gesellschaften und in wirtschaftlichen Randgebieten, in denen das zum Überleben Notwendigste fehlt. Man geht davon aus, daß die Beteiligten gemeinsam die Motivation, das Wissen und die Phantasie aufbringen können, um Lösungen für diese Herausforderungen in Angriff nehmen zu können (vgl. Fahr 1986, S.158 ff.).

Aber es gibt keine bildungstheoretischen Rahmen, der bereits erarbeitet ist, und somit ist es nur möglich, Richtlinien bruchstückhaft aufzuzeigen. Selbst Klafki zweifelt an einer allgemeingültigen Bildungstheorie, wenn er sagt:

"Es gibt seit der Neuzeit kein allgemeingültig anerkanntes oder begründbares System der Normen und Inhalte, die in der Schule durch Unterricht vermittelt werden sollen. Didaktische Entscheidungsgesetze über Auswahl und Anordnungen von Lernzielen und -inhalten sind vielmehr geschichtliche Faktisierungen unter bestimmten geschichtlichen Voraussetzungen" (Klafki 1985, S.20).

Obwohl in der Lehrplanteorie von Robinsohn auf den ersten Blick Anhaltspunkte für eine Curriculumentwicklung der "Educación Popular" gegeben sind, ist es notwendig, sie durch Elemente der Situations-Theorie wie sie Jürgen Zimmer darstellt, zu vervollständigen.

Robinsohn geht von Lebenssituationen aus, deren Analyse der Bestimmung von Qualifikationen vorauszugehen hat. Die Qualifikationen, die zum adäquaten Verhalten in Situationen befähigen sollen, werden wiederum mit den, als Curriculum-Elemente bezeichneten Einzelbestandteilen des Curriculums in Verbindung gebracht, von denen unter bestimmten Bedingungen eine entsprechende, qualifizierende Wirkung erwartet wird (vgl. Robinsohn 1972, S.46 ff., S.79 ff.).

Die Lehrplanteorie von Robinsohn scheint einfach zu sein und dieser Regelkreis - Lebenssituation, Qualifikationen und Curriculumelemente - bildet das Fundament für die rationale Entscheidung über die Auswahl der Inhalte. Das Curriculumentwurf wird von drei Gesichtspunkten geleitet, nämlich Auswahlkriterien, Verfahren und Instanzen.

Robinsohn nennt folgende Auswahlkriterien:

1. Die Bedeutung des Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaften.
2. die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene und
3. die Funktion des Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens (vgl. a.a.O., S.47).

Als **Verfügen** mit dessen Relevanz und Adäquanz von Bildungswissenschaften an den genannten Kriterien optimal gemessen werden, führt Robinsohn folgendes aus:

- die Relevanz eines Gegenstandes ist aus der Erfahrung der Wissenschaft selbst heraus zu beantworten;
- die Relation zwischen Gegenstand und Qualifikation kann durch bewährte psychologische Theorien erfolgen und durch überprüfbare Hypothesen ermittelbar werden;
- für die Feststellung erforderlicher Qualifikationen müssen Arbeits- und Arbeitsmarktanalysen durchgeführt werden (vgl. a.a.O., S.48).

Als **Instanz** nennt Robinsohn Fachwissenschaftler, Repräsentanten der wichtigsten Verwendungsbereiche für das Gelernte und schließlich Vertreter der anthropologischen Wissenschaften, zu denen auch die Erziehungswissenschaft zählt (vgl. a.a.O., S.49 ff.).

Nimmt man beides zusammen, den Regelkreis und die drei Gesichtspunkte, so ist unübersehbar, daß bei Robinsohns Curriculaansatz die Fachwissenschaftler ein erhebliches Gewicht haben, obwohl er die Gefahr eines fachspezifisch verzerrten Weltbildes sieht und auf die Verantwortung der Wissenschaftler für die Rolle seiner Wissenschaft in Bildung und Erziehung hinweist (vgl. a.a.O., S.50).

Aus der Sicht einer Volkspädagogik wie wir sie für Lateinamerika zu konzipieren versuchen, kann man nur sagen, daß Bildung nicht in Fachwissenschaften aufgehen kann oder durch Fachwissenschaften ersetzt werden kann. Der Versuch, nach dem Modell von Robinsohn die Lehrpläne zu bestimmen mit der Identifikation der Lebenssituation, über funktionale Auswahl von Bildungsinhalten und deren Aufbereitung, erfolgreicher Er-

probung, Evaluation, Genehmigung und Dissemination bis hin zum wissenschaftlich einseitigen Nachweis, würde so viel Zeit in Anspruch genommen, daß die angespaltene Lebenssituation möglicherweise längst vorläuft und nicht mehr aktuell ist (siehe hierzu: Adl-Arnold 1985, S.34 f.).

Die Relevanz bestimmter Lebenssituationen kann nicht bewiesen, sondern konstatiert werden. Jürgen Zimmer entwickelt auf dem Hintergrund des Curriculaansatzes von Robinsohn den Situationsansatz. Während im Curriculaansatz von Robinsohn die "Experten" über Situationen berieten und Aussagen über qualifikationsrelevante Merkmale trafen, vollzieht sich nach Zimmer die Erschließung von Situationen unter einer möglichst weitgehenden Parteilichkeit der in ihnen Handelnden. Die Situationen können nicht nur nach formalen Merkmalen klassifiziert werden, sondern werden als real erfahrbare und unaufklärbare Ausschnitte sozialer Wirklichkeit verstanden, die sich erst im Zuge der Entwicklung und Anwendung des Curricula konstruieren mit eigenen und einseitigen Momenten (vgl. Zimmer 1973, S.33).

Die Überwindung des status quo kann nicht nur durch Analyse oder Beschreibung wissenschaftlicher, künftiger Situationen geschehen, sondern in den gegenwärtigen, kontradiktorischen Elementen und den bewegt erfahrbaren Situationen ist Zukünftiges genug angelegt und infolgedessen kann eine Qualifizierung auf Veränderung der Praxis hin erfolgen. Eine solche Qualifizierung steht die lebensgeschichtliche Erfahrung mit ihren Momenten gesellschaftlicher Erfahrung) bevor, die qualifiziert werden sollen, mit ein (vgl. a.a.O., S.33 f.).

Während Robinsohn ein durch Situationsbezug legitimes Curriculum, das innerhalb der Institution Schule vermittelt wird, nicht in Frage stellt, ist Zimmer der Ansicht, daß ein situationsbezogenes Curriculum nach Möglichkeit ein entschultes, ein innerhalb von Situationen zu vollziehendes Curriculum sein müsse (vgl. a.a.O., S.34). Das erfordert also "Dynamisierung" der Schulstrukturen. Die Lernaktivitäten sind an kurz- und langfristige Bedürfnisse der Lernenden in ihrer jeweiligen kulturellen und sozio-ökonomischen Situation zu orientieren. Die Legitimation der Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens wird nicht an die Curriculumforscher abgetreten, sondern in Zusammenarbeit mit den Betroffenen (Lehrern, Eltern, Gemeindevorstern und Schülern) bestimmt. Die Lebenssituationen selbst werden zum Ausgangspunkt einer umfassenden Be-

staudaufnahme der gesellschaftlichen und individuelle Bedürfnisse, Abhängigkeiten und Unzufriedenheiten gemacht (vgl. Pahr 1986, S.129 f.).

Zimmer ist der Meinung, daß zur Bestimmung von Qualifikations-deduktive Wege und induktive Vorgehensweise verknüpft werden mögten.

"Ausgangen über Lebenssituationen und Notwendigkeiten der Qualifizierung (...), erfolgen im Diskurs in aufeinander bezogenen Gesprächen und Handlungen zwischen Erziehern, Wissenschaftlern, Eltern, anderen in einer Situation Mitbeteiligten und Kindern. Dieser Prozeß wechselseitigen Lernens ist nötig, weil alle Beteiligten elementar Sachverstand in ihn einbringen, andererseits aber auch die anfangs erwähnte 'Sprachlosigkeit' mitbringen können" (Zimmer 1979, S.94).

Die Strukturierung des Lernprozesses erfolgt nicht nach einem vorab festgelegten Ablaufplan, der die Lernschritte, die Interventionen der Lehrenden oder die Wahl der Medien genau vorgibt, sondern sie ergibt sich aus den real vorgefundenen Bedingungen, aus der Thematik, aber auch aus der Befindlichkeit und Kreativität der Lernenden. Die inhaltlichen Lernanforderungen werden nicht aus einem Katalog allgemeiner Leitziele "abgeleitet", sondern die Bedeutsamkeit der Inhalte wird vielmehr aus der Lebensproblematik der Lernenden gewonnen, weil sie nur so eine generative Kraft für die Selbstregulierung des Lernprozesses entfalten können (siehe hierzu: Freire 1979, S.76 ff.).

Die fachwissenschaftliche Bedeutung und Eingründbarkeit von Lerninhalten wird damit nicht negiert, tritt aber in den Hintergrund. Scott ist didaktisches Expertenwissen nicht überflüssig, nimmt aber einen anderen Stellenwert für den Lernprozeß ein. Es kann zur Überwindung von Schwachstellen, z.B. Mangel an notwendigen Fachwissen, mitwirken und die Befindlichkeit des Lernens erheben. Es kann den Prozeß der Bewußtwerdung der eigenen Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen anregen, und es kann mitwirken zu verhindern, daß auf politische Selbstbestimmung zielende Lernprozesse von politischen und technokratischen Entscheidungsträgern instrumentalisiert werden (siehe hierzu: Grossmeyer 1979, S.128 ff.).

Diese Ganzheitlichkeit des Lernverständnisses setzt eine sprachpolitische, kollektive Bewußtseinsbildung voraus, die die Menschen als fähig, politisch denkend und handelnde Wesen versteht, die Alltagserfahrungen der Lernenden mit einbezieht und die traditionelle Trennung von Kopf-

und Handarbeit aufheben will. Dieses Bewußtsein ist aber oft nicht vorhanden. Ideologische Verformung der eigenen Erkenntnis- und Handlungserfahrungen, die "innere Kolonisation" der Gesellschaft müssen überwunden werden und sind ein Hindernis für einen offenen Lehrplan. So ist die Skalierung dieses curriculumtheoretischen Ansatzes mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Alle am Prozeß Beteiligten - Schüler, Lehrer und Eltern - sind unfähig für alte Denk- und Verhaltensmuster. Die Bewußtseinsbildung ist kein abgeschlossener Prozeß, sondern entwickelt sich in widersprüchlicher Weise mit Fortschritten und Rückschlägen. Auch der Abbau der Dominanz pädagogischer und fachwissenschaftlicher Experten, seien es Lehrer, Bildungsplaner, Curriculumforscher, ist ein langwieriger und langwieriger Prozeß. Ein wesentlicher Widerstand ist jedoch politische Natur, weil ein so strukturierter Lernprozeß die politische Macht und die bewußte Gestaltung gesellschaftlicher Praxis zum Ziel hat. In diesem Hinsichtprozeß liegt ein erheblich revolutionäres Potential, dessen Energie aus der Ganzheitlichkeit des Lernprozesses erwächst, aus der Kraft, die aus dem Bewußtsein und der Kreativität der Lernenden stammt, die aus einer "Umnahmigkeit" hervorstreben (vgl. Pahr 1986, S.160 ff.).

Im 5. Kapitel wird ein Versuch unternommen, diese curriculumtheoretischen Reflexionen in ein konkretes Projekt der Volkserziehung im formalen Bildungssystem umzusetzen.

5.3. Rolle des Lehrers in der "Educación Popular"

Die Rolle des Lehrers in der "Educación Popular" (Volkserziehung) muß einer kritischen Analyse unterworfen werden, da sie einen widersprüchlichen Charakter besitzt. Es gibt zwei extreme Tendenzen. Man spricht von der "Unfähigkeit" des Volkes, von der Notwendigkeit, die Reinheit der Volkskultur zu erhalten, ohne sie von außen beeinflussen zu lassen. Das Wort "Spontanität" ist gefälscht. Alles ist dem Zufall überlassen, das Volk befreit sich selber. Es darf nicht von außen in diesen Prozeß eingegriffen werden (siehe hierzu: Sans 1983, S.350, siehe auch: Argumedo 1986, S.134).

Das Gegenteil bildet der manipulierte Voluntarismus, der in autoritärer Weise Handlungsrichtlinien "im Namen des Volkes" aufstellt.

Ich bin der Überzeugung, daß beide Tendenzen negative Auswirkungen haben, da sie Teilwahrheiten sind.

1. Wenn man an die "Unfehlbarkeit" des Volkes glaubt, ist es notwendig sich zu erinnern, daß sich die Elemente der Volkskultur mit anderen Kulturelementen, Ideologien, Wertvorstellungen und Normen vermischen können. Man nimmt normalerweise an, daß alles, was das Volk sagt, die Wahrheit ist. Diese "populäre Wissenschaft" erklärt die Kulturgeschichte für ungültig. Das führt zu nativen Einstellungen, zu einem gewissen "Primitivismus", dessen Resultat eine Trennung des Volkes von der Geschichte ist. Indem man es vorantreibt, in "primitiven" Städten, mit Anspruch auf Reinheit, zu leben (vgl. Argumedo 1986, S.135). Das bedeutet auch eine falsche Wahrnehmung der eigenen Realität, indem man so tut, als ob der externe Agent nicht existiert (siehe hierzu: Néñez 1986, S.99 ff., siehe auch: Argumedo 1986, S.104 ff.).

Ein Beispiel sind die Massenmedien, die bis in die letzte Hälfte eines Armentoriums vordringen. Auch politische und religiöse Gruppen machen ihren Einfluß in den Städten und auf dem Land geltend. Das Volk wird regelrecht von externen Einflüssen - sei es in Form von Medien oder Personen - überschattet.

2. Mir ist wichtig, den autoritären Voluntarismus zu kritisieren. In der Geschichte Perus hatte er Vorrang. Die Eliten des Landes und ausländische Machtgruppen bestimmten über die Volksmassen. Ich brauche hier nur die Kolonialzeit unter spanischer Herrschaft, das französische Exilierungsmodell sowie den bis heute andauernden nordamerikanischen Einfluß - hier ist besonders die Direktübertragung der hierarchisierbaren Bildungstechnologie auf Lateinamerika hervorzuheben - zu nennen, um auch die Reaktion auf den Voluntarismus zu verstehen. So ist der Lehrer weder der aufgeklärte Intellektuelle, der den Volksmassen den Weg zur Revolution zeigt, noch gilt die Utopie, daß sich das Volk allein erhebt, da diese spontane Illusion von Unverantwortlichen manipuliert wird, um das Volk auszunutzen (vgl. Sans 1983, S.239).

Auch Paulo Freire weist diesen Zwiespalt auf, wenn er einerseits das Lehrer-Schüler-Verhältnis als ein einseitiges Einziehen von Wissen kritisiert, andererseits aber die Beteiligung des externen Agenten betont,

um den Schritt vom nativ-transitiven zum kritischen Bewußtsein zu vollziehen (siehe: Freire 1973, S.67 f., siehe auch: ders. 1974, S.27).

Welche Rolle fällt also dem Lehrer in der "Educacion Popular" zu? Ausgangspunkt ist die Integration des Lehrers in die Realität des Volkes, sowie ein Kompromiß mit den Bevölkerungsgruppen. Er steht im Volk und nicht über dem Volk, und ist sich bewußt, daß ein Veränderungsprozeß sich langsam vollzieht, ein sehr komplexes Phänomen bildet und ein langer Evolutionsprozeß von unten ist.

Die gesellschaftliche Umwandlung setzt einen Prozeß der Bewußtseinsbildung voraus, der Lehrer und Schüler einschließt. Beide sind gleichermaßen an der Entschleierung und der Einflußnahme auf die Realität beteiligt. In einem gemeinsamen Lernprozeß wollen sie die Realität besser kennenlernen, sie entschlüsseln und die Geschichte mit dem Vorsatz, eine Umwandlung der Realität zu bewirken, die humaner ist und die Menschen befreit, kritisch durchdringen (vgl. O'German 1982, S.193 f.).

So ist der Lehrer Vermittler zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Er muß sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart kennen, um auf dieser Basis das Neue aufzubauen. Wenn er die Vergangenheit und Gegenwart ignoriert und nur die Werte und Interessen, die man für die Zukunft vorzieht, aufstellt, blockiert er die gegenwärtigen Erkenntnisse des Volkes und kann so keine Unterstützung bei den schülern finden, da sie die Botschaft des Lehrers nicht verstehen und die Kommunikation ablehnen. Der Lehrer muß das Wahrnehmungsniveau der Gruppe respektieren, muß davon ausgehen, was die Gruppenmitglieder kennen und erkennen, um durch eine kritische Analyse das zu entdecken, was man vorher nicht klar erkannt hat (vgl. Sans 1983, S.250).

Es muß darauf hingewiesen werden, daß das gegenwärtige Wissen, welches gewisse soziale Gruppen geschaffen haben, um ihre Interessen zu legitimieren, nicht die volle Erklärung dessen ist, was "Geschichte", sondern oft eine Ideologie, eine Gesellschaftserklärung bildet, die den status quo sichern soll (vgl. u.O.). Freire spricht davon, daß sich der Unterdrückte in den Unterdrückten eingelenkt hat, was zur Kultur des Schweigens führt und nicht die Dinge erkennen läßt, wie sie sind, sondern wie der Unterdrückte will, daß man sie sehen soll (Freire 1973, S.34 ff.).

Die Elitengruppen, die die Kontroll- und Entscheidungsmacht über die ökonomischen und sozialen Befehlsketten bewahren wollen, schaffen Legitimationsysteme, Erklärungsansätze, Verhaltensnormen, Beteiligungsformen, die das System aufrechterhalten. Das schafft ein bedingtes, konditioniertes Gewissen, welches normiert, was es zu erkennen und wahrzunehmen gibt, wie wir uns in diese Gesellschaft integrieren und in ihr interagieren (vgl. Sanz 1983, S.261).

Um aus dieser Situation herauszukommen, an der Konstruktion der Zukunft mitzuwirken und sich am Aufbau neuer Werte zu beteiligen, müssen die Menschen die Vergangenheit und Gegenwart kennen. Dem Lehrer fällt die Rolle des Vermittlers zwischen dem Bekannten und Unbekannten, dem Angewandten und nicht Angewandten, dem Alten und dem Neuen zu (vgl. a.a.O., S.260, siehe hierzu: Dussel 1973, besonders den Abschnitt über die intellektuellen in Lateinamerika, S.18 ff.). Der Lehrer steht in einem ständigen Prozeß, sich selbst und andere zu erziehen. Er ist Mitarbeiter in diesem Akt, die Elemente der authentischen Volkskultur auszusortieren und die Volkswurzeln und Bedürfnisse zu entdecken. Gleichzeitig erarbeitet er mit seinen Schülern und über sie Informationen über den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt aus, fördert Fähigkeiten und motiviert Einstellungen, damit sich die Schüler die entwickelnde Kultur und Wissenschaft der Geschichte der Menschheit "aneignen" können. Diese Wissenschaft, diese Fähigkeiten und Einstellungen dienen als Instrumente, um besser zu leben und zu überleben, sollen die Entwicklung des Landes fördern und die soziale Veränderung bewirken. Hier wird kein Technologietransfer oder eine Überlagerung von Kulturwerten aus anderen Nationen vollzogen, sondern die Erkenntnisse der Wissenschaft werden in den Dienst der Entwicklung des Volkes gestellt (siehe hierzu Argumedo 1985, S.184).

So trägt der Lehrer sowohl zur Bewusstseinsbildung des Volkes als auch zur Förderung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die die marginalen Gruppen benötigen, um bessere Lebenschancen zu erhalten, maßgeblich bei.

ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 4

1) Im I. Kapitel wurde die Dependenztheorie bereits ausführlich dargestellt.

2) Dussel hat in Geschichtswissenschaft (Sorbonne) und Philosophie (Madrid) promoviert, sowie den theologischen Dokortitel in Freiburg (S.-Weiz) erworben.

3) Im Abschnitt über die Konzeption der Volkserziehung werde ich den Begriff von "Volk" wie ihn Dussel versteht, aufgreifen.

4) Hier möchte ich anmerken, daß es nicht nur in Lateinamerika zu Erneuerungen im Bildungsbereich kam.

In Deutschland bedeutete das Jahr 1968 nicht nur Studentenrevolten, sondern diese Zeit ist richtungweisend für neue Ansätze im Bildungssystem. Viele Fragestellungen werden sowohl theoretisch aufgeworfen als auch praktisch angewendet. Die autoritäre Erziehung wird in Pragmago stellt und die autoritäre Erziehung als erstrebenswert vorgestellt. Selbstregulierung, Selbstverwaltung und Mitbestimmung der Schüler und Studenten werden gefördert und gefördert. Die demokratische Erziehung, der schülerorientierte Unterricht, die gruppendynamischen Ansätze und der handlungs- und erfahrungsorientierte Unterricht treten in den Vordergrund (siehe hierzu: Frey (Hrsg.) 1976, Bd.1-3, siehe auch: Lenzen 1986 Bd.1-19).

In China ist die "Kulturrevolution" 1966-1969 von großer Bedeutung (siehe: Nohlen 1984, S.118 ff.), und in Tansania macht sich der berühmte Denker und Politiker Nyerere durch die "Education for Self-Reliance" als Erziehung zu Eigenständigkeit einen Namen. Das Bildungsprogramm von 1967 will eine Revolution, eine Veränderung des Landes durch die Erziehung erreichen (siehe hierzu: Nyerere 1982, S.33 ff., siehe auch: dem. 1975, Hundsdoerfer 1977).

5) Ich habe Freire und Illich im Abschnitt über Wurzeln und Ursprünge der "Education Popular" mit einbezogen, werde sie aber im folgenden Abschnitt als direkte Vorläufer der Volkserziehung behandeln.

6) Illich bezieht sich besonders auf das Schulsystem der USA (Illich 1972 S. 8,17 ff.).

7) Belmer nennt die Mythen der Chancengleichheit, der Teilhabe, des Fortschritts und der Effizienz (vgl. Belmer 1972, S.48 ff.).

8) In der Zeit von 1961-1964 findet in Brasilien eine Politisierung (mit der Nationalisierung ausländischer Betriebe) und eine Mobilisierung der Bevölkerung (studentische Proteste, gewerkschaftliche Streiks, Bewegungen der Landarbeiter/Bauernlegen) statt. Die wachsenden sozialen Spannungen und rückläufige Wachstumsraten der Wirtschaft, Steigerung der Inflation und Rückzug des Auslandskapitals führte zur Machtergreifung der Militärs im März 1964. Die Militärregierung verschaffte sich rechtliche Befugnisse, jedem Staatsbürger die politischen Rechte für 10 Jahre abzuerkennen. Diese Regierung ordnete auch die Ausweisung Paulo Freires aus Brasilien an (siehe hierzu: Nohlen 1984, S.100 ff., S.462 ff.).

9) In den Kulturkreisen (*circulo de cultura*) die Paulo Freire 1961-1964 unter der Regierung Goulart im Leben fuhr (man redet von 20 000), erlernen die Analphabeten nicht nur Lesen und Schreiben, sondern gewinnen ein neues Selbstbewußtsein durch Gruppendiskussion der Themen, die ihre Mitglieder selbst vorschlagen, z.B. Nationalbewußtsein, Transfer der Freire nach Obersee, politische Entwicklung Brasiliens, Entwicklungspolitik, Alphabetismus, Stimmrecht für Analphabeten, Demokratie u.a. (siehe hierzu: Freire 1974, S.57, siehe auch: Nohlen 1984, S.462 ff.).

10) "Generative Wörter" und "generative Themen" sind Schlüsselwörter und Schlüsselthemen, die die Grundannahmen und die Weiterführung der Lernenden erschließen, sie müssen in die soziale, kulturelle und politische Wirklichkeit eingebettet sein und müssen andere Wörter oder Themen (generieren = gebären) und den theoretischen Konnex, die affektive und intellektuelle Wirklichkeit von Lehrenden und Lernenden öffnen und damit der Veränderung und Entwicklung zugänglich sein (vgl. Freire 1974, S.46 ff., siehe auch: Schwobel 1982, S.112 ff.).

11) "Doktrin der nationalen Sicherheit" (*Doctrina de Seguridad Nacional*, DSN). Sie ist ein ideologisches Modell der ab Mitte der 60er Jahre in Lateinamerika errichteten Militärregimes. Diese Doktrin wurde in den Stabszentren der Streitkräfte der verschiedenen Länder erarbeitet, hauptsächlich in der 1949 gegründeten "Escola Superior de Guerra" (Oberste Kriegsschule) in Brasilien. Ihre Grundlagen bilden:

1. Eine globalisierende Konzeption von der äußeren und

inneren Sicherheit als oberstes Ziel für Staat und Politik.

2. Die Übernahme der französischen und nordamerikanischen "Counter Insurgency" Doktrin als Mittel zur Gewährleistung der inneren Sicherheit.

3. Die Anwendung militärischer Leitlinien auf die Politik, vor allem bezüglich der hierarchischen Unterteilung der Gesellschaft, der parteipolitischen Katholizität und der Auffassung vom Staat als lebendigem Organismus (Geopolitik) (vgl. Nohlen 1984, S.149, siehe auch: Zambrano 1982, S.42 ff.).

12) Im Abschnitt 8.3. werde ich die Rolle des Lehrers in der Volkserziehung erörtern und auch widersprüchliche Ansätze darstellen.

"EDUCACION POPULAR" (VOLKSERZIEHUNG), EIN ALTERNATIVER
 BILDUNGSANSATZ - KINE DREIJEHRIGEBILDUNG IM FORMALEN
 BILDUNGSSYSTEM PERUS 7

1. MERKMALE DER FORMALEN BILDUNG PERUS HEUTE

In diesem Abschnitt geht es mir nicht darum, das aktuelle Bildungssystem in allen Aspekten zu charakterisieren, sondern relevante Merkmale aufzuweisen, die für die Anwendung einer "Educación Popular" bedeutsam sind oder für deren Verwirklichung oft ein wesentliches Hindernis bedeuten.

1.1. Vertikale Organisationsstrukturen

Die Organisationsstruktur in Peru geht in vertikaler Linie vom Kultusministerium des Landes über die Bezirksdirektionen (Direcciones Departamentales), lokale Einheiten der Erziehungsdienste (Unidades de Servicio Educativo) bis hin zu jeder Schulleitung und setzt sich im Lehrer-Schüler-Verhältnis fort.

Das Kultusministerium in Lima hat das zentrale Verwaltungsgesamte des ganzen Landes für Schule und Erziehung. Grever Fango spricht in seiner Antrittsrede als Erziehungsminister 1985 davon, daß 98% aller technisch-pädagogischen (1) und administrativen Entscheidungen in diesem Ministerium durch Ministerialbefehle getroffen werden (Fango 1986, S.21).

Es hat sich 1986 eine geringe Dezentralisierung vollzogen, indem man zwei Verwaltungseinheiten (Zonaldirektion (Dirección Zonal) und Schulaufsicht (Supervisión)) in Einheiten der Erziehungsdienste (Unidades de Servicio Educativo) zusammengeschlossen hat. Auch einige Funktionen, z.B. Anstellung von Personal, wurden auf untere Instanzen delegiert. Im wesentlichen hat es keine Veränderung gegeben. Nur hat sich beim Rekrutierungswechsel 1986 ein Personalwechsel vollzogen. Parteizugehörigkeit,

Landmannschaft und Verwandtschaft sind Hauptkriterien für eine Anstellung im Verwaltungsbereich. So sind das Kultusministerium und auch andere Verwaltungsebenen überbevölkert, aber oft nicht mit dem notwendigen qualifizierten Personal besetzt (vgl. López 1987, S.40 ff.). Bis heute noch werden viele Normen, Bestimmungen, Anordnungen vom Kultusministerium für das ganze Land gegeben. Die untergeordneten Instanzen sind lediglich Vollstrecker.

Neben Zentralismus ist Bürokratismus ein wesentliches Merkmal dieser vertikalen Struktur. 1986 gab es 120 verschiedene Beschlüsse im Bereich der Verwaltung und 40 im technisch-pädagogischen Bereich (Grever Fango 1986, S.21). Im zentralen Kultusministerium befindet sich die größte Anzahl der Angestellten im Verwaltungsbereich. Bei 88% aller Angestellten fehlt eine berufliche Qualifikation (vgl. a.O.).

Die Folge davon ist die große Verwaltungsunfähigkeit. Für alles muß ein Antrag gestellt werden, der mit einem Quat von Unterlagen begleitet werden muß. Die Dokumente wandern dann von Abteilung zu Abteilung, ohne beschlaghaft zu werden. Oft kann ein Gesuchtrag nur durch eine Bestechung des Personals oder durch eine persönliche Empfehlung höherer Funktionäre oder Parlamentarier erfolgreich beendet werden.

Die genannten Merkmale wie Zentralismus, Bürokratisierung, vertikale Strukturen finden man nicht nur in den höheren Verwaltungsorganen, sondern sie bestehen fort in der Schulorganisation. Die bürokratische Verwaltungsgartheit hat Vorrang vor den technisch-pädagogischen Tätigkeiten. "Dokumente reden" ist ein geflügeltes Wort. "Antrag stellen" heißt es auch hier. Jeder Antrag - z.B. Inamstrukturationsbescheinigung, Sonderbeurlaubung der Schüler - muß an den Direktor gestellt werden, der ihn selber zum stellvertretenden Direktor, dieser will ein Gutachten vom Abteilungsleiter für die Inamstruktulation, dieser wiederum schickt ihn weiter zur Studentenberatung usw. Wenn der Interessierte nicht selbst den ihm selbst seiner Dokumente mitverfolgt oder oben genannte "Mittel" einsetzt, kann er fast die Hoffnung aufgeben, daß sein Antrag von der "Bearbeitungsphase" zur "Beschlußphase" gelangt. Der Direktor entscheidet allein aufgrund der vielen Gutachten oder auch ungeachtet der Meinung der Spezialisten.

Auch im technisch-pädagogischen Bereich legt man mehr Wert auf Dokumente - wie Studienpläne (oft von Jahr zu Jahr gleich abgeschrieben), Wochenpläne, Stundenpläne - als auf den Lernprozeß selber, wie z.B. auf die Benutzung von angepaßtem Material oder interessanten Methoden. In der praktischen pädagogischen Arbeit steht der Lehrer ohne Hilfe und Orientierung. Wichtig ist, daß man Noten vorlesen kann und keine Fehler bei der Errechnung der Durchschnittswerte begangen hat. Sogar der kleinste Schreibfehler verlangt eine neue Bearbeitung. Verbesserungen dürfen nicht vorgenommen werden.

Ein anderer wichtiger Faktor dieser vertikalen Struktur ist die Kontrollfunktion. Nicht nur eine Person kontrolliert den Arbeitstag des Lehrers oder der Angestellten, sondern es gibt immer übergeordnete Kontrollpersonen, denen Rechenschaft gegeben werden muß. Ausgeklügelte Systeme finden Vorläufe.

Auch der Lehrer führt diese vertikale Struktur den Schülern gegenüber weiter. Militärische Aufstellung mit Schülerpolizei, Bestrafung für das Zuspätkommen sollen die Ordnung und gute Disziplin aufrecht erhalten. Im Klassenraum hat die vertikale Lehrer-Schüler-Beziehung Vorrang. Anordnung der Bänke, Aufstehen beim Zutritt des Lehrers und das erhöhte Lehrerpult sind sichtbare Zeichen.

1.2. Entfremdete Bildungstechnologie.

Die Bildungsgeschichte Perus ist eine Folge von Bildungsmodellen anderer Länder, die ohne Anpassung übertragen wurden. Versuche eigenständiger Ansätze konnten nur teilweise durchgesetzt werden. Im 3. Kapitel wurde diese geschichtliche Perspektive behandelt, aber das ist nicht nur eine Sache der Vergangenheit, sondern bis heute hat die Bildungstechnologie entfremdeten Charakter.

Seit der Bildungsreform 1972 ist die lernzielorientierte Bildungstechnologie das gültige Paradigma. Die Lehrer werden in vielen Fortbildungskursen mit diesem Ansatz vertraut gemacht. Formulierung, Zergliederung und Operationalisierung von Lernzielen werden eingeübt, und vor allem werden die kognitiven Lernzielaxiome von Benjamin Bloom (siehe hierzu: Bloom 1972) und das Kategoriensystem von Gagne studiert und angewandt

(siehe hierzu: Gagné 1975). Man will eine technisch effiziente pädagogische Praxis. Die Grundlage bildet die behavioristische Lerntheorie, und die Kybernetik dient zur Kontrolle und Effektivität des Lernprozesses. Man geht davon aus, daß die Verfahren, Methoden und Techniken wissenschaftlich begründet sind und folglich als allgemeingültig für jede Realität angewandt werden können (siehe hierzu: Sanz 1983, S.70 ff.).

Die konkreten Erfahrungen mit dem lernzielorientierten Unterricht haben ihn für Peru als unangepaßt erwiesen. Es wurde weder die Erfahrungswelt der peruanischen Lehrer, noch die soziale Situation als unterentwickeltes Land, noch die Eigenmächtigkeiten des Volkes berücksichtigt (siehe hierzu: Chirique/Cussisnovich/Dagnino 1988, S.96 ff.).

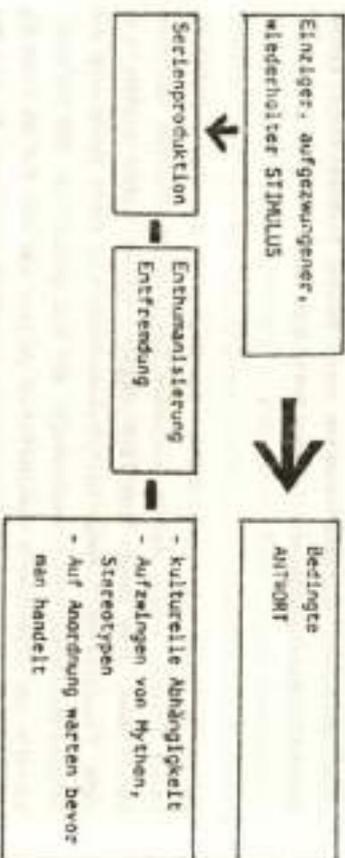
Zahlreiche Erziehungswissenschaftler der Gegenwart wie Walter Penalosa, Carlos Castillo, Emilio Morillo, Alejandro Cussisnovich, Sigfredo Chirique, Ivette Valer, José Meno und Julio Dagnino (siehe hierzu: Capella u.a. 1988, Cussisnovich/Chirique 1987, Cussisnovich u.a. 1987) betrachten die lernzielorientierte Bildungstechnologie als unangepaßt, die für hochentwickelte und organisierte Gesellschaften geplant war und für sie Leistung und strikte Kontrolle suchte. Man hatte eine Theorie aufgestellt, und die Praxis bestand in einer einfachen Anwendung dieser Theorie (vgl. Meno 1986, S.42 ff.).

Emilio Morillo, Professor an der nationalen Erziehungsuniversität "La Cecevia" Lima, charakterisiert die lernzielorientierte Bildungstechnologie als individuellen und sozialen Kontrollmechanismus, um die Entwicklung einer bestimmten Weltanschauung anzustreben und die kapitalistische Ordnung, die Ausbeutung und die Ungleichheit zu befestigen (vgl. Morillo/Rivera/Valer 1988, S.52 ff.). Das Bildungssystem bedient sich dieser Technologie, um bestimmte Ziele, die eine konservative Funktion haben, zu erreichen. Die Technologie steht im Dienst der Interessen der herrschenden Klasse und nicht im Dienst der Interessen der Unterdrückten (vgl. a.a.O., S.53).

Im kontrolliert diese Bildungstechnologie den Lernprozeß bis ins Detail, was führt zu einem repressiven Lernen, in dem die Freiheit, Kreativität, Originalität und Beteiligung der Schüler geknüpelt werden. Man konzentriert

triert sich auf die Instrumente, um die Ziele, die das System vorjagt zu erreichen.

Die Bildungstechnologie soll wesentliche Veränderungen in der Erziehung durch Techniken, Methoden und Medien bewirken, aber man verfügt, daß grundlegende Erneuerungen im Bildungssystem mit einer strukturellen gesellschaftlichen Umwandlung gekoppelt sein müssen. Die aktuelle Bildungstechnologie trägt zur strukturellen Stagnation bei; das zeigt die folgende Skizze:



Quelle: Parilla 1978, S. 40, Übersetzung der Autorin dieser Arbeit.

Es geht mir nicht nur um die Bildungstechnologie im allgemeinen, sondern ich möchte auch die spezifischen Merkmale der Inhalte, der Methoden und der Bewertung vorstellen.

Die Inhalte der aktuellen Lehrpläne beziehen sich vorwiegend auf abstraktes Wissen, das nicht auf die Realität und Erfahrung der Schüler bezogen ist. Auch dienen sie nicht dazu, Grundbedürfnisse zu befriedigen, Entwicklungen zu fördern, oder zu einer sozialen Veränderung der Gesellschaft beizutragen. Das gelernte Wissen dient oft nur dem Bildungssystem selbst, um Recht auf eine höhere Stufe im Erziehungssystem zu haben. So dient das Wissen der Grundschule nur als Voraussetzung für den Besuch der Sekundarstufe, und diese qualifiziert nur für das Studium an der Universität.

Die Inhalte tragen nicht dazu bei, die eigene Lebenssituation zu verbessern, Probleme zu lösen, eine eigene Kultur zu fördern, die Geschichte des

Landes besser zu verstehen und die Interessen der marginalen Volksmassen zu vertreten. Es wird ein Wissen über die Vergangenheit bevorzugt, ohne Beziehung zur Gegenwart und ohne Projektion auf die Zukunft.

So haben die Inhalte in den Sozialwissenschaften nichts zu tun mit den sozialen, ökonomischen und politischen Problemen des Landes. Geographie steht in keinem Zusammenhang zu den Umweltproblemen. Biologie gibt keine praktischen Erkenntnisse über Ernährung und Gesundheit. Die technisch ausgerichteten Fächer geben wenig Orientierung für die Produktion und die Arbeitswelt. Die Geschichte vermittelt Wissen der Vergangenheit und gibt keine Deutungsmuster für die Gegenwart. Kunst wie Musik, Theater und bildende Kunst sind an erster Stelle theoretische Studien der Werke großer internationaler Künstler. Die Volkskunst und -kultur wird nur am Rande in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften oder als außerschulische Aktivität - und das erst seit einigen Jahren - gefördert.

Auch unter sich haben die Studienfächer kaum eine Beziehung. Die Geographie hat nichts mit der Geschichte zu tun. Naturwissenschaft hat keine Verbindung zur Kunst. Die Sprache erlernt man getrennt von Mathematik. Auch Naturwissenschaft und Sozialwissenschaft haben nichts miteinander zu tun. Natur, Gesellschaft und Kultur stehen nicht in Beziehung.

Es mag auch noch erwähnt werden, daß die Bildungsinhalte auf nationaler Ebene einheitlich sind. Die Studienpläne werden im Kultusministerium in Lima ausgearbeitet. Sie sind stiftlich geprägt und auf die Realität der Klassenregionen abgestimmt. Sowohl die Andenregion als auch das Urwaldgebiet müssen sich diesem einheitlichen Programm anpassen. Weder die Quechua- noch die Aymara-Indianer, noch die eigenen Kulturerelemente, noch die geographische Lage werden berücksichtigt. Gerade in Peru sind jedoch die Regional- und Kulturunterschiede besonders groß.

Die so stark leutierten Inhalte ohne Beziehung zur gegenwärtigen Situation machen es unmöglich, Zusammenhänge, Deutungsmuster und Interpretationen der aktuellen Situation zu erkennen. Man sieht immer nur einen Teilaspekt, ohne ein globales Verständnis zu erhalten.

Neben den aufgezählten Merkmalen des Inhalts möchte ich die angewandten Methoden charakterisieren. Verbalismus und Memorismus sind

herausragende Eigenschaften. Der mündliche und schriftliche Ausdruck haben Vorrang, und der lehrerzentrierte Frontalunterricht bildet den äußeren Rahmen. Der Lehrer trägt vor, liest vor, diktiert, schreibt an die Tafel und die Schüler hören zu, schreiben mit, was der Lehrer sagt, an die Tafel schreibt, sie schreiben viele Hilfe- und Arbeitsmappen voll, ohne das Geschriebene zu verstehen.

Hinzu kommt der Stellenwert des Buches. Mit Vorliebe werden Enzyklopädien verwendet. Es beginnt ein Abschreiben von Definitionen, Konzepten, Klassifikationen, Erkenntnissen und Wissensbeständen anderer, zu denen man keinen persönlichen Erfahrungsbezug hat. Jetzt tritt der Memoriamus in Aktion. Man lernt all das Aufgeschriebene auswendig, ohne es oft zu verstehen.

Nachahmung, Kopie und Wiederholung bilden den mechanischen, theoretischen und intellektuellen Rahmen. Auf- und Annahme von Definitionen, Konzepten und Erfahrungen anderer behindern den Erwerb eigener, neuer Erkenntnisse.

So reproduziert die Erziehung in ihrer Methode die abhängige Situation. Die kritische Denkweise, die Kreativität und Partizipation stehen im Hintergrund, werden kaum berücksichtigt, gefördert und entwickelt.

Diese Reflexionen führen uns zum **BEWERTUNGSSYSTEM**. Eine kleine Gruppe von Lehrern versucht noch, mit den Techniken des lernzielorientierten Unterrichts zu arbeiten, indem sie sowohl den Lernprozess als auch das Endprodukt bewerten. Dazu versuchen sie, die Inhaltsaspekte der Lehrziele mit den Verhaltensaspekten der Lernziele zu koppeln, um eine globalere Bewertung abzugeben, oder sie erstellen Matrizen und wenden sie an, um Leistungen und Lernziele in Verbindung zu setzen (siehe hierzu: Leske 1981, S.167 ff., Entwurf eines zweidimensionalen Sachstoffs für Lernziele im kognitiv-inhaltlichen Bereich, siehe auch: Neuner 1989, S.82 ff.).

Im allgemeinen geht es aber um eine Prüfung und um eine Kontrolle des memorisierten Wissens. Die besten Noten, Abschlüsse und Diplome, erhalten die Schüler, die gut memoriert haben und oft wirklich das aufgeschriebene Wissen wiedergeben können.

Der Lehrer ist ein "Fachmann", der Inhalte und Wissen besitzt in dem, was er bewertet. Es ist eine Übung desjenigen, der das Wissen hat, über denjenigen der weniger weiß. Bezugsrahmen für die Bewertung ist die Subjektivität des Spezialisten (vgl. Chitroque 1987, S.188 ff.).

Es muß noch erwähnt werden, daß in Peru alle zwei Monate ein Notenheft ausgefüllt werden muß. Schon im 1. Schuljahr wird man in sieben Fächern geprüft: Sprache, Mathematik, Sozialwissenschaft, Naturwissenschaft, Kunst, Religion und Sport. Viermal im Jahr werden diese Notenhefte an die Eltern ausgeteilt und am Ende des Schuljahres steht noch eine 6. Bewertung über das Erlernen des ganzen Schuljahres an. Der Durchschnitt dieser fünf Noten ergibt dann die Endnote, die auf einem Jahreszeugnis registriert wird.

Viele Lehrer sind ständig auf Notenjagd, was bei Schulklassen von 45 bis 60 Schülern einen Leistungsrekord für den Lehrer bedeuten kann, aber einen guten Lehr-Lernprozess stark in Mitleidenschaft zieht, wenn nicht gar unmöglich macht.

1.3. Situation des Lehrers

Bischof in der Einleitung und im 1. Kapitel wurden die Probleme der peruanischen Lehrer dargestellt und vor allem auf die schlechte ökonomische Lage und die defizitäre Ausbildung hingewiesen. Solange diese beiden Hauptprobleme nicht gelöst sind, ist es schwierig, große Änderungen zu erwarten. Hinzu kommen noch interne Arbeitsbedingungen. In den Internatschulen, vor allem im marginalen, städtischen Sektor und auch im ländlichen Bereich, sind die äußeren Bedingungen prekär. 40 - 60 Schüler bilden die Durchschnittszahl einer Schulklasse. Die Schulräume sind relativ klein für die große Anzahl der Schüler. Eine schlechte Beleuchtung wegen zu kleiner Fenster und überhitze Räume, die meist Vollstochächer haben, erschweren die Arbeit. Als didaktische Mittel gibt es die Wandtafel, Kreide, einige Landkarten und Wandbilder. Die Labore, Werkstätten und Bibliotheken sind meist nur notdürftig ausgestattet. Die Unterrichtsstunden von 40 Minuten wird durch die Aktivitäten des Stundenwechsels und Anwesenheitskontrolle auf knappe 30 Minuten reduziert.

Bis 1985 hatte die einrige Lehrgewerkschaft SUTEP (Sindicato Unico de Trabajadores de la Educacion Peruana) große Bedeutung. Durch monatelange Streiks versuchte man, eine Verbesserung in der Lohnskala oder bei den Arbeitsbedingungen zu erreichen. Die effektiven Erfolge waren gering, aber die Gewerkschaft stärkte das Bewußtsein der Lehrer, ein Element der sozialen Solidarität zu sein. Dies bedeutet insbesondere eine Solidarität mit anderen benachteiligten Gruppen, z.B. mit der Arbeiterklasse. So verbündete sie sich mit der Arbeitergewerkschaft COTP, um Ausdruck der Volksgemeinschaft zu sein, und konnte damit oft einen politischen Druck auf die Regierung ausüben. Seit 1985 hat sich jedoch die Lehrgewerkschaft geteilt, da die jetzige APRA-Regierung eine eigene Lehrgewerkschaft ihrer Partei fördert. Dies schwächte die Einheit der Gewerkschaft und damit ihre politische Machtposition.

1.4. Situation der Schüler

Neben den schon erwähnten Problemen der Wiederholung und der "Drop out"-Raten gibt es noch eine Vielzahl von konkreten Situationen, die auf den Schüler Einfluß haben.

Eine immer größer werdende Anzahl von Schülern muß neben der Schule arbeiten, um den Lebensunterhalt der Familie mit zu bestreiten. Auch Kinder der Grundschule verdienen Geld durch Schnulputzen, Verkauf von Wasserreis, Süßigkeiten, Zigaretten usw. Andere spielen und spielen in den Bussen oder machen Straßenhändler.

Oft fehlen die Mittel für Schulmaterial wie Hefte, Bücher oder Material für Malen und Werken, was eine große Schwierigkeit für Lehrer und Schüler bedeutet. Schlechte Ernährung und mangelnde Gesundheit machen sich immer mehr bemerkbar.

Das Verhalten der Schüler weist zwei Extreme auf: einerseits verhalten sich Schüler unterwürfig und überängstigt, andererseits verhalten sie sich rebellisch und lehnen sich gegen jede Autorität auf. Auch die Selbstverwaltung funktioniert entweder als Ausführungsorgan der Schulleitung oder um Führungsfragen herum, die Protestbewegungen in Gang setzen. Erst in den letzten Jahren haben sich selbstorganisierte Gruppen

gebildet, die im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe konkrete Projekte und Aktivitäten organisieren, um Bildungsprobleme in etwa zu lösen.

1.5. Elternarbeit

Die effektive Unterstützungsarbeit der Eltern muß unterstrichen werden. Trotz weniger materieller Mittel tragen sie Sorge für einen großen Teil des Schulbaus, zur Instandhaltung der Infrastruktur, der Schulmöbel und didaktischen Medien. Durch den jährlichen Beitrag, durch soziale Aktivitäten wie Sportfeste, Singes, Vorlesungen und Gemeinschaftsarbeiten an Samstagen und Sonntagen versuchen sie nach besten Kräften, bessere Lernmöglichkeiten für ihre Kinder zu schaffen. Ohne die Elternhilfe wäre die Erziehung ihrer Kinder noch trostloser aus.

2. ZIELPERSPEKTIVEN DER "EDUCACION POPULAR" IM FORMALEN BILDUNGSSYSTEM PERUS

Wenn man die Realität des formalen Bildungssystems von Innen her kennt und auch die ökonomische, soziale und politische Lage des Landes betrachtet, die geschichtliche Entwicklung sowohl der Bildung als auch der Entwicklung steht, ist man sich der schwerfälligen Aufgabe bewußt. Alternativen in dieser Situation nicht nur theoretisch vorzustellen, sondern auch praktisch anzuwenden zu können.

Ich bin der Überzeugung, daß eine ernste Auseinandersetzung mit den oben genannten Faktoren nur eine einrige Zielperspektive möglich macht, und das ist der Ansatz im Sinne einer "Educacion Popular", eine Evolution von unten einzuleiten, aus eigener Kraft. In kleinen Schritten vielmehr, die aber konkret auf die Veränderung der Gesellschaftsstrukturen ausgerichtet sind. Diese Anstrengungen können nicht isoliert in der Schule gemacht werden, sondern müssen eingebettet sein in die Volksebewegungen, in Konzepten wie "Hilfe zur Selbsthilfe" und "Entwicklung aus eigener Kraft", um viele Kräfte für diesen Prozeß zu vereinen.

Vielleicht ist es eine Utopie. Sie dient aber wenigstens dazu, das Bewußtsein wachzuhalten, die konkrete Realität mit den Zielperspektiven kontrastieren zu können.

Wir alle, Lehrer, Schöler, Eltern und Gemeldete sind auf der Suche nach möglichen Wegen. Eine Krisensituation kann zur Resignation führen, kann aber auch Kräfte freimachen, neue Wege zu entdecken, das Bewußtsein zu bilden, sich neue Werte anzueignen, die soziale Verantwortlichkeit zu wecken, einen Reifeprozess des Volkes als fähiges Subjekt zu fördern, eine neue Philosophie, eine Ideologie des Volkes zu schaffen, eine neue Form von Volk und Gemeinschaft zu sein entwickeln, um die eigene Freiheit zu erobern (Vgl. Casalsnovich 1987, S.16 f.).

Einige Grundeinstellungen müssen dargestellt werden:

1. Ein Nein zu den absoluten Wahrheiten.
2. Die Widersprüchlichkeit der eigenen Realität erkennen.
3. Konkrete Alternativen entwickeln und praktizieren.
4. Die Realität der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen kennen.
5. Den Prozess der Selbsterziehung fördern.

Die Zielperspektiven der "Educación Popular" sind eine Utopie, die man aber jetzt schon beginnt zu verwirklichen.

2.1. Sozialprofil

Bildung und Schule stehen in enger Interdependenz mit den sozialen, ökonomischen und kulturellen Aspekten der Gesellschaft. Die "Educación Popular" geht von der Gesellschaft aus, stellt ein Sozialprofil auf, auf welches man sich ausrichtet. Die Demokratie ist eine wesentliche Zielperspektive. Nicht die formale Demokratie, die als einzige demokratische Handlung das Wahlrecht anerkennt, sondern eine Demokratie, die als Teilhaber verstanden wird, nicht als Ausführung der Plätze der Regierungsparteien, sondern die eine aktive Beteiligung in der Lösung der Probleme sein will. Die Volksorganisationen und Volksbeteiligungen, wie wir sie in den CUAVIDS, Comunidad Urbana Autogestionada de Villa El Salvador (Gemeinschaft der städtischen Selbstverwaltung von Villa El Salvador) oder in den "Comites Vecinales" (Nachbarschaftskomitees) in anderen "Jungen Dörfern" wie z.B. Comas Finca oder die in den letzten Jahren sich bildenden Selbsthilfegruppen, sind lebendige Beispiele, wie

man sich selbst organisiert und sich aktiv an der Lösung der konkreten Probleme beteiligt.

Die vertikale Organisationsstruktur muß einer demokratischen Struktur gleichen. Vorschläge und Alternativen müssen von den Basisgruppen, d.h. von Schülern, Lehrern und Eltern gemeinsam ausgearbeitet und vorgelegt werden. Erfahrungen von einzelnen und Gruppen müssen mitgeteilt und ausgewertet werden. Die Personen mit Autoritätsfunktion müssen nicht über den Gruppen stehen, sondern mit und in den Gruppen arbeiten, um reale Lösungsvorschläge darzustellen und verwirklichen zu können. Partizipation, die zur Veränderung führt, ist gefragt, eine Beteiligung, ein helfender, bewußter Akt des "Wollens" und des "Teilhabe-wollens" (Lewin 1984, S.83).

Marcel Gajardo schlägt die beteiligende Forschung (Investigación Participativa) vor. Die Volksgruppen sollen in den Prozess der Produktion und Kommunikation des Wissens einbezogen werden. Die beteiligende Forschung soll die gesammelte Erfahrung lateinamerikas der letzten Jahrzehnte mit einbeziehen, da sich die verschiedenen Erfahrungen an spezifische Momente und Konjunkturen der Gesellschaft anpassen. Von daher erwachsen neue methodologische Strategien und neue Benennungen für die Praxis, die ein gemeinsames Ziel haben (vgl. Gajardo 1983, S.73).

Diese Art von Forschung geht von der konkreten Realität der Gruppen, mit denen man arbeitet, aus. Man will auf horizontaler, antiautoritärer Basis mit demokratischen Mechanismen eine Arbeitsteilung vollziehen, um einen kollektiven Lernprozess zu fördern. Das Ziel ist die Mobilisierung der Gruppen, ihre Organisation, um die Transformation der sozialen Realität zu erreichen oder Aktionen zu entwickeln zugunsten der Allgemeinheit. Forschungsziele sind:

1. Die kollektive Produktion des Wissens fördern.
2. Die kollektive Analyse in der Klassifikation der Information und in ihrer Anwendung zu fördern.
3. Eine kritische Analyse fördern, indem man die koordinierte und klassifizierte Information benutzt, um Wurzeln, Ursachen der Probleme zu erkennen und Lösungswege aufzuweisen.
4. Beziehungen zwischen den individuellen und kollektiven Problemen herzustellen (vgl. u.a.O., S.74, siehe

besonders den Aufbau einer beteiligten Personengruppe (S. 74-77).

Wichtig ist es, die Beteiligung aller hervorzuheben, um mit unterschiedlicher Verantwortung und Qualifikation an der Verwirklichung der demokratischen Strukturen mitzuarbeiten. Es geht darum, nicht nur durch Kritik, sondern auf schöpferische Weise neue Alternativen vorzustellen und tiefgreifende Veränderungen der sozialen menschlichen Beziehungen zwischen Schüler-Schüler, Lehrer-Schüler, Lehrer-Lehrer, Lehrer-Gesellschaft zu bewirken (siehe hierzu: Helfer 1987, S. 50 ff.).

Diese demokratische Struktur motiviert die verschiedenen Gruppen: Schüler, Eltern, Lehrer und auch Funktionäre, die Interessen, Bedürfnisse und Probleme der Mehrheit zu vertreten. Auf solidarischer, demokratischer Weise treibt man von innen heraus ein eigenständiges Bildungsprogramm voran, welches die Entwicklung des Landes unterstützt.

2.2. Lehrerprofil

Im 4. Kapitel habe ich bereits die Rolle des Lehrers in der "Education Popular" dargestellt. In diesem Abschnitt werde ich mehr die Eigenschaften, Grundhaltungen und Qualifikationen betonen. Der Lehrer im Sinne einer "Education Popular" muß eine Option für die marginalen Volksmassen treffen. Sein Interesse geht über die Klassenwände seiner Schule hinaus, und er interessiert sich für die soziale Veränderung der Gesellschaft aus der Volksperspektive. Er ist wie eine Schwamm, der Erfahrungen und Problematik des Volkes in sich aufsaugt.

Der Lehrer muß offen sein für die soziale Dimension, um den Lehr-Lern-Prozess in den Dienst der Entwicklung der marginalen Bevölkerung zu stellen. Diese neue Einstellung konkretisiert sich im Verhalten zu Schülern, Eltern und der Bevölkerung selbst.

Neben dieser Aufgeschlossenheit und Sensibilität muß er Fähigkeiten besitzen, die die Kritik, Kreativität und Demokratie fördern. Ebenso ist eine wissenschaftliche Ausbildung anzustreben, um methodologische, programmatische und organisatorische Alternativen erarbeiten und vorschlagen zu können. Das verlangt auch eine gewisse Fähigkeit, vor allem aber De-

rettenschaft, für Gruppenarbeit mit Schülern und Kollegen. Sein grundlegendes Prinzip muß der Dialog sein.

Der Lehrer soll freien Raum für die Schüleraktivitäten erlauben, indem er seine direkte Einwirkung auf den Gang des Unterrichts vermindert und schülerorientiertes, gruppenorientiertes Verhalten anstrebt. Solches Lehrerverhalten schafft ein emotional entspanntes Klima in der Klasse. Die Angerichtheit und das Konkurrenzverhalten bei den Schülern werden herabgesetzt und die Bereitschaft zu freudvoller Zusammenarbeit wird gefördert (siehe hierzu: Lanke 1981, S. 110 ff.).

Wichtig ist noch, daß die sozial-emotionale Seite des Lehrerverhaltens mit der kognitiv-inhaltlichen Seite gekoppelt sein sollten, um die Einseitigkeit zu vermeiden und die Wichtigkeit des Unterrichtsgegenstandes zu betonen. Eine gewisse Offenheit und Flexibilität wird dem Lehrer dann hinzugefügt, den Erfordernissen der jeweiligen Unterrichtssituation entsprechend das Niveau oder die Methode zu wechseln, dozierte Hilfe zu geben, auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler einzugehen und an die Lebenspraxis und das schon vorhandene Wissen und Erfahrungen über den Unterrichtsgegenstand anzuknüpfen (vgl. e.a.O., S. 116 ff.).

Ich bin mir bewußt, daß die Lehrerperspektive ein schwer zu erreichendes Ideal beschreibt, besonders in einem Land wie Peru, aber es ist wichtig, Zielperspektiven vorzustellen, die man versucht, in die Praxis umzusetzen.

2.3. Schülerprofil

Bowohl das Sozial-, Lehrer-, als auch Schülerprofil weisen uns die Richtlinie, zeigen das Ideal, vielleicht auch eine Utopie auf, der wir täglich die Konkretheit gegenüberstellen.

Im den Schülern sucht man Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zu entwickeln, die den Interessen und Bedürfnissen des Volkes dienen, die Bewältigung von Lebenssituationen als Ziel haben und zur Mündigkeit und Emanzipation führen. Die Kooperation und Solidarität sollen durch selbstständiges, bewußtes Lernen, durch Auseinandersetzung mit den Problemen aus der Lebenspraxis, ein handlungsorientiertes, wissenschaftliches Da-

kon fördern. Es ist wichtig, die Sensibilität für die eigene soziale Problematik zu wecken. Dafür sind die sozialen und affektiven Ziele besonders wichtig.

Die Schüler sollen nicht nur mit dem Lehrer sprechen, sondern auch untereinander. Soziale Lern- und Arbeitsformen sind zu betonen. Die Schüler sind bei der Aufgabenstellung, der Bearbeitung konkreter Probleme aus ihrer Lebenspraxis zur Zusammenarbeit, zur Erreichung eines gemeinsamen Zieles anzuhalten. Das führt dahin, daß die Schüler auch selbst die Ergebnisse beurteilen können (vgl. Lenke 1981, S.107 ff.).

Die Forderung nach Anknüpfung an die Lebenspraxis der Schüler schließt aber nicht aus, über die unmittelbaren Erfahrungen hinauszugehen und zu allgemeinen Einsichten vorzudringen und möglichst durch Erarbeitung größerer Zusammenhänge zu führen. So sollen die Schüler an der Planung und Gestaltung des Unterrichts teilnehmen, damit einseitig eine künstlerische, wissenschaftliche und technologische Kreativität gefördert wird, die sich auf die eigenen Anstrengungen stützt, nach dem Warum fragt und alternative Lösungsvorschläge sucht, und damit andererseits der Schüler bereit ist, die persönliche Entwicklung im Dienst am Volk mit einzubringen (vgl. Evans/Critha 1987, S.91 ff., vgl. auch: Lenke 1981, S.107 ff.).

2.4. Zielperspektiven einer volkorientierten Didaktik

2.4.1. Allgemeine Richtlinien einer volkorientierten Didaktik

Auf dem Hintergrund der curriculumentheoretischen Perspektiven, wie sie im 4.Kapitel im Sinne des Situationsansatzes dargestellt wurden, soll jetzt ein Versuch unternommen werden, konkretere Zielperspektiven für eine volksbezogene Didaktik zu entwickeln, die von der Lebenssituation der marginalen Bevölkerungsgruppen ausgeht, sich an deren kurz- und langfristigen Bedürfnissen orientiert und zur Bewältigung der Lebensproblematik dient.

Eine einseitige zentralisierte Curriculumentheologie, die eine entremdete Bildungstechnologie in Peru mit sich brachte, ist zu verwerfen, da in ihr

etwas vorgegeben, geplant war und einseitig die Interessen bestimmter Elitengruppen vertreten wurden. Für Lehrer und Schüler bedeutete das eine passive Anwendung der lernzielorientierten Didaktik, die nicht an die Realität der Volksguppen angepaßt war (siehe hierzu: Chiriqui/Quastkovich/Dagnino 1988, S.99 ff., siehe auch: Meyer 1986, S.123, der Umfang mit der Lernzielorientierung).

Aber es geht auch nicht um einen rein schülerorientierten, nicht-direktiven Ansatz, der in seiner radikalen Tendenz jede Art von Ordnung, Zielrichtung und Autorität verneint (z.B. Rogers, Neill und Megit), sondern eine volkorientierte Didaktik bedarf eines flexiblen Modells einer offenen, dezentralisierten Curriculumentwicklung, ein offenes Curriculum, (2)

- In dem einem didaktischen Partikularismus nicht die Tür geöffnet wird, sondern in dem ein Interaktionsprozeß in Gang gesetzt wird.

- In dem es um eine Kooperation aufeinander angewiesener Gruppen geht, die im Diskurs zwischen Erziehern, Wissenschaftlern, Eltern und anderen, in einer Situation

Mitbegründeten, sowie den Schülern, einen wechselseitigen Lehr-Lernprozeß bewegen,

- In dem Lernende sich mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnis- und

Erfahrungsmethoden, Wahrnehmungs- Gestaltungs-, Urteils-, Wertungs-, und Handlungsmöglichkeiten zu reflektiven und aktiven Auseinandersetzungen mit ihrer historischen

Wirksamkeit aneignen sollten, was einschließt, daß sie in diesem Prozeß auch die Fähigkeit zu weiterem Lernen gewinnen, und

- In dem auch Lehrende durch die Interaktion mit den Lernenden immer wieder eigene Lernprozesse vollziehen (vgl.Klafki 1985, S.72 f., vgl. auch: Zimmer 1979, S.34, Lenke 1981, S.146 ff.).

Eine volksorientierte Didaktik hat eine bestimmte Zielrichtung. Sie will die strukturelle Veränderung der Gesellschaft erreichen, nicht als autonome, individuelle Leistung, sondern als die Praxis und Theorie sozialer Partizipation (siehe hierzu: Rivera 1988, S.146 ff., siehe auch: Morillo/Rivera/Valer 1988, S.64 ff.).

Diese Didaktik geht von der Eigenmächtigkeit jeder Region und Zone aus, erkennt die historische Realität und die eigene Kultur an, benutzt aber auch die Fortschritte der Erlebens- und Sozialwissenschaften sowie anderer Disziplinen, die als Instrumente dienen, um die eigene Identität zu finden, die eigene Existenz zu sichern und die eigene Entwicklung voranzutreiben. So will man das Volkswissen, die Tradition und die Volkskultur retten, andererseits auch eine Modernisierung erreichen, die notwendig ist, um einen Prozeß der gesellschaftlichen Umstrukturierung auf effektive Weise aus der Perspektive des Volkes zu erreichen. Die eingesetzten Medien, Methoden und Techniken müssen angepaßt, der Realität entsprechend sein und von den Beteiligten gehandhabt werden können. Die Inhalte, Methoden und Medien dienen als Instrumente, um auf die konkreten Bedürfnisse und Anforderungen der Volkgruppen zu antworten (vgl. Chiroque/Cuasiñovich/Dagnino 1988, S.104).

Eine kritisch-konstruktive Didaktik, wie Klatki sie entwickelt, kann wichtige Elemente für eine volkorientierte Didaktik liefern. Er versteht den Begriff der Didaktik als übergreifende Beziehung für erziehungs-wissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter) systematisch vorbereiteter "Lehre" (im weitesten Sinne von reflektierter Lehr-Hilfe) und auf das im Zusammenhang mit solcher "Lehre" sich vollziehende Lernen (Klatki 1985, S.39).

Selner Ansicht nach muß sie kritisch sein, weil hier zum Ausdruck gebracht werden soll, daß die gegenwärtige Didaktik einerseits die Er-scheinungsweisen von und die Gründe für Humane Identifizieren will, die dem Lernenden und Lehrenden im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, andererseits aber die Möglichkeiten fördern will, solche Lehr-Lernprozesse zu verwickeln, ernsteln, entwerfen und erproben (vgl. a.o., S.37 f.). Die Bestimmung Konkret weist auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse hin, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist. Konstruktive Didaktik macht Vorgehens- und Modellentwürfe für mögliche Praxis, für eine humane und demokratischere Schule sowie einen entsprechenden Unterricht und für neue Formen der Kooperation von "Praxis" und "Theorie" (vgl. a.o.).

3.4.2. Bildungsziele

In einer volkorientierten Didaktik, wie wir sie versuchen anzugehen, ist es unerlässlich, allgemeine Bildungsziele aufzustellen, die auf alle Lernaktivitäten ausgerichtet sind. Die Entwicklung und Bildung Ferris ist durch Unterdrückung, Abhängigkeit, Entfremdung und Erniedrigung bedingt, die bis in die Gegenwart hineinreichen. Eine Veränderung der bestehenden Gesellschaftsstruktur ist ein zu erreichendes Ziel. Dazu sind Bildungsziele notwendig, an denen sich der Lehr-Lernprozeß orientieren sollte. Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit, die Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zu solidarischem Handeln und zur Kreativität sind anzustrebende Bildungsziele, die auch für die Volkserziehung von großer Bedeutung sind (siehe hierzu: Lambe 1981, S.96 ff., Klatki 1985, S.69, Breznika 1974, S.145 ff., Thamermann 1985, S.63 ff., Zimmer 1988, S.49).

Lambe nennt an erster Stelle die Mündigkeit und Emanzipation, die in der Fähigkeit zur Bewältigung von Komplexität besteht. Um Probleme und Zusammenhänge erkennen zu können, bedarf es Sachkompetenz sowie einer differenzierten Betrachtung der vielschichtigen Probleme der Gesellschaft (vgl. Lambe 1981, S.99). Breznika beschreibt "Mündigkeit" im Sinne der neuen Linken als eine psychische Disposition, die die Gesellschaft, wie sie ist, radikaler Kritik unterzieht, um an ihrer Umwandlung gemäß dem sozialistischen Gegenstand der Gesellschaft, wie sie sein soll, mitzuarbeiten. So wird die Mündigkeit in diesem Sinne als eine subjektive Voraussetzung zur Überwindung des gesellschaftlichen Status quo betrachtet (vgl. Breznika 1974, S.146 f.).

Mündigkeit und Emanzipation sind nach Lambe die Voraussetzung für zwei intellektuelle Qualifikationen. Die Erlangung der Fähigkeit zu rationaler Kritik und zu rationalen Zielentwürfen ist ohne Mündigkeit nicht denkbar (vgl. Lambe 1981, S.99). Hartmut von Hentig versteht die Kritikfähigkeit als "substantielle Rationalität" und sieht diese Denkform als nicht in sich "zünftig" (durch ihre Folgerichtigkeit) an, sondern sie zilt und wirkt, indem sie Kommunikation ist, d.h. auf Ermittlung von gemeinsamer Verständlichkeit angelegt, und aktiv, d.h. auf Handeln, Bewahrung in der Welt angelegt ist (vgl. Hentig 1969, S.313 f.). So bedeutet Kritikfähigkeit für Lambe nicht nur, die Stichhaltigkeit von Behauptungen und Argumentationszusammenhängen prüfen zu können, sondern darüber hinaus,

selbständige Probleme und Widersprüche allgemeiner Natur zu erkennen. Die Kritikfähigkeit muß sich auf die Reflexion und Selbstkritik erstrecken und damit die Einsicht in die Begrenztheit des individuellen Horizonts und die Vorläufigkeit der eigenen Zielsetzungen gestatten. Die Kritik allein führt noch nicht zur Änderung bestehender Realbedingungen, sondern zur Erreichung von Mündigkeit gehört die Fähigkeit zu einem rational bestimmten Handlungsentscheidungs-Prozess und reflexive Fähigkeiten sind gleich wichtig und komplementär, denn (so Lemke wörtlich):

"Zielvorgabe sind ohne Kritik des Bestehenden unmöglich und ohne Selbstkritik irrational, während Kritikfähigkeit ohne Kreativität, die zu den rationalen Zielsetzungen gehört, zur Sterilität verurteilt ist". (Lemke 1981, S.99 f.)

Freire spricht von der Aktions-Reflexionsdynamik, um weder einem Verbanismus, d.h. leeren Worten in der Kritik an der Gesellschaft zu verfallen, noch dem Aktionismus, der aus der Aktion um der Aktion willen besteht und der die wahre Praxis unmöglich macht (vgl. Freire 1973, S.71 ff.). Das "krisisch-transaktive Bewusstsein" wie er es nennt, macht Erklärungen durch kausale Prinzipien und ist sowohl eine Einseitigkeit als auch eine Analyse der Beziehung des Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs, der menschlichen Geschichte. Die Kritikfähigkeit allein führt noch nicht zu einer Veränderung, wie bereits erwähnt wurde, sondern sie bedarf der Kreativität, des politischen Bewusstseins, um die kritische Reflexion zur veränderten Aktion zu führen (vgl. ders.: 1974, S.29 f., vgl. auch: Calvo 1979, S.92 ff.).

Neben den intellektuellen Fähigkeiten, um Mündigkeit und Emanzipation zu erreichen, bedarf es affektiver und sozialer Kompetenzen wie Affektbeherrschung, Lern- und Leistungsmotivation und Ich-Autonomie, die notwendige Bedingungen für die Handlungsfähigkeit des Individuums sind. Die Ich-Autonomie begründet die Handlungsfähigkeit des Individuums in einem sozialen System und die Notwendigkeit sozialer Sensibilität und Kommunikationsfähigkeit. Die Kommunikationsfähigkeit ist Grundbedingung für die Kooperation und die Solidarität, die zusammen mit den Interaktions- und affektiven Qualifikationen auftreten und die ein politisches Handeln für die betreffende Praxis ermöglichen. Um Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung zu erreichen, bedarf es Sach- und Sozialkompetenz, Kritik- und Handlungsfähigkeit, um die gesellschaftliche Existenz

zugleich zu ermöglichen, sie zu kritisieren und zu verändern (vgl. Hentig 1988, S.77, vgl. auch: Lemke 1981, S. 100 f., Klafki 1985, S.74 ff.).

2.4.3. Bestimmung von Inhalten

Die Bestimmung von Inhalten oder Inhaltsbereichen, sowohl auf der Ebene der Rahmenvorgabe in den Richtlinien/Lehrplänen/Curricula, als auch auf der Ebene der Entscheidung im Unterricht einzelner Schulen, muß sich mit der Frage beschäftigen, ob und wie die Auseinandersetzung mit solchen Themen einen Beitrag zur Entwicklung von Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sein kann. Klafki meint, daß ein technologisches Zweck-Mittel-Paradigma unangemessen sei, denn

"eine der zentralen Aufgaben des Unterrichts aber muß es sein, in exemplarischen Beispielen unterschiedliche Sichtweisen eines Problems, eines Sachverhalts, eines Vorgangs, eines Ergebnisses, eines Konflikts, die darin sich ausdrückenden Interessen und Perspektiven herauszuarbeiten und alternative Entscheidungen- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen" (Klafki 1985, S.69).

Somit stellt sich die Frage sowohl auf der Ebene der Rahmenvorgaben in den Richtlinien/Lehrplänen/Curricula als auch auf der Ebene der Entscheidung im Unterricht einzelner Schulen wie folgt: Welcher Orientierung, Erkenntnis und Fähigkeiten bedarf der Aufwache, um angesichts seiner gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen gesellschaftlichen Wirklichkeit, Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickeln zu können? Das erfordert eine höchst anspruchsvolle didaktische Vermittlungsleistung, eine Vermittlung zwischen den jeweils aktuellen Interessen und Erfahrungen der Lernenden, ihren gegenwärtigen Problemen im Horizont ihrer "Lebenswelt" (Alltagswelt) und den darüber hinaus reichenden Erfahrungen und Perspektiven der Erwachsenengeneration im Hinblick auf die individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben und Möglichkeiten der Heranwachsenden. So sind die Inhalte sowohl auf die Schülerinteressen als auch auf die gesellschaftlichen Interessen, Probleme und Bedürfnisse des Volkes abzustimmen (siehe hierzu a.O., siehe auch: Meyer 1987, S.142 ff.).

Es ist auch bei einer offenen, schüler- und volksorientierten Didaktik notwendig, eine Differenzierung der Thematik vorzunehmen. Es gibt Themen, die direkt auf kritisch-emanzipatorische Zielsetzungen (Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung, Solidarität usw.) bezogen sind und die Klafki als potenziell emanzipatorische Themen bezeichnet, wie z.B. politische Konfliktanalysen, Themen, die Einsicht in gesellschaftliche Abhängigkeitsstrukturen und ihre mögliche Veränderbarkeit vermitteln können, Themen der Sexualkunde, des Schutzes vor Krankheit, Drogen- und Suchtgefahr usw.. Neben den "potenziell-emanzipatorischen" Themen nennt Klafki die instrumentellen Themen (2). Sie vermitteln Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Entwicklung und Selbstbestimmung-, Mitsprachungs- und Solidaritätsfähigkeit zwar unverzichtbar sind, die aber Ziel- oder Wertambivalent sind. Sie können sowohl in einem kritisch-emanzipatorischen Sinn als auch im Sinne unkritischer Anpassung verwendet werden. Es hängt von der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Situation, von der Lebenssituation und Interessenlage der Lernenden ab, ob die Bedeutung eines Themas als un-mittelbar ihre Selbst- und Mitsprachungsmöglichkeiten betreffend oder nur instrumentell notwendig für geordnete Zielsetzungen vorzuziehen sind (vgl.a.a.O., S.71 f.).

Klafki schlägt vor, daß die instrumentellen Themen soweit wie möglich unter übergeordneten Fragestellungen und im Zusammenhang mit potentiell emanzipatorischen Themen erarbeitet werden; sie sollten von jenen emanzipatorischen Themen her als notwendig und sinnvoll für die Schüler gerechtfertigt werden. Es sind auch im Hinblick auf instrumentelle Themen und Inhalte Lehr- und Lernformen möglich, die auf verstehendes und entdeckendes Lernen abzielen oder auf ein wachsendes Maß an Selbststeuerung und Selbstkontrolle des Schülers über seine als notwendig begriffene Lernprozesse und auf Lernen in sozialer Kooperation von Schülern. So kann der instrumentelle Charakter der Themen gleichsam durch die emanzipatorischen Elemente der Methode ausgeglichen werden. Die Mündigkeit, rechnen zu können, kann z.B. dazu dienen, daß man nicht auf dem Markt bezogen wird, die Fähigkeit einen Bewerbungsantrag zu stellen, erhöht die Chancen einer Arbeitsaufnahme, und das Wissen über Gesundheit und Ernährung kann Krankheiten und Unternährungen vermeiden helfen (vgl. a.a.O., S.72).

Geht man von einer volksorientierten Didaktik, von der Situationsanalyse der marginalen Bewegung aus, so stellt sich heraus, daß die politische, gesellschaftliche, naturwissenschaftlich-technische und die ästhetische Inhaltlichkeit immer schon in den zu analysierenden Situationen "darinaneuert" und daß damit auch Zielsetzungen wie Selbst- und Mitsprachung, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit immer nur in bestimmten, inhaltlichen, historisch-gesellschaftlichen Zusammenhängen auslegbar sind (vgl. a.a.O., S.68).

In einem unterentwickelten Land wie Peru ist es verständlich, daß die Bildungsinhalte um drei große Problemfelder kreisen:

- Inhalte, die auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse ausgerichtet sind, sind für das Leben und das Überleben von großer Bedeutung. Hier sollen sich die Schüler eine Anzahl von theoretischen und praktischen Elementen aneignen, die helfen, die Situation, die Subsistenz und das Überleben besser zu handhaben zu können. Es müssen Themen und Problembereiche wie Ernährung, Gesundheit, Produktionsformen, Kultur, Selbstverdingung, Menschenrechte, Wohnung und Umwelt behandelt werden (vgl. Gussakowitch 1987, S.62 f.). Aus diesen Grundproblemen lassen sich sowohl kritisch-emanzipatorische als auch instrumentelle Themen ableiten.

- Inhalte, die sich auf die Entwicklungsbedürfnisse beziehen, haben einen hohen kritisch-emanzipatorischen Anteil, erfordern aber auch Wissen, Erkenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln, um die Personen zu befähigen, nicht nur die Grundbedürfnisse zu befriedigen, sondern das Volk mit lebensnotwendigen und lebenswerten Gütern zu versorgen, und um sich zu besserer Lebensqualität und höherem Lebensniveau zu entwickeln. Inhalte über wissenschaftliche und technologische Entwicklungen, über die Sozialorganisation des Volkes, über Entwicklungstheorien, ökonomische Systeme der Regierung des Landes und in anderen Ländern, Arbeits-, Sozial- und Bürgerrechte sind immanente Inhaltsbereiche (vgl. Chirique 1988, S.166 f.).

- Die Zelperspektive der sozialen Veränderung soll den Bewußtseins- und Organisationsgrad der Bevölkerung erhöhen. Dazu gehört insbesondere, eine kritische Analyse der bestehenden Situation, sowie Alternativen zur Überwindung erarbeiten und anwenden zu lernen, und Themen-

bereiche wie lokale, nationale und politische Machtstrukturen des Landes zu analysieren (vgl. Gussakovich 1987, S. 64, vgl. auch: Chironque 1988, S. 108 ff.).

Diese drei Themenbereiche müssen als eine grobe Notwendigkeit des Volkes angesehen werden. Es sind sowohl kritisch-wissenschaftliche Inhalte als auch instrumentelle Inhalte zu entwickeln. Die Inhalte sollen sich auf Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten beziehen, und auch die kognitive, affektive und soziale Dimension berücksichtigen. Eine horizontale und vertikale Integration der Inhalte ist anzustreben. Dies bedeutet: auf horizontaler Ebene müssen die Themen um problemorientierte und thematische Achsen organisiert werden, um ein Problem, ein Thema von verschiedener Sichtweise zu bearbeiten und auf vertikaler Ebene müssen die Inhalte der Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe und Inliverstufe aufeinander abgestimmt werden, um sinnvolle Wiederholungen zu vermeiden und die Inhalte an jedes Entwicklungsstadium der Schüler und jede Schulstufe anzupassen.

2.4.4. Unterrichtsmethoden

Zuerst möchte ich in diesem Abschnitt einige methodologische Richtlinien und Basiskriterien darstellen, um sie später mit wichtigen Unterrichtsmethoden zu bereichern.

Unterrichtsmethode wird nach Klafki in der kritisch konstruktiven Didaktik als "Inbegriff der Organisations- und Vollzugsformen zielorientierten unterrichtlichen Lehrens und Lernens" verstanden (vgl. Klafki 1985, S. 79). Somit sind Unterrichtsmethoden nicht nur Instrumente des unterrichtlichen Lehrprozesses, sondern sie beziehen sich auch auf den Lernprozess. Beide sind wechselseitig aufeinander bezogen.

"Methoden bezeichnen also Beziehungen, nämlich Beziehungen zwischen den Akten der Unterrichtsorganisation und der Lehre (die keineswegs nur auf Seiten des Lehrers angesetzt werden müssen) und auf den erzielten und zu ermöglichenden Lernprozessen auf Seiten der Schüler. Lernprozesse sollten also auf (zielorientierter) Themen und soziale Kompetenzen gerichtet sein" (a.O.).

Methoden sollen nicht nur der betreffenden Thematik entsprechen und die Bedingungen einer interaktiv-sozialen Fähigkeit z.B. Kooperationsfähigkeit garantieren, sondern zugleich Lernprozesse herausfordern, ermöglichen und fördern. Das verlangt, daß die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, Sachkompetenz, Vorerfahrungen und Interessen beachtet werden müssen. So ist die Ziel- und Sozialkompetenz-Adäquatheit ein Bedingungsstruktur der Unterrichtsmethode, der andere ist die Adäquatheit im Hinblick auf die individuellen oder gruppen- bzw. sozialisationspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler (vgl. a.O.). Diese Faktoren sind besonders zu berücksichtigen, wenn man mit Schülern der marginalen-städtischen Randgebiete arbeitet, da sie eine besondere Lebenslage haben, und um nicht an der Realität vorbeizurufen, wie es in der Bildungsgeschichte Ferus oft geschah und auch heute noch geschieht.

Kommt ist es wichtig, eine Methodik zu schaffen, zu entwickeln und anzuwenden, die in logischer Beziehung zu Konzeption, zu Zielen und Inhalten steht. Jede Einzeligkeit muß verworfen werden. In erster Linie sind Verfahrensweisen anzubieten, die von konkreten Situationen, Problemstellungen oder Beobachtungen ausgehen und vom Schüler aktive und selbständige Beziehungen um die Klärung des Zusammenhanges bzw. um eine Lösung, verlangen. Hier sind handlungsorientierte bzw. gruppenorientierte Methoden zu bevorzugen. Dazu gehören auch "entdeckendes" Lernen, "problemorientiertes" Lernen, "exemplarisches" Lehren und Lernen und "kritisches" Lernen (siehe hierzu: Lenke 1981, S. 109 f., Klafki 1986, S. 87 ff., Neber 1976, Freire 1973, S. 65 ff.).

Der angestrebte selbständige Lehr-Lernprozess ist aber nur möglich, wenn er bewegt an dem jeweils erreichten psychologischen, kognitiven, mathematischen, sozialen, moralischen Entwicklungsstand des Lernenden, an seine Interessen, Bedürfnisse, Sicht- und Umgangswesen mit Sachverhalten und Problemen anknüpft, aber gleichzeitig die Möglichkeiten zur Wirklichkeitskenntnis, zur Selbst- und Mitbestimmung, zum verantwortlichen Handeln weiterentwickelt. Eine wichtige Bedingung für dieses selbständige Lernen ist es auch, daß die Prinzipien, Strukturen und Zusammenhänge nicht in abgeschlossener Gestalt dargeboten werden, als Formel, Resultat, Modell, Schema, Faktum usw. sondern erarbeitet, produktiv angeeignet und dann angewendet erprobt und gefestigt werden sollen. Man soll dem Schüler dazu verhelfen, die "schlogischen" Stufen der Entwicklung solcher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Zusammenhänge entweder schritt-

weise aufbauend nachzuvollziehen, bzw. zu entdecken, oder aber analytisch vom "fertigen" Ergebnis aus rückwärtend zu rekonstruieren. Die analytisch-rückwärtende Rekonstruktion geht vom "fertigen" Ergebnis, von bestehenden Situationen aus. Dazu einige Beispiele: Es kann die Frage aufgeworfen werden, warum ein Taschenrechner Operationen ausführen kann, oder warum ein Schiff schwimmt, oder wie es kommt, daß es in einem Land Arme und Reiche gibt, daß es Armenviertel gibt (vgl. Kisthal 1985, S.93 ff.).

So sind im Sinne einer volkorientierten Didaktik folgende methodologische Basiskriterien zu beachten, die oft unterschiedlich benannt werden (4), aber drei Schritte klar erkennen lassen.

- Praxis - Theorie - Praxis
 - Spezifisch - Allgemein - Spezifisch
 - Konkret - Abstrakt - Konkret
 - Lokal - Regional - National - Lokal
- (siehe hierzu: Chitroux 1997, S.146, siehe auch: Gannox 1996, S.137 ff., Näher 1986, S.57 ff.).

Als Basiskriterien für die volkorientierte Didaktik soll die Praxis - Theorie - Praxis - Dynamik näher erläutert werden.

1. Praxis

Der Ausgangspunkt ist die Realität, in der die Schülergruppe lebt und handelt (5). Es sind eigene Lebensbereiche, das Umfeld, das man erlebt und erfahren hat, sowie Faktoren, die beeinflussen, aber nicht immer wahrgenommen werden. So besteht diese 1. Phase aus einer Diagnose, einer sachlichen und systematischen Analyse der geliebten Situationen, oft auch aus einer Autodiagnose der eigenen Lebenswelt. Es folgt eine Erweiterung dieser Welt mit neuen Daten und Informationen, die sich auf Städte, Regionen und Länder ausweiten, als Teil der Gemeinschaft.

Man analysiert die spontanen oder organisierten Aktionen, das bewußte oder unbewußte Handeln, welches einer Interpretation der sozialen Realität entspricht und eine bestimmte Absicht ihr gegenüber bedeutet. Hier soll ein Prozeß der Bewußtwerdung von der Intransitivität zur Transitivität, bis hin zum kritischen, politischen Bewußtsein vollzogen werden (siehe hierzu: Galvo 1979, S.86 f., siehe auch: Freire 1979, S.62 ff.). Nur

im kritischen Bewußtsein können wir das Warum unserer Handlungen erkennen und Gründe finden, um Verhaltensweisen zu ändern. So ist die Bewußtwerdung der Realität und das Handeln in ihr gekoppelt mit den objektiven Aspekten wie Tatsachen, Situationen und Gegebenheiten, die man mit subjektiven Emotionen, Gefühlen und Einstellungen interpretiert.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Praxis der methodologische Ausgangspunkt ist, der aus einer Autodiagnose der Gruppe besteht, mit objektiven Bedingungen und mit Handlungen, die man in dieser Realität ausübt, um sie zu verändern und mit einem Bewußtseinsgrad zu versehen, der die Interpretation mitbestimmt (vgl. Näher 1986, S.62 f., vgl. auch: Buchholz 1986, S.168 f.).

2. Theorie

Die Autodiagnose bildet den Ausgangspunkt eines neuen Wissens und neuer Interpretationen, die einen Beginn der Theoriebildung erlaubt. Diese führt uns zu höheren Stufen des Verständnisses, ohne uns von der Realität zu distanzieren. Die Teilnehmer bilden operationale Konzepte, entwickeln Lernmuster, entdecken Zusammenhänge und dringen zu neuen Interpretationsstufen vor, die vom Entwicklungs- und Reifegrad der Personen und deren kulturellem Universum abhängen (siehe hierzu: Buchholz 1986, S.169 f.).

Die Theorie ist so ein Prozeß der Vertiefung der Aneignung und der Erweiterung des Wissens über diese Realität, von ihr selber ausgehend, systematische, methodische Verfahren können hierbei hilfreich sein.

a) Beobachtung, indem der Schüler oder die Gruppe die Realität genau wahrnimmt, indem Aspekte, Eigenschaften, Relationen und Teilbestände hervorgehoben werden.

b) Verteilich, indem Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Objekten, Tatsachen, Phänomenen oder Prozessen bestimmt werden.

c) Relation, wenn es darum geht, daß die Gruppe die Interdependenz zwischen Phänomenen, Sachlagen, Tatsachen und Prozessen entdeckt.

d) **Assoziationen**, indem das zu erlernende Wissen zum bisherigen in Beziehung gebracht oder mit Wissen anderer Fächer in Verbindung gesetzt wird.

e) **Analyse**, indem die Teile, aus denen die Objekte und Phänomene bestehen, sowie deren Eigenschaften und Merkmale studiert werden.

f) **Synthese**, indem die Teile aus denen Objekte und Phänomene bestehen, zusammengefügt und den bestimmten Sinn des Ganzen dargestellt werden.

g) **Induktion**, indem von spezifischen Fällen, die Eigenschaften und Lösungen aufweisen, ausgegangen wird, damit die Schüler sie entdecken, darstellen, um sie verallgemeinern zu können.

h) **Deduktion**, indem vom Konzept, dem Gesetz oder der Regel ausgegangen wird, um zu beweisen, wie sie in Objekte und spezifische Phänomene ausgedrückt werden können.

i) **Analogien**, indem Phänomene, Tatsachen, Prozesse oder Systeme verschiedener Art verglichen werden, um gewisse Merkmale oder Relationen aufzuzeigen.

j) **Verallgemeinerung**, indem Konzepte, Normen oder Gesetze konzipiert und auf ein oder mehrere Wissensbereiche angewandt werden (siehe hierzu: Gómez Ferrández 1986, S.149 f., siehe auch: Meyer Bd.2, 1987, S.211-216, Die Techniken zur Erschließung der Unterrichtsinhalte).

Gómez Ferrández ist der Meinung, daß die Verfahren einen komplexen Prozeß bilden, und dem Alter, dem Entwicklungsstadium und der schulischen Erfahrung angepaßt sein müssen. Beobachtung, Vergleich, Relation und Assoziation können schon bei jüngeren Schülern angewandt werden, während die anderen Techniken einen höheren Reifegrad benötigen (vgl. a.a.O., S.151).

Wichtig ist auch zu bemerken, daß dieser Lernprozeß die gewöhnlichen und konjunkturellen Gegenheiten berücksichtigt und ebenso die Erfahrungen und Experimente anderer Wissenschaftler, die ohne theoretische Systematisierung, Abstraktion und Formulierung erreicht haben, mit einbezieht.

Die eigene Analyse reicht nicht aus, um die komplexe Realität zu verstehen. Theoriebildung ist kein intellektueller Akt, getrennt von der Praxis, sondern Theorie und Praxis sind interagierende Elemente.

Oscar Jara versteht unter Theoretisieren:

1. Einen geordneten Prozeß der Abstraktion zu beginnen, indem man bis zu den tieferen, strukturellen und historischen Graden durchdringt, um deren Sinn zu erklären, durch sukzessive Annäherung eines langen Weges der Analyse-Synthese.

2. Eine ganzheitliche Sicht der Realität zu erhalten, indem man die Interdependenz der ökonomischen, politischen, sozialen und geschlechtlichen Faktoren versteht, indem man jedes spezifische Phänomen in Bezug auf das gesellschaftliche Ganze in einem konkreten historischen Moment wahrnimmt und versteht.

3. Sich eine kritische und kreative Sichtweise der sozialen Praxis zu erlangen zu machen, eine in Frage stellende Haltung über die Ursache der Ereignisse und deren internen Dynamismus erhält, was zur Vertiefung, Erweiterung und ständigen Aktualisierung des erworbenen Wissens führt, was verlangt eine ständige, kreative Fähigkeit und die Neubearbeitung der theoretischen Interpretationsmuster, um sie an die aktuellen Gegebenheiten anzupassen. In diesem Dynamismus hört das theoretische Wissen auf, nur ein "Verstehen" dessen, was geschieht, zu sein, um sich in ein aktives, kritisches Element zu verwandeln, das mithilfe, die Geschichte dahin zu leiten, wohin es im Interesse des Volkes notwendig ist.

4. Die Volkswassen der benachteiligten Sektoren sollen sich an die Fähigkeit aneignen, von sich aus zu denken, es so auszudrücken, wie man es versteht. Die Gruppe erarbeitet ihre eigene Theorie, bildet Konzepte, die sie versteht und handhaben kann (vgl. Jara 1982, zitiert in: Müller 1988, S.47 ff.).

II. Zurück zur Praxis

Es geht zurück zur Praxis, zur Realität, mit neuen Erkenntnissen, neuen Handlungsmustern, die diese Realität verändern. Das "Zurück zur Praxis" ist nicht Endziel des Lernprozesses, sondern auch gleichzeitig ein neuer

Ausgangspunkt. Es heißt auch nicht, daß der theoretische Prozeß abgeschlossen sein muß, um die Praxis zu beginnen, denn auch die Praxis selbst ist Quelle des Wissens. Die Teilnehmer verbessern ihre soziale Praxis, tragen auf bewußte, kritische und kreative Weise dazu bei, die Realität zu verändern, um einen erneuten, systematischen Reflektionsprozeß über die Praxis anzufangen (vgl. Nöcker 1986, S.69 ff., siehe auch: Buchholz 1986, S.170 f., Prelle 1979, S.106 ff.).

Auf dem Hintergrund des Praxis - Theorie - Praxis - Verhältnisses als Basiskriterium für methodologische Ansätze werde ich mich jetzt den Unterrichtsmethoden widmen, die in einer "Educación Popular" Vorrang haben müssen.

An erster Stelle möchte ich den Handlungsorientierten Unterricht nennen, der nach Hilbert Meyer verstanden wird als

"als ganzheitlicher, schüleraktiver Unterricht, in dem zwischen dem Lehrer und dem Schüler vereinbarte Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können" (Meyer Bd.1, 1988, S.214).

In diesem etwas weiten Begriff des handlungsorientierten Unterrichts schließt man folgende Unterrichtskonzepte ein: Projektorientierter Unterricht, schülerorientierter Unterricht, erfahrungsorientierter Unterricht, problemorientierter Unterricht, kommunikativer Unterricht, umweltorientierter Unterricht (siehe hierzu: a.a.O., S.215 ff.).

Hilbert Meyer nennt vier didaktische Kriterien für einen handlungsorientierten Unterricht:

1. Die subjektiven und objektiven Schülerinteressen sollen zum Bezugspunkt werden.
2. Die Selbständigkeit der Schüler soll durch Selbsttätigkeit gefördert werden.
3. Die Öffnung der Schule dem sozialen Umfeld gegenüber, um einerseits die Ergebnisse der Unterrichtsarbeit einer demokratischen Kritik und Kontrolle auszusetzen, sich aber auch in konkrete, überschaubare gesellschaftliche Auseinandersetzungen einzumischen und andererseits Fach-

leute, Eltern, Politiker und ehemalige Schüler in die Schule zu holen, um Hilfe und Antwort zu suchen, bei Projekten mitzumachen und insgesamt den Unterricht inhaltlich zu bereichern und lebendiger zu gestalten.

4. Integration von Kopf- und Handarbeit, indem man sie im Unterrichtsprozeß in einer dynamischen Wechselwirkung vorsteht (Meyer Bd.2, 1987, S.412 ff., siehe hierzu: Gudjons 1986, S.36 ff., vor allem Handlungstheorien und handlungsorientierter Unterricht, siehe auch: Tembl 1982, S.167 ff., Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen).

Als konkretere Form der Verwirklichung scheint mir der Projektorientierte oder Erfahrungsorientierte Unterricht sehr geeignet, da in ihm die Merkmale wie Risikobezug, Problemorientierung, Integration von Lernen und Handeln, von kognitiven, affektiven und motorischen Leistungen, eine Problemlösung, die Selbsttätigkeit des Lernens mit Selbstorganisation und Selbstverantwortung in sozialer Weise einbezogen werden können (siehe hierzu: Gudjons 1986, S.57-74, Was ist Projektorientiert? - 10 Merkmale, siehe auch: Tembl 1982, S.181 ff., Projektorientiert lernen).

Prey legt sehr viel Wert auf den Projektablauf und stellt sieben Komponenten auf:

1. Projektinitiative
2. Projektskizze
3. Projektplan
4. Projektdurchführung
5. Beendigung des Projekts
6. Fixpunkte
7. Metainteraktion (Prey 1982, S.55 ff.).

Günar Hässel bestimmt den Projektorientierten inhaltlich als Unterricht bestimmter Form und methodologisch als pädagogisches Experiment.

Inhaltlich läßt sich so der Projektorientierte bestimmen als

"Unterricht, in dem Lehrer und Schüler ein echtes Problem in gemeinsamer Anstrengung und in handlunglicher Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu lösen, und zwar besser als dies in der Schule und Gesellschaft üblicherweise geschieht" (Hässel 1986, S.33).

Methodisch läßt sich Projektunterricht bestimmen

"als geplanter Versuch, als pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit, das von Lehrern und Schülern in Form von Unterricht unternommen wird und das zugleich die Grenzen von Unterricht überschreitet, indem es Schule und Gesellschaft durch praktisches pädagogisches Handeln erziehtlich zu gestalten versucht" (M.O.).

Diese Sichtweise ist ein Beitrag zur Methodik der "Educacine Popular", da der Gegenstand des Unterrichts eine geplante Veränderung von Mensch und Welt, d.h. von Schülern, Lehrern, Schule und Gesellschaft bedeutet. Ziel des Projektunterrichts ist nicht nur, eine Höherentwicklung der am Entwicklungsprozess beteiligten Individuen zu erreichen, sondern auch eine Gestaltung von Schule und Gesellschaft, die allen ihren Mitgliedern eine umfassende menschliche Höherentwicklung erlaubt. Dazu ist eine pädagogisch-praktische Methode von Lehrern und Schülern erforderlich, die sich in der Tätigkeit vollzieht, vertikal und über den Lernprozess hinausreicht, da zwischen Mensch und Welt eine neue wechselseitige Beziehung zustande kommt, die die Utopie einer humanen Schule und Gesellschaft konkret macht (vgl. M.O.).

Projektunterricht ist an eine erfahrungsbezogene Erziehungsphilosophie des Lehrers gebunden, der Erziehung versteht als aktiven Prozeß des wechselseitigen Inbeziehungtretens von Mensch und Welt. Lehrende und Lernende werden hier als erziehungsbedürftige Wesen und nicht als Fertige und Unfertige verstanden, die in einem Verhältnis von Über- und Entfremdung stehen (vgl. M.O., vgl. auch: Prelle 1979, S.57).

Die Vorstellung von offenem Unterricht, die auf der Annahme einer nur begrifflichen Trennbarkeit von Unterrichtsinhalten und -methoden basiert und eine "schülerorientierte" Vorstellung der Lehrerfähigkeit, sind wichtig für das Gelingen von Projektunterricht (vgl. M.O., S.34).

Wie kann man nun Projektunterricht realisieren?

1. Eine Sachlage auswählen, die für die Schüler ein Problem darstellt.
2. Einen gemeinsamen Plan zur Problemlösung entwickeln.
3. Eine handlungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Problem herbeiführen.
4. Die gefundene Problemlösung an der Wirklichkeit prüfen

(M.O., S.39).

Neben Projektunterricht oder projektorientiertem Unterricht möchte ich den GRUPPENUNTERRICHT hervorheben. Ich bin mir der Schwierigkeiten beim Gruppenunterricht bewußt. Vor allem die große Schülerzahl und die räumlichen Bedingungen sind ein Hindernis. Oft ist nur ein Umdehnen der verdorrten zur hinteren Schülerecke möglich. Aber die Arbeit in Kleingruppen außerhalb der Schule hat großen Anklang gefunden. Man trifft sich in den Familien. In der Schule könnte man die organisatorischen Sachverhalte regeln und auch nachher die Vorstellung des Produkts der Gruppenarbeit entgegennehmen. Arbeit in Großgruppen wie Streitgespräch, Pro und Contra-Gespräch, Debatten, Rollenspiele, Planspiele sind sehr geeignet. (Im Abschnitt 3 werde ich noch auf konkrete Methoden zurückkommen)

Für die Begründung von Gruppenunterricht finde ich Ideen von Ernst Meyer wertvoll. Ich will die wichtigsten hervorheben:

1. Bei Gruppenunterricht besteht eine Verteilfältigung der Interaktionschancen jedes einzelnen.
2. Bei dem Lernen können Erfahrungen und Einsichten kritisch überprüft werden. Die Fähigkeit des kritischen Überprüfens und Beurteilens von Inhalten und Gegebenheiten gibt dem Einzelnen die Chance, den Kreislauf der Verfestigung von Systemen der sozialen Ungleichheit aufzudecken. Diese Fähigkeit kann kaum gewonnen werden durch ständiges, dominanten Lehrereinsatz, bei dem die Interessen der Schüler nicht zum Tragen kommen können und in dem keine Interaktionen zugelassen werden. Im freigegebenen Gruppenprozeß können sich die begründeten Positionen und Gegenpositionen aufbauen, von denen aus sich im kritischen Abwägen ohne Kontrolle und Zensur Vorschläge zur Veränderung und Verbesserung entwickeln können.
3. So ist die Veränderung Grundelement des produktiven und bewertenden Denkaktes, zu der jede geeignete Gruppenaufgabe führen kann. Produktive Denkart verstärkt den kreativen Denkprozeß, der im Ideenaustausch und in wechselseitiger Kontrolle ermöglicht wird. In der Kreativitätsfördernden Funktion der Gruppe liegt in gesellschaftspolitischer Hinsicht eine große Chance: kreatives Denken - wenn es einmal eingesetzt hat - läßt sich nicht ohne weiteres abtönnsen und zurückdrehen.

4. Aber es geht nicht nur um die intellektuelle Forderung bei der Lösung von Aufgaben und Problemen. Auch kommt es auf die subtilen Vorgänge im emotional-sozialen Bereich an. Lernen setzt Identifikation mit einer Person voraus. Der Gruppenunterricht gibt den Schülern ausserordentlich Möglichkeiten der wechselseitigen Identifikation und kann somit Entwicklung der Sensibilität für den anderen ermöglichen (vgl. Meyer 1976, S.77 ff., siehe auch: Meyer 1987 Was ist Gruppenunterricht? Theorielehrergrund S.228 ff., und didaktische Kriterien für guten Gruppenunterricht S.260 ff.).

2.4.5. Bewertung

Das Problem der Bewertung ist vielschichtig. Mir geht es nicht um die Frage, ob bewertet werden soll, sondern eher darum, was bewertet werden soll und wie.

Aus der Perspektive der "Educacion Popular" entsteht die Bewertung aus dem Inneren, aus dem erweckenden Prozess der Teilhahme. Die Personen mit ihren Einstellungen, mit ihren Möglichkeiten, sich immer mehr zu öffnen, um weiterzukommen, bilden den Kernpunkt. Dem Gruppencharakter der Bewertung wird große Bedeutung beigemessen. Die handelnden Subjekte sollen in einer Auto-Interpretation die Resultate, Erfolge, Schwierigkeiten, neue Fragestellungen, Verfahren und die benutzten Mittel bewerten (vgl. Chirouque 1997, S.191 ff.).

Eine handlungsorientierte Auswertung stellt die Forderung, die Schüler an ihr zu beteiligen. Sie soll so weitgehend wie möglich von Lehrern und Schülern gemeinsam durchgeführt werden und auf die im Unterricht erstellten Handlungsprodukte ausgelegt werden. "Unterrichtsauswertung ist die gemeinsame Verortlichung der Lernerfahrungen von Schülern und Lehrern" (Meyer 1986, S.373).

Die Auswertung bekommt die Funktion, die im Unterricht erzielten Ergebnisse zu reflektieren, die Arbeitsprozesse zu beurteilen und Konsequenzen für die Planung des folgenden Unterrichts zu ziehen (a.o.). Sie dient als Prozess der Kommunikation und Systematisierung von Erfahrungen sowie der Bewusstseinsbildung der im Lernprozess stehenden Lehrer und Schüler (vgl. Chirouque 1987, S.193 ff.).

Bei der üblichen "Leistungsbeurteilung", die zur Zensurengebung dient, dominiert die Selektionsfunktion. Da die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung mit über die Zukunft der Schüler entscheiden, stellt Becker ihr eine "Erfolge-Kontrolle" gegenüber, die in jedem qualifizierten Lehr-Lernprozess unerlässlich ist. Sie soll erfolgen, wenn Lehrer und Schüler glauben, herauszuarbeiten Ziele erreicht zu haben. Sie hat ausschließlich Feedbackfunktionen, da sie Lehrern und Schülern zeigt, was gelohnt und gelernt wurde. Die positiven Resultate, das Erfolgserlebnis, bewirken bei Lehrern und Schülern eine emotionale Stabilität, die für weiterführende Handlungen frei macht (vgl. Becker III 1986, S.8 ff.).

In diesem Sinne ist die "Leistungsbeurteilung" eine neue Form, eine sinnvolle Hilfe für den Lernenden selbst, um einschätzen zu können, ob oder wie weit die Zielsetzung für die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenz erreicht wurden. "Leistungsbeurteilung" wird dann zu einem Moment des eigenen "Konsumbewusstseins". Die angestrebten Kompetenzen Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit können nicht als individuell oder gruppenegoistisch betrachtet werden, sondern tatsächlich nur in produktiv-kritischem Bezug zur Gesellschaft und ihren Entwicklungsmöglichkeiten gerechtfertigt werden (vgl. Klafki 1985, S.80).

Wenn der Handlungsprozess zu Handlungsprodukten führt, wie wir es in der "Educacion Popular" anstreben, kann man deren Offenheitsaspekte selbst schon als Auswertung betrachten. So können z.B. die angefertigten Plakate von der Parallelklasse beurteilt werden, die Ausstellung der hergestellten Produkte ist der Kritik von Lehrern und Eltern zugänglich, und das vorgeführte Rollenspiel findet Anklang oder mißfällt.

Die Beurteilung muß die Einbettung von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung betrachten (vgl. Meyer 1986, S.379 ff.). In diesem Sinne spricht Becker von der Systematik von Aspekten zur Unterrichtsbeurteilung, die er mehr auf Lernbedingungen und Lernleistungen bezieht, die aber im Sinne einer Beurteilung, an der sich Lehrer-Schüler beteiligen, hilfreich sein kann. Sie ist als offene Klassifikation von Aspekten gedacht, die in unterschiedlichen Ereignissen, Einstellungen, Haltungen und Interaktionen sichtbar werden. Das Bemühen um gemeinsame Planung, Durchführung und Beurteilung wird berücksichtigt (vgl. Becker III, 1986,

S.111 ff., siehe besonders die schematische Darstellung wie Evaluationsbrücke S.119 und Evaluationswürfel S.139).

Die Anwendung von Beurteilungskriterien hat in einem Diskurs zu erfolgen, bei dem die objektiven Schülerinteressen sowie die politisch-gesellschaftlichen, fachlichen und didaktischen Ansprüche berücksichtigt werden (vgl. Meyer 1988, S.372 ff.).

2. PRAKTISCHE ANREGUNGEN ZUR ANWENDUNG DER "EDUCACION POPULAR" IM FORMALEN BILDUNGSSYSTEM PERUS

Auf dem Hintergrund der sozio-ökonomischen und politischen Lage Perus (behandelt im 1. Kapitel), der konkreten aktuellen Bildungssituation (wie alle im Abschnitt 1 des 5. Kapitels dargestellt wurde) und unter Berücksichtigung der theoretischen und praktischen Analyse und Bewertung der Entwicklungs- und Bildungsgeschichte Perus (in den Kapiteln 2 bis 4), möchte ich abschließend versuchen, praktische Anwendungsmöglichkeiten der "Educacion Popular" im formalen Bildungssystem Perus herauszuarbeiten.

Im folgenden Abschnitt werde ich schon bestehende Versuche, vorliegende Erfahrungen mit einbeziehen und auch eigene Erfahrungen und Alternativen vorstellen, sowie Ideen und Erfahrungen von Autoren auf nationaler und internationaler Ebene im Erziehungsbereich auswerten, die mir nützlich und angepaßt erscheinen für eine volksbezogene Erziehung in Peru.

Mein Anspruch ist nicht Vollständigkeit, sondern ich will Anregungen geben, die sowohl praktisch angewandt, auch kritisiert, in Frage gestellt oder weiterentwickelt werden können. Wichtig ist mir, eine Auseinandersetzung mit dem Erziehungsproblem Perus zu fördern.

2.1. Demokratische Partizipation

Schülerorganisation. In fast 100jähriger Tätigkeit an der Technischen Hochschule "Carlos Cueto Fernandini" in Cuzco habe ich oft die Studentenorganisation betreut.

Es brauchte viel Zeit und Aufwand, bis eine Studentenorganisation auf demokratische Weise gewählt wird, denn nur zu oft will ein "caudillo" die Macht an sich reißen. So organisieren sich die Studenten in Klassenverbänden mit wenigstens 3 Mitgliedern: Generalsekretär, Schatzmeister und Organisationssekretär. Die Generalsekretäre der verschiedenen Parallelklassen bilden den Semesterverband (in jedem Halbjahr gibt es 9 Semester I - III - V im 1. Halbjahr, und II - IV - VI im 2. Halbjahr). Aus den Vertretern des Semesterverbandes wählt man den Fachbereichsverband, dessen Vertreter die Studentenvertretung im Institut bilden. Sie haben auch Stimmrecht im Schulrat.

Die effektive Arbeit konnte ich in den Klassen- und Semesterverbänden eines jeden Fachbereiches feststellen, und die besten Erfolge errichteten wir, wenn es um die Lösung von konkreten Problemen, Bedürfnissen oder Interessen ging. Immer mehr ist man auf die Selbsthilfe angewiesen, um ein Minimum an Arbeitsbedingungen zu erreichen. Mit dem Erbe von Aktivitäten wie Vorlesungen, Blugos, Festivals (Sport und Musikfesten) und Grillpartys wurden Arbeitsmaterial, Ersatzteile, Bücher, Schreibmaschinen und Computer für den Unterricht angeschafft.

Unabhängig vom materiellen Erfolg schiedeten diese Aktivitäten die Gruppe zusammen. Gemeinsames Planen, Organisieren, Ausführen, Verantwortung übernehmen, Entscheidungen treffen und selbständiges Arbeiten bilden das Bewußtsein, daß durch eigene Anstrengungen ein Klein wenig die Probleme gelöst werden können. Mißerfolge müssen verarbeitet werden und geben Hinweise, wie es nicht gemacht werden sollte.

Auch organisierten die Studenten Seminare, z.B. in Buchführung mit Referenzen von außerhalb des Instituts und auch Fortbildungskurse z.B. angewandte Mathematik für Elektrotechnik. Ebenso gab es autodidaktische Gruppen, die sich mit einem Problem oder Thema beschäftigten.

Ich möchte hier die Aktivitäten der Solidarität mit Klassenkameraden und Pausenangehörigen hervorheben. Da ist z.B. das Aufsuchen eines Rechtsanwaltes und die Bezahlung seines Honorars aus der Klassenkasse - was z.B. einen Verzicht auf das Abschiedsfest bedeutet - bei der Verhaftung eines Klassenkameraden wegen Terroristenverdachts oder die Besorgung von Medikamenten für einen TBC-erkrankten Studenten oder eine Kollekte für den verstorbenen Vater eines Mitschlers belagerthaft zu nennen.

Ort kann man das Problem nicht lösen, aber es ist damit ein Akt der Solidarität verbunden. Jeder weiß, daß er in einer ähnlichen Situation stehen kann, denn man ist oft auf sich und die Gruppe angewiesen.

Zust im Verlauf meiner Arbeit am Thema der "Educacion popular" wurde mir die Wichtigkeit dieser Aktivitäten bewußt, die oft aus der Notwendigkeit entstehen, konkrete Probleme zu lösen. Ich bin zu der neuen Einsicht gekommen, daß diese Organisationsformen der Studenten mehr unterstützt, vertraut und gefördert werden müssen, denn sie sind ein wichtiger Bestandteil der "Educacion Popular".

Die Elternaktivitäten sind besonders in den Kindergärten sowie in der Primar- und Sekundarstufe hervorzuheben. Es gibt einen Aktivitätsplan das ganze Schuljahr hindurch. Gemeinschaftsarbeiten, Instandhaltung der Infrastruktur und Beschaffung von Schulmaterial haben Priorität. Oft reicht das Geld nur aus, um die Schule funktionsfähig zu halten. Aber der Prozeß, die Lösung der Probleme aus eigener Kraft anzugehen, ist in Ordnung gesetzt.

Die Lehrerorganisation war bisher stark auf die Lehrgewerkschaft konzentriert. Hier möchte ich neue mögliche Alternativen vorschlagen.

Im Monat März (6) eines jeden Jahres ist es möglich, in Zusammenarbeit mit Kollegen, Schülern und Eltern das Schuljahr zu planen. Die konkreten Probleme, Bedürfnisse und Interessen sollten mit einbezogen werden, um koordinierte Aktivitäten zu realisieren. In diesem Monat kann man auch Seminare und Fortbildungskurse organisieren. Hier möchte ich auch einen Vorschlag für Schulleitung, Curriculumplaner, Techniker der Schulaufsicht und an das Kultusministerium machen. Dieser Organisationsmonat sollte nicht dazu dienen, Anordnungen, Erlasse und Normen aufzuzuregulieren.

sondern es sollte eine Zeit gemeinsamer Arbeit mit Basisgruppen (mit Lehrern, Schülern, Eltern) sein, um die Erfahrungen, die Bedürfnisse und die Probleme direkt zu erleben, um technische Hilfestellungen zu leisten, um die Normen, Erlasse und Studienpläne der Realität anzupassen und nicht umgekehrt, wie es bis heute meistens geschieht.

Lehrerzeitungen. Das Schuljahr ist in vier Perioden aufgeteilt, die einer Zeitspanne von zwei Monaten entsprechen. Nach jeder Periode könnte man einen freien Tag für die Schüler festlegen (in einigen Schulen wird es bereits praktiziert), damit die Lehrer Schwierigkeiten, Probleme, Erfolge und Erfahrungen austauschen, den Fortschritt bewerten und neue Maßnahmen ausarbeiten können. Durch einen flexiblen Arbeitsplan könnten auch Eltern und Schüler miteinbezogen werden.

Autodidaktische Lernkreise. Die Aus- und Fortbildung der Lehrer in Peru ist ein Problem, denn Höher sind teuer. Aber es ist möglich, kleine freiwillige Gruppen zu bilden, um über Erfahrungen, neue Erkenntnisse und alternative Ansätze zu diskutieren. Diese Gruppen können sich innerhalb der Schule bilden, oder sie können auch außerhalb organisiert werden.

Um die wirtschaftliche Lage der Lehrer zu erleichtern, haben sich in den letzten Jahren die sogenannten "Juntas" (Vereinigungen) gebildet. Eine Gruppe von Lehrern, etwa 8 - 10, schließt sich zusammen und legt monatlich oder auch wöchentlich einen von den Teilnehmern festgesetzten Betrag in eine gemeinsame Kasse. Durch Prioritätskriterien oder Losverfahren bekommt jeden Monat ein Mitglied den ganzen Betrag. Man arbeitet in dieser "Junta" auf die Inflationsrate, damit alle den gleichen realen Betrag erhalten. Es ist ein kleiner, für viele ein effektiver Schritt, die ökonomische Lage zu erleichtern.

Hier möchte ich auch noch auf die Kollekten für in Not geratene Lehrer hinweisen. Die Lehrgewerkschaft macht Anstrengungen in diesem Sinne.

3.2. Angewandte, volkorientierte Didaktik

Zuerst möchte ich Erfahrungen und Ideen zu den Inhalten, die wir in Abschnitt 3.4.3 in drei große Problemfelder zusammengefaßt haben, darstellen, um dann mehr den methodischen Aspekt zu behandeln, obwohl

hier keine strenge Abgrenzung zwischen Inhalt und Methode vorgenommen wird. Auch werden die Inhalte, die auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse ausgerichtet sind, nicht unabhängig von den Entwicklungsbedürfnissen und den Bedürfnissen der sozialen Veränderung betrachtet.

3.2.1. Inhalte

Projektunterricht oder projektorientierter Unterricht sind angepasste Methoden vor allem für die Inhalte, die sich auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse beziehen.

Projekte im Ernährungsbereich: Es ist notwendig und möglich, Projekte der Spielzubereitung zu organisieren und zwar auf der Grundlage von einheimischen, hochwertigen Nahrungsmitteln (7). Ich möchte hier einige relativ preiswerte Nahrungsmittel nennen wie Kartoffeln, Mais, Quinoa (Getreideart), Yucca (Maniok) Camote (Süßkartoffel), Pallas (Bohnen), Palta (Avocado), Chalmoya (Zuckererpfel) sowie Flach und Algen. Sie entsprechen der ursprünglichen indischen Ernährungsweise und Kochkultur. Da es oft keine Schulküche gibt, besteht die Möglichkeit, die Utensilien von zu Hause mitzubringen oder das Projekt in der Schule zu organisieren, um die Produkte in freiwilligen Gruppen zu Hause herzustellen und sie dann zur Schule mitzubringen. Die Gruppenarbeit außerhalb der Schule findet guten Anklang und ist oft sehr effektiv, da in der Schule selbst gewöhnlich keine optimalen Bedingungen herrschen, vor allem weil sich zu viele Schüler auf sehr engem Raum befinden. Hier kann man auch die Gelegenheit nutzen, Nahrungsmittel der Caritas und anderer Hilfsorganisationen mit einzubringen.

Die Arbeitsbezogenen Projekte scheinen mir besonders wichtig, da der größte Teil der Schüler der Stadtstrandgebiete kein Universitätsstudium absolviert, auch keine regelrechte Lehre antritt, sondern auf irgendeine Weise im informellen Sektor Arbeit machen muß. Ich werde hier eine Reihe von möglichen Projekten nennen, mit denen schon teilweise experimentiert wird, oder die möglich sind. Diese Projekte sollten den Eigenbedarf decken und auch Ihre Produkte sollten verkauft werden können oder sonst rentabel für die Gruppe oder vorteilhaft für die Beteiligten sein. Es soll auch Wert auf die eigenen Mittel und Fertigkeiten gelegt werden.

Projekte der Kleinviehzucht z.B. von Meerschweinchen, Kaninchen und Geflügel. Dieses Projekt kann in der Schule organisiert und durchgeführt werden, oder in der Schule organisiert und in den Familien durchgeführt werden. Oft gibt es noch Platz im Hinterhof, auf der Dachterrasse oder in einem halbausgebauten Raum. Auch ist hier ein genossenschaftartiger Zusammenschluß möglich.

Radio- Fernsehrückmeldung organisieren. Die Schüler der Sekundarstufe und noch besser die Studenten der technischen Hochschule haben laut Lehrplan elektrotechnische Kenntnisse und Fertigkeiten erworben. Was fehlt, ist eine praktische Anwendung. Oft kann ein nicht benutzter Raum zur Verfügung gestellt werden. Der Zusammenschluß mehrerer Studenten ist möglich. Beispielsweise möchte ich hier ein Projekt der Herstellung elektrischer Kochplatten erwähnen. Es dient zunächst dazu, das theoretische Wissen bezüglich der Elektrizität praktisch anzuwenden. Aber durch den Aufbau einer Serienproduktion konnten die hergestellten Kochplatten schließlich sogar zum Verkauf angeboten werden.

Herstellung von Eisen-Aluminiumtüren, Fenstern und Gittern für den Eigenbedarf und für den Verkauf. Es kann Alzeisen und bereits verarbeitetes Aluminium aufgearbeitet werden.

Schulbedarf: Viele Schulen haben einige Werkzeuge und Werkzeuge, die oft nicht benutzt werden, da man nur theoretisch unterrichtet. Man kann Möbel für den Eigenbedarf aus Bambusstäben herstellen oder dazu Kleinstholz oder anderes gebrauchtes Holz verwenden. Die Möglichkeit, Serienproduktionen für den Verkauf herzustellen, ist nicht auszuschließen.

Die Textilherstellung bietet viele Möglichkeiten. Es ist hier an Nadeln, Weben, Stricken usw. zu denken. An erster Stelle steht die Herstellung für den Bedarf der Familie, aber auch Projekte wie z.B. Konfektion von Schuluniformen, Sportbekleidung (8) und sonstiger Bekleidung, die zum Verkauf angeboten werden, sind denkbar.

Projekte des Gesundheitswesens: Hier ist es sehr wichtig, von den konkreten Problemen auszugehen und an erster Stelle eine praktische Orientierung zu geben. Erste-Hilfe-Kurse, Mutter-Kind-Vorsorge, Familienplanung, Geburtenregelung sind notwendiger denn je. Auch Aufklärung

Über Erankheiten, vor allem TBK, Kurmerkkrankungen, Durchfallerkrankungen haben große Bedeutung. Es sollten auch Projekte über alternative Medizin und Gebrauch von Heilpflanzen mit einbezogen werden.

Projekte zur Umwelterziehung. Schon bekannt sind die Müllbeteiligungs- und Säuberungskampagnen der Schulen in ihrer unmittelbaren Nähe. Auch sollten Projekte des Umweltschutzes wie Bepflanzung, Bewässerung und Vernetzung von nahgelegenen Parkanlagen organisiert werden. Ich selbst habe ein solches Projekt koordiniert unter Mitarbeit der Eltern, der Gemeinde und einer Baumschule. Dies war eine sehr positive Erfahrung, die wiederholt werden könnte.

Was die Kolonie anbetrifft, so sind Projekte zu alternativem Hausbau zu fördern. Da es an der Küste nicht regnet und nie sehr kalt wird, kann man Lehmsteine (adobe) und Baumstämme verwenden oder sich am Projekt eines Hausbaus, welches von der Fakultät für Architektur der Universität von Lima geföhrt, entwickelt und hergestellt wurde, orientieren. So entwickelte man ein Haus, mit einem Holzgerüst, dessen Wände aus Strohmatten bestanden, die mit einer Oliva-Zement-Mischung verputzt wurden. Es hat eine kühle Wohnfläche im Sommer und ist warm im Winter. Vielleicht kann man kein ganzes Haus bauen, aber es ist möglich, ein Holzgerüst im Kiefernformat herzustellen, eine Strohmatte mit der Oliva-Zement-Mischung zu verputzen oder einleige Lehmsteine herzustellen, um das Bewußtsein eines alternativen Hausbaus zu fördern. Im Hochland müßte das Material des Hauses dem Klima angepaßt werden. Hier kann man auf die jeweiligen Erfahrungen der Bewohner zurückgreifen.

Im Bereich der Selbstverteidigung sind schon bestehende Initiativen, sich gegen Überfälle und Raub zu schützen, weiterzuentwickeln. Die organisierten Nachtwachen in den Stadtteilen und die Basiterrundgänge (rondas campesinas) sollten Bestandteil von Projekten sein. Auch einfachere Formen von Selbstverteidigung wie Karate und Judo sind angebracht. Das Problem der Taschendiebe und der Überfälle auf offener Straße durch Jugendgruppen hat sich verallgemeinert.

Im Anschluß daran sind die Projekte für die Menschenrechte wichtig. Die Vertiefung der Menschenrechte nimmt täglich zu. Man gewöhnt sich an Messaker, Terroranschläge, Überfälle, Massenorde, Entführungen, Ver-schwinderklassen usw., und man stumpft ab. Kindersoldatlichkeit, Drogen-

ehrung, Arbeitslosigkeit und das Leben in menschenwürdigen Behau-
nungen gehören zur ganz normalen Lebenssituation (siehe hierzu: Men-
schenrechte in Peru, 1988, Heft 1 und Heft 2). Für die unterprivile-
gierten Schichten gibt es kein Recht auf Leben, Freiheit, Gleichheit und
Gerechtigkeit. Deshalb muß in der Schule diese Thema mit Nachdruck
behandelt werden.

Hier kennen konkrete Themen über Menschenrechte mit Hilfe von Bildma-
terial und Informationen aus Zeitungen, Zeitschriften, mit Befragungen
von direkt Betroffenen sowie statistische Daten von Amnesty Inter-
national bearbeitet werden. Auch Informationen der Komitees der politi-
schen Gefangenen und Verschwundenen können reflektiert und analysiert
werden. Diese Daten können auf Wandtafeln mit Hilfe von Fotomontagen
und Bandennotizen dargestellt werden. Außerdem können Prothesierfeln und
Gedichte erstellt werden.

Kulturprojekte. Hier möchte ich auf die Aktivitäten von Folklore-, Tanz-
und Musikgruppen, Volkstheater und auch Straßenbühnen hinweisen. Sie
sollten in der Kunstverlebung einen Stellenwert erhalten. Ich kenne eine
Schule, die ihre eigenen Instrumente herstellt wie z.B. Flöten aus Was-
serrohr, quenas (indianische Flöten), zampoña (Panflöte), Trommeln, Tam-
boraes und andere. Die Musikkompositionen werden selbst erfunden oder
von einem zum anderen weitergegeben, ohne daß man Noten kennt.

Die Tanzgruppen werteln alpbainische Tänze auf, fertigen selbst ihre ori-
ginären Kostüme der jeweiligen Region an und bringen sich oft gegenseitig
das Tanzen bei.

Sowohl Musik- als auch Tanzgruppen machen ihre Vorstellungen bei
Schulaktivitäten. Sie werden auch zu Feiern und Veranstaltungen von
Vereinen und Firmen eingeladen, um den künstlerischen Aspekt zu unter-
streichen. Die Mitglieder dieser Gruppen bekommen ein Taschengeld und
die Erstattung der Fahrt- und Transportkosten.

In der Kunstverlebung möchte ich noch das Experiment einer Kollegin
nennen, die mit dem schilleren Skulpturen aus Altschrott schuf und damit
eine ansehnliche Ausstellung organisierte.

Auch konnte ich einen anderen Kollegen, der im Kunstunterricht Werbeplakate herstellt, Stoffdrucke macht und die Technik der Drucke für Sportbänder und T-Shirts vermittelt. Mit diesem Wissen hat es den Schülern möglich, Arbeitsmöglichkeiten zu bekommen.

Die gesamte arbeitsorientierte, auf Grundbedürfnisse bezogene Bildung muß begleitet und vervollständigt werden mit Inhalten die auf Entwicklungsbefürfnisse und soziale Veränderungen ausgerichtet sind, wie z.B. Produktionsformen, Planung, Kostenvoranschläge, Buchführung, Verwaltung, Arbeitsgesetze, politische Systeme.

Die allgemeinbildenden Fächer wie z.B. Mathematik, Sprache, Natur- und Sozialwissenschaft sollten das nötige Wissen bereitstellen und Fähigkeiten und Einstellungen entwickeln, die im praktischen Leben gebraucht werden.

Mit der mathematischen Ausbildung können Berechnungen, Kostenveranschläge und die Buchführung durchgeführt werden.

Der Sprachunterricht soll an erster Stelle auf die Bedürfnisse im Alltag ausgerichtet sein. Es ist z.B. erforderlich, Briefe schreiben zu können, Anträge zu stellen, Protokolle zu führen, Bewerbungen aufzusetzen, Projektablaufe zu entwerfen, Sachverhalte und Situationen zu beschreiben und Erfahrungen zu schildern. Auch sollte Wert gelegt werden auf ein gutes Lesen, Interpretieren, Zusammenfassen und Kommentieren. Der mündliche Ausdruck ist ebenfalls wichtig, um Sachverhalte darzulegen, Forderungen vorzutragen, Dialoge zu führen und Diskussionen leiten zu können.

Die naturwissenschaftlichen Fächer sind geeignet, um die Kausalität zu erforschen, die Wirkung zu entdecken, Phänomene zu beschreiben und neue Erkenntnisse und Verfahren bereitzustellen z.B. über die Ernährung, die Gesundheit, den Umweltschutz.

Die Sozialwissenschaften stellen Verfahren bereit, um die soziale Entwicklung zu analysieren, zu interpretieren und alternative Lösungsvorschläge vorzustellen. Die Handlungsforschung soll gefördert werden, und es soll nicht nur geschichtliche Vergangenheit wiederholt werden, sondern

die Kritikfähigkeit stimuliert werden, die zu einer kreativen Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen beiträgt.

Die Fächer wie Wirtschaftspolitik, Bürgerkunde, Kunst, Religion müssen auf die konkrete Situation des Volkes eine Antwort geben. Ihnen kommt eine hohe bewußtseinsbildenden Bedeutung zu, die der Erziehungsphilosophie, der "Education Populaire" zugrunde liegt. Diese Philosophie soll das Bewußtsein der Notwendigkeit der sozialen Veränderung fördern und stärken.

Die methodologischen Ansätze, die ich im folgenden Abschnitt behandeln werde, können zu dem Aspekt Inhalte wesentliche Ergänzungen hinzufügen.

3.2.2. Methoden

Dem Abschnitt über Methoden gehe ich eine besondere Bedeutung. Methoden dienen dem Lehrer als konkrete Instrumente in der Volkserziehung und regen neue Lernprozesse an. Ich will hier drei methodologische Ansätze vorstellen, die ich anschließend mit methodologischen Verfahren beschreiben werde, um eine Vielfalt von Ideen und kreativen Alternativen anzuregen. Die erarbeiteten methodologischen Ansätze beanspruchen keine Vollständigkeit, sondern sind Anregungen, die auf die spezifische soziale Gruppe, auf die Schulstufe und den Reifegrad der Schüler abgestimmt und angepaßt werden müssen.

3.2.2.1. Integrierte, analytisch-synthetische Lesee- und Schreibmethode

Bei dieser Methode steht zu Beginn ein Wort oder ein kleiner Satz. Im Sinne von Paulo Freire ist es nicht irgendein Wort, sondern ein generatives Wort, welches aus dem Wortschatz der Kinder genommen wird, einen kollektiven Bedeutungsgehalt besitzt und wegen seiner Kontextrelevanz und seiner Laut- bzw. Unlautpotentiale andere Wörter nach sich zieht. Die generativen Wörter bilden den thematischen Kosmos, der die affektive und intellektuelle Wirklichkeit von Lehrenden und Lernenden offenlegt und sie damit der Veränderung und Entwicklung zugänglich

macht (vgl. Freire 1973, S.78 ff., vgl. auch ders.: 1974, S.66 f., Schöbel 1982, S.112 ff.).

Anhand eines Beispiels, des Wortes *mamã* (Mutter) - welches als eines der ersten Wörter im Lese-Schreibprozeß benutzt werden kann - werde ich den methodologischen Ablauf erläutern und kommentieren. Bei der Auswahl der generativen Wörter muß neben dem sozialen Inhalt der Beziehung zu Phonemen und die phonetische Schwierigkeit beachtet werden, d.h. sie sollen der phonetischen Schwierigkeit entsprechen und in einer Folge aufgeführt werden, die allmählich von Wörtern geringerer zu solchen größerer Schwierigkeiten fortschreitet (vgl. Freire 1974, S.66). So sind zuerst Wörter mit direkten Silben wie *ma, pa, no, sa, te, ni* zu benutzen, um dann zu umgekehrten Silben wie *am, is, up* überzugehen und später komplexere Silbenstrukturen anzuwenden wie *bra, tre, dro, bil, gie*.

Das Thema 'die Mutter (*mamã*)' wird durch Bildmaterial, szenische Darstellung und mündliche Erzählung von den Kindern und dem Lehrer vorgestellt, kommentiert und als Rollenspiel aufgeführt. Alle denkbaren methodischen Verfahren, von denen wir einige etwas später behandeln werden, können angewendet werden.

- Das Wort 'mamã' wird dann vollständig an die Tafel, ins Heft, auf ein Blatt oder auf ein Plakat geschrieben und gelesen. Fotos, selbstgemachte Bilder der Mutter und ausgeschnittene Bilder können es begleiten.

- Zerlegung in Silben und Buchstaben sowie Lesen und Schreiben derselben. Die spanische Sprache besitzt die Eigenschaft, daß Vokale und Silben eine bedeutende Rolle spielen. Mit relativ wenig Silben kann man eine Vielzahl von Wörtern bilden.

m a m ã

ma - mã

m-a-m-ã

Erneute Zusammensetzung

m-a-m-ã

ma - mã

m a m ã

Es ist eine analytisch-synthetische Methode, in deren Prozeß auch Subelemente wie Aufsätze, Abstriche und Bögen nachvollzogen werden können, obwohl man für das Schreiben von Wörtern diese Übungen bereits vollzogen hat. Können sie hier verstärkt und nachgedacht werden. Ebenso werden zu Anfang des Lese-Schreibprozesses die Vokale *a, e, i, o, u* vorgeübt.

Ideal ist es, eine Schriftform zu benutzen, die Lesen und Schreiben gleichermaßen ermöglicht. Die kursive Schrift läßt Diskrepanzen zwischen Selbstgelesenen und Gedrucktem auftreten, die leicht verwirren. Bei der Druckschrift ist die Analyse optisch bereits vorgegeben. Das Wort existiert als Einheits, und die Buchstaben sind als selbständige optische Substrukturen von Beginn an erkennbar. (9)

- Erstellung der Entdeckungskarte. Sie wird im Verlauf des Lese-Schreibprozesses ständig erweitert.

n e l o u

ma me ml mo mu

- Horizontales und vertikales Lesen und Schreiben, sowie Lesen und Schreiben von Silben in umgekehrter Reihenfolge.

- Suche von neuen Wörtern, z.B.

m l m a (Liebekost) a m a (liebt, hat gern)

m l m o (ich liebe) a m o (ich liebe, habe gern)

- Lesen und Schreiben dieser Wörter, die auch durch Bildmaterial und Körperdruck ergänzt werden, über die man ständig in den Dialog tritt.

- Bildung von einfachen Sätzen
 m i m m a a m o n m a
 meine Mutter liebt mich
 n m o n m i m a m a
 Ich liebe meine Mutter
 m i m a m a m o m i m a
 Meine Mutter liebt mich
 n i m o n m i m a m a
 Ich liebe meine Mutter

- Dialog, Lesen, Schreiben und Darstellen der gebildeten Sätze.

Das Wort mann (Mutter) zieht zwangsläufig das Wort papa nach sich. Die methodischen Schritte bleiben die selben. Die Entdeckungskarte wird vervollständigt, und die Wort- und Satzbildung erweitert sich. Wichtig ist, daß neben der methodischen Folge eine bewußtseinbildende Analyse geschieht.

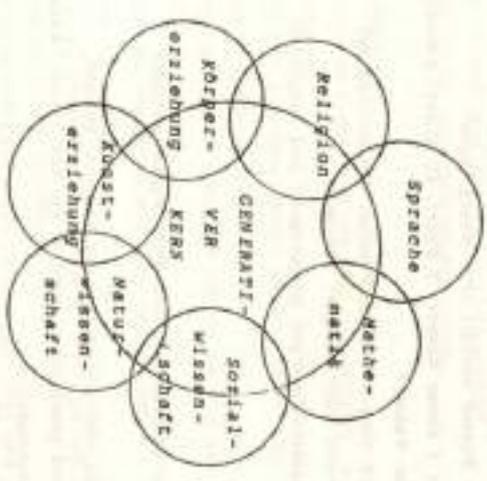
Der Leses-Schreibprozeß steht auch im Zusammenhang mit den anderen Fächern wie Mathematik, Musik, Körpererziehung, Kunst, Religion und Sachkunde. Es ist eine integrierte, globale Methode, wie ich sie an einem Beispiel für die ersten Grundschuljahre im folgenden Abschnitt darstellen werde.

3.2.2.2. Integrierte, globale Grundschulmethode

Diese Methode ist vor allem in den ersten Jahren der Grundschule geeignet, da oft ein Lehrer oder eine Lehrerin alle Fächer unterrichtet oder höchstens 2 oder 3 Lehrer in einer Schulklasse arbeiten, die dann ihren Lehr-Lernprozeß solcher koordinieren können.

Für die Lerneinheiten, die 14 Tage bis 1 Monat dauern, erarbeitet man ein Schlüsselthema, einen sogenannten "generativen Kern" im Sinne der generativen Wörter. Dieser generative Kern, der mit den Schülern bestimmt wird und Interessan, Probleme oder Bedürfnisse der Schüler bestimmter sozialer Gruppe betrifft, bildet den Ausgangspunkt dieser Lerneinheit und wird fächerübergreifend behandelt. An einer Skizze will

ich die Struktur der integrierten, globalen Methode darstellen, und sie an einem Beispiel erläutern.



So kann z.B. das Wasserproblem diesen Kern bilden. Es ist angebracht, das Problem in einem Titel oder einer Fragestellung zusammenzufassen. "Das Wasser gibt Leben" - "El agua en vida" (10)

Nachdem man den generativen Kern bestimmt hat, wird das Problem veranschaulicht durch Malen, Potomontage, Erzählung und szenische Darstellung. Wichtig ist, daß die wesentlichen Aspekte dieses Problems dargestellt werden, um einen Dialog und eine Reflexion vornehmen zu können. Es ist wünschenswert, daß das Schlüsselthema in dieser Zeitspanne auch die Dekoration des Klassenraumes beherrscht.

Alle Fächer gehen von diesem Schlüsselthema aus und betrachten es aus der jeweiligen Sichtweise. Die starken Trennwände zwischen den Fächern werden abgebaut. Wenn nur ein Lehrer in den Lernprozeß einer Schulklasse eingeschaltet ist, ist auch die Aufteilung der Arbeit im 45-Minuten-Takt überflüssig. Man arbeitet solange, wie das Thema, die Aktivität, die Motivation und die Konzentration der Schüler es erlauben.

Zum Thema "Wasser gibt Leben" will ich beispielhaft folgende Inhalte anregen:

In Mathematik

- Wieviel Liter oder Wassertonnen verbraucht eine 6-köpfige Familie pro Tag, Woche und Monat?
 - Wieviel Liter Wasser enthält eine Wassertonne?
 - Wieviel kostet 1 Liter Wasser, 6 Liter, 10 Liter? Wieviel kostet 1 Tonne Wasser?
 - Wieviel bezahlt eine 6-köpfige Familie, die Stadtwasser halt ist es teurer oder billiger? Wieviel?
- Es können Wasserrechnungen mitgebracht und verglichen werden.

In Sprache

- Es können Wortfamilien mit dem Wort Wasser gebildet werden.
- Eine Erzählung oder Anekdote kann erstellt, gelesen, vorgelesen und geschrieben werden, die das Thema "Wasser lebt" behandelt.
- Eine Beschreibung "Was geschieht, wenn der Wassermann kommt" kann gemacht werden.
- Es kann ein Brief an den Bürgermeister geschrieben werden, der über das Problem des Wassers in diesem Armenviertel informiert.
- Es können Adjektive, die sich auf Wasser beziehen zusammengestellt werden.

In Sozialwissenschaft

- Was bedeutet das Prädikat hinter dem Satz "Wasser gibt Leben"? Ist Wasser ein Problem, für alle Menschen, für einige, für wen und warum?
- Wer ist zuständig für die Wasserversorgung?
- Gibt es eine Lösung, wie könnte sie sein?
- Es könnte auch eine Umfrage gemacht und ausgewertet werden.

In Naturwissenschaft

- Der Zyklus des Wassers.
- Wozu wird Wasser gebraucht?
- Welche Bedeutung hat Wasser für Pflanzen, Menschen und Tiere?

- Die Naturphänomene wie Regen, Hagel, Schnee.
- Warum regnet es nicht an der Küste?
- Ist das Wasser verschmutzt oder rein?
- Womit oder wodurch wird das Wasser gereinigt?
- Es kann Wasser im Labor untersucht werden.

In Kunstvermittlung

- Man kann mit der Farbe blau arbeiten und verschiedene Blauöne entdecken.
- Es kann ein Bild vom Meer gemalt werden, indem man verschiedene Blauöne benutzt.
- Die Wellenbewegungen des Wassers können im Bild und im Ton festgehalten werden.
- Die Situation des Wassermannes kann gemalt oder als Bildfolge erstellt werden.
- Die Reise eines Wassertropfens kann als Bildfolge mit Sprechblasen gezeichnet werden.
- Ein Plakat über das Wasserverbot kann mit Bild und kurzen Text in Gruppen angefertigt werden.
- Es kann ein Lied vom Wasser gemacht und gesungen werden.

Körperziehung

- Wellenbewegungen des Wassers nachahmen.
- Schwimmbewegungen ausüben.
- Regentropfen, Sprühregen und Platzregen durch Bewegungen ausdrücken.

Religion

- Hier könnte man über die Taufe reden.
- Biblische Texte suchen, in denen Wasser eine Bedeutung hat (z.B. Moses, der Auszug aus Ägypten, die Taufe Jesu, der Pfingsten) und sie in Beziehung setzen zur aktuellen Situation.

Dieses Beispiel dient nur als Anregung. Jede Lerneinheit muß die Lehrpläne eines Schuljahres, den Reifegrad der Kinder und das soziale Umfeld ständig im Auge halten. Dabei ist es nicht möglich, fertige Lerneinheiten anzubieten, sondern sie müssen sich ständig neu in der Realität der Gruppe orientieren. Das wesentliche dieses methodischen Ansatzes besteht

darin, daß man aktuelle Probleme, Interessen und Bedürfnisse auf eine generalisierbaren Kern reduziert, der dann projiziert wird, um erneut dekodiert zu werden (siehe hierzu: Freire 1973, S.78 ff.).

3.2.2.3. Projektorientierte Methode

Für die höheren Jahrgänge der Primarstufe (Klasse 5 und 6) sowie für die Sekundarstufe werde ich an einem Beispiel die Organisations- und Ausfüh-rung der projektorientierten Methode darstellen und kommentieren. Hierbei ist die Projektmethode im strikten Sinne und der methodische Ansatz der thematischen Achse (siehe unten) eingeschlossen. Bei dem letzteren handelt es sich um ein zentrales Thema, um welches der Lernprozeß in einer bestimmten Zeitspanne kreist, um das Thema vollständig zu erschöpfen.

Ich erwähnte bereits, daß der Monat März in Peru als Organisations- und Planungsperiode vorgesehen ist. So ist es möglich, in Arbeitsgemein-schaften, mit Beteiligung von Lehrern, Schülern und Eltern, für jeden Jahrgang eine Anzahl von Themen und Sachverhalte vorzuschlagen, die als Achse dienen, um einen 14-tägigen oder 1 Monat dauernden Lern-prozeß zu organisieren. Es sollten alle Fächer vertreten sein, und die Projekte müssen den Interessen, Bedürfnissen und Problemen der Schüler in ihrer sozialen Umwelt entsprechen. Um Zeit und Aufwand einzusparen, schlage ich vor, daß die Arbeitsgemeinschaft eines Faches ein Projekt strukturiert, das zu ihrem Fachgebiet gehört und für die anderen Projekte Unterstützung leistet. So können Projekte im Ernährung- und Gesund-heitsbereich von den naturwissenschaftlichen Fächern koordiniert werden, Projekte über Menschenrechte von geisteswissenschaftlichen Fächern übernommen werden, Projekte der Textilfunktion oder der Produktion unterstehen an erster Stelle den Fächern der Arbeitserziehung, und Pro-jekte der Selbstverteidigung können vom Fach Sport organisiert werden.

Obwohl die Tendenz dahin geht, daß man fächerübergreifend arbeitet, verbleibe ich nach einem projektorientierten Unterricht in einer bestimmten Fachrichtung oder einer Zusammenarbeit zwischen Fächern, die leichter eine Unterstützung und Vervollständigung ermöglichen.

Aufgabe der Verantwortlichen und Organisatoren eines Projektes ist es, das Thema, den Sachverhalt festzulegen, das Projekt abzugrenzen, um es auf das Wesentliche zu konzentrieren und Aktivitäten und Themen anzu-fügen, mit denen die anderen Fächer das Projekt unterstützen. Hier müssen auch die Lehrpläne eines Jahrgangs berücksichtigt oder neu strukturiert werden.

Diese grundlegende Organisation der Projektkinhalte sowie die Zeitplanung muß im Monat März abgeschlossen sein, um eine Übersicht über das ganze Schuljahr zu gewinnen. Die Feinbestimmung der Projekte kann kurz vor deren Beginn geschehen.

Obwohl man für diese Art und Weise, den Lehr-Lernprozeß zu gestalten, keine fertigen Projekte anbieten kann und auch nicht sollte, möchte ich den Versuch unternehmen, anhand eines Beispiels den Ablauf zu veran-schaulichen.

Die Vertiefung der Menschenrechte ist in Peru ein großes, aktuelles Pro-blem und für eine projektorientierte Methode geeignet. Da der Bereich der Menschenrechte eine Vielzahl von Aspekten beinhaltet, muß er teilweise oder als sukzessive Folge bearbeitet werden.

Ich möchte hier das Problem des "Vorschwindenlassens" unter dem Thema "Recht auf Leben" darstellen. In diesem konkreten Fall kommt das Fach Geschichte oder Bürgerkunde als Hauptverantwortliches Fach, als Organisations- und Motivationsinstanz in Frage, aber auch die anderen Fächer sind mit einbezogen.

Bürgerkunde

- Es kann ein Zeugenbericht als erste Motivation eingesetzt werden.
- Gibt es in unserer Familie, in unserem Umfeld verschwandene Personen?
- Wer verschwand wann, wie?
- Welches Alter haben die Personen?
- Welchem Geschlecht gehören sie an?
- Ist der Berufsstand wichtig?
- Gibt es bestimmte Orte, Regionen, Anlässe, bei denen Personen verschwinden?

- Was weiß man von den Tätern?
- Tauschen Verschwundene wieder auf? Wann? Warum? Wo?
- Was sagt die peruanische Verfassung über das Recht auf Leben?
- Gibt es Erfahrungen auf nationaler und internationaler Ebene über das Verschwindenlassen?
- Was sagt dazu Amnesty International?
- Welche Alternativen sind möglich?

Geschichte

- Zusammenstellung von Tatsachen von verschwindenden Personen.
- Ordnen der Daten.
- Klassifizieren von Tatsachen.
- Aufweisen von Ähnlichkeiten.
- Feststellen von Ursachen.
- Vergleichen der offiziellen Daten mit den Informationen des Komitees der Angehörigen der Verschwindenden und mit Amnesty International.

Geographie

- Mit den vorhandenen Daten eine Landkarte Perus erstellen und die Anzahl der Verschwindenden pro Region registrieren.

Mathematik

- Statistische Schaubilder mit den Zahlen und Prozentangaben der verschwindenden Personen nach den Kriterien: Geographische Region, Geschlecht, Alter und Beruf erstellen.
- Anfertigung einer statistischen Kurve über die Anzahl der Verschwindenden pro Jahr in den letzten 10 Jahren.
- Interpretation der Daten.

Kunst

- Darstellung eines Soziodramas über einen konkreten Fall von "Verschwindenlassen".
- Anfertigung von Zeichnungen und Skizzen, die sich auf das Thema beziehen.

- Herstellung von Plakaten, auf denen das Recht auf Leben in Bild und Schrift dargestellt wird.

Sprache

- Anfertigung von Biographien über verschwindende Personen.
- Schreiben eines Dramas in drei Akten zum Thema.
- Informationen über Tatsachen im Journalistenstil schreiben und sie an Wandtafeln veröffentlichen.
- Schreiben eines Kommentars zu den veröffentlichten Tatsachen.
- Organisation einer Podiumsdiskussion mit Vertretern des Komitees der Angehörigen der Verschwindenden, Vertretern der Politik und der Kirche.
- Entwurf und Veröffentlichung eines Manifestes.

Philosophie

- Das Leben als Wert und Recht.
- Das Phänomen der Gewaltanwendung und Selbstzerstörung.
- Welche Theorien psychologischen und philosophischen Motivationen spielen mit?

Religion

- Was bedeutet "Du sollst nicht töten" heute?
- Ist Verschwindenlassen töten?
- Wie begründet die christliche Lehre das Recht auf Leben?
- Gibt es Bibeltexzte, Erklärungen und Stellungnahmen der Amtskirche zu diesem Thema?
- Wie behandelt man das Thema in den christlichen Basismehrschaften? Gibt es konkrete Solidaritätsgruppen?
- Können und müssen wir als Christen etwas unternehmen? Was? Wie?

Naturwissenschaft

- Gibt es in der Pflanzen- und Tierwelt Beispiele der Selbstzerstörung?
- Welche Lebens- und Überlebenschancen gibt es in der Pflanzen- und Tierwelt?

Wichtig ist, daß man zusammenfassend und abschließend die Produkte, Schlußfolgerungen und die Lösungsvorschläge veröffentlicht, sowohl in der Schule als auch das Erforschte an die allgemeine Öffentlichkeit weiterleitet und den ganzen Projektablauf bewertet.

3.2.2.4. Unterrichtsmethoden

Neben den globalen methodologischen Ansätzen ist es angebracht, verschiedene Unterrichtsmethoden im Lernprozeß anzuwenden, sowie eine Vielzahl von Medien einzusetzen, bei denen viele Sinne beteiligt sind, um bessere Resultate zu erzielen (siehe hierzu: Hähboldt 1984, S.240, Lern-Typen und Eingangskanäle kumulativer [anhäufender] Wirkung).

In diesem Sinne ist viel Wert auf die Ganzheitssprache 'Lenguaje Total' (11) zu legen. Ihr Prinzip besteht darin, alle zur Verfügung stehenden Medien, Materialien und vor allem auch die Massenmedien in den Lernprozeß mit einzubeziehen. Zwar gibt es in den Schulen des marginalen Sektors keinen elektrischen Strom, keine Videokamera, Film und Diaprojektoren als Hilfsmittel im Unterricht, aber fast jede Familie besitzt einen Fernseher oder stellt die Programme beim Nachbarn. Auch das Dorfradio wird fleißig benutzt. Aus dem Radio hört man die neuesten Schlager. So dringt die elektronische Welt in jede Familie ein. Mit der Ganzheitssprache will man nicht nur die mündliche und schriftliche Sprache benutzen, sondern auch die "neuen" Sprachen wie Bild, Ton, Rhythmus, Farbe, Licht usw. mit einbeziehen. Durch genaue Wahrnehmung, kritische Analyse und kreative Handeln soll der Einfluß der Massenmedien neutralisiert werden. Die audiovisuellen Medien sollen den Lernprozeß fördern. Unterricht durch und für die Massenmedien ist die Absicht.

Hier gibt es eine Vielzahl von Methoden. Vom Bild ausgehend zum Text, zum Rhythmus, zur Farbe, zum Licht. Auch kann man vom Text ausgehen und ihn mit Bildern versehen. Im folgenden werde ich einige dieser Methoden kurz vorstellen.

Die Fotomontage oder auch Bildgeschichte.

Es kann Bildmaterial aus Zeitungen, Zeitschriften, Propagandaplakaten verwendet werden, auch selbst hergestelltes Material durch Malen, Zeichnen, Skizzieren benutzt werden. Für gewöhnlich beziehen sich die Bilder

auf die Lebens- und Arbeitssituation der Menschen. Auch können soziale Widersprüche dargestellt werden z.B. Strichhölzer - Luxusvilla. Bilder können vergrößert und kontrastiert werden. Anhand einer Reihe von Bildern kann man eine Geschichte, eine Anekdote zu einem Thema oder Problem erarbeiten. Wichtig ist, daß man Zeit läßt, um bis ins Detail wahrzunehmen. Auch Sortieren, Auswählen, Vergleichen, In-Beziehung-Setzen können als Verfahren angewandt werden (siehe hierzu: O'Gorman 1982, S.192 ff.).

Plakate. Ein Bild oder einige Bilder können als Plakat mit einem Satz, einem Spruch oder einem Lied betitelt werden (z.B. "Demokratie bedeutet Teilhabe").

Wandzeitung. Fast in jedem Klassenraum oder auf dem Schulhof gibt es ein Stück Sperrholz, das als Tafel aufgehängt ist. Was fehlt, ist eine systematische Arbeit mit der Wandzeitung. Sie ist besonders gut geeignet, um die in kleinen Gruppen erstellten Arbeitsergebnisse zu veröffentlichen. Orte können auf der Wandzeitung relevante Termine des Schuljahres anschaulich dargestellt werden (z.B. Muttertag, Tag des Kindes, Tag der nationalen Befreiung usw.).

Herstellung von Erlesen. Hier gibt es die Möglichkeit, daß die verschriebenen Gruppenergebnisse schlangenförmig ablesbar angeordnet werden, z.B. die Entstehung unseres Dorfes. Der Weg vom Hochland in die Großstadt. Die Priese können gemalt werden oder mit Bildmaterial dargestellt werden. Auch können Karnevalste, Sand, Stroh, Wolle und Stoffreste verwendet werden.

Bild-Collage. Mit Hilfe von Illustrierenphotos kann man Erlebnisse, Erfahrungen und Vorstellungen zu einem Thema darstellen, z.B. Frauenbild-Männerbild in der Gesellschaft, oder 'ernährt - überernährt - unterernährt'.

Text-Collage. Mit Hilfe von Wörtern, Überschriften aus Zeitungen, Zeitschriften, ausgedruckten oder selbstgeschriebenen Texten kann ein Einstieg in ein Thema gemacht oder die Zusammenfassung eines Themas dargestellt werden (z.B. Entwicklung-Unterricht). Auch kann man eine kombinierte Form von Bild-Text-Collage anfertigen.

Gemis. Kartikaturen. Viele Themen, besser noch Probleme können auf diese Weise komprimiert, provokativ und zumeist auch witzig-ironisch auf den Punkt gebracht werden. Die Dialoge sind als Bildfolge mit Sprechblasen herzustellen (z.B. Situation auf dem Marktplatz, Einlieferung in ein Krankenhaus).

Themenzentrierte Darstellungen (12) Bei sozialkundlichen, historischen, politischen philosophischen und religiösen Themenbereichen haben die Schüler bereits eine mehr oder weniger differenzierte Einstellung zum Thema. Die mündliche, schriftliche, spielerische, bildnerische Darstellung ist möglich (z.B. Unterdrückung-Befreiung).

Lehrerbank. Oft gibt es Schwierigkeiten wegen mangelnder Schulbücher und Bibliotheken. So hat es sich als förderlich erwiesen, daß die Schüler Materialklappen anfertigen, um aus Zeitungen, Zeitschriften, Interviews, Unterhaltungen und Fernsehsendungen Material zu den zu bearbeitenden Themen zu sammeln. Hier ist es angebracht, daß man am Schuljahresanfang die zu behandelnden Themen für das Halbjahr oder ganze Jahr festlegt. Man hat erlaubt, vorwiegend Arbeitsmaterial zusammenzutragen wird (z.B. Gewerkschaften, Umweltschutz, Gesundheitswesen).

Außerdem möchte ich noch eine ganze Gruppe von Methoden vorstellen, die sich auf Spiele beziehen. Hilbert Meyer hat eine Übersicht über die unterschiedlichen Spiele in Unterricht und Schule anschaulich dargestellt. Ich möchte sie hier als wertvolle Mittel für eine Methodik in der Volkserziehung bewerten. Besonders geeignet scheinen mir die Rollenspiele, Planspiele und das szenische Spiel. Hierzu braucht man wenig Material, meistens sind die Schüler selbst die Akteure, aber hier wird die Kreativität in höchstem Maße gefordert (siehe hierzu: Meyer 1987, S.241-270, Spiele im Unterricht).

Hier möchte ich noch die Gesprächsformen erwähnen. Sie können nur ihre angemessene Funktion erfüllen, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

1. Alle Schüler müssen etwas mit dem Gesprächsgegenstand anfangen können.
2. Es müssen genaue Funktionsangaben gemacht werden, d.h. die Schüler müssen erfahren oder ausbilden, auf welches Ziel hin sich das Gespräch entwickeln soll.

3. Es müssen Absprachen über die Gesprächsform getroffen werden. Die Form des Gespräches muß den Schülern vertraut sein. Sie müssen die Spielregeln der Kommunikation kennen oder bewußt einüben.
4. Das Gespräch setzt viel Takt des Lehrers und auch der Schüler untereinander voraus (vgl. Scheller 1982, S.127 f., vgl. auch: Meyer 1987, S.202).

Schülergespräch

Es ist eine Gesprächsform in der sich der Lehrer möglichst weit zurücknimmt und den Schülern freien Raum läßt. Ihre eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Phantasien zu veröffentlichen und zu reflektieren (vgl. Meyer 1987, S.280, siehe hierzu: Scheller 1981, S.121 ff.). Die Fehlwirkung des Schülergesprächs, des Gespräches im Allgemeinen besteht im "Labiern".

Streitgespräch

Hier sehe ich vor allem die Pro und Contra-Diskussion und die Debatte als geeignet an. Eine Gruppe kann sich direkt beteiligen, die anderen sind Beobachter, das Publikum.

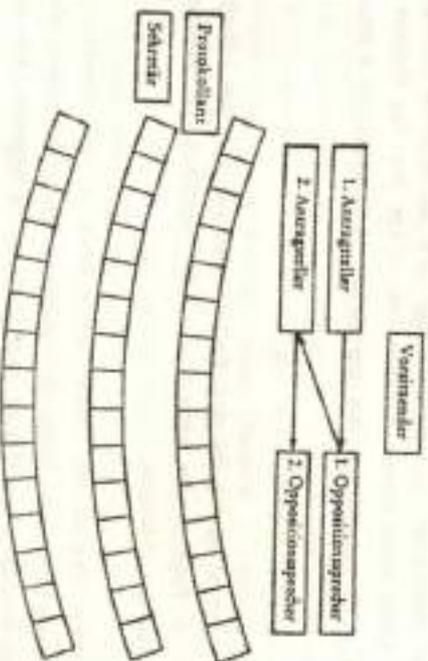
Im Streitgespräch erhalten die Schüler den Auftrag, in einer simulierten Konkurrenzsituation die von ihnen übernommenen Rollen, Positionen oder Thesen durch möglichst geschicktes Argumentieren zu vertreten. Für ein Streitgespräch sind mindestens 4 verschiedene Rollen zu besetzen:

1. Der Gesprächsleiter oder Moderator leitet das Gespräch und achtet darauf, daß die Spielregeln und Zeiten eingehalten werden.
 2. Der Befürworter verteidigt seine Position.
 3. Der Gegner versucht, das Gegenteil als richtig hinzustellen, bzw. die Argumentation des Befürworters als unsinnig zu entlarven.
 4. Eine sehr wichtige Rolle haben die Beobachter bzw. das Publikum. Sie können so etwas wie eine Schiedsrichter- oder Auswertfunktion einnehmen (vgl. Meyer 1987, S.283 ff.).
- Hier gibt es viele mögliche Themen, z.B. Revolution mit Gewaltanwendung - ohne Gewaltanwendung.

Die Debatte ist eine Variante des Streitgesprächs, die sich durch einen noch höheren Grad der Voreingabe auszeichnet. Form und Ablauf dieses Handlungsmusters werden aus den Gesprächsordnungen politischer Entscheidungsgremien übernommen (vgl. Meyer 1987, S.295 f.).

In einer Debatte muß das Thema so formuliert sein, daß die Schüler sich für oder gegen etwas aussprechen und am Ende eine Entscheidung für oder gegen etwas fällen können (vgl. Gutte 1976, S.43). Die zu besetzenden Rollen sind: der Vorsitzende ("Präsident", "Dezernatsleiter") erster und gegebenenfalls zweiter oder dritter Antragsteller, einer oder mehrere Opponenten, evtl. ein Protokollführer und die sogenannte Öffentlichkeit (vgl. Meyer 1987, S.295).

Die Anordnung der Teilnehmer einer Debatte sieht nach Gutte wie folgt aus:



(Gutte 1976, S.44, siehe hierzu auch: Meyer 1987, S.296 f.)

Anschließend möchte ich noch folgende Methoden nennen: Interview, Reportage, auch Experimentieren, Erkundungsgänge usw. sind der Realität der Gruppe, der Schule entsprechend anzuwenden. (13)

3.2.3. Bewertung

Wie kann eine Bewertung im Sinne der "Educativen Popular" aussehen? Hier werde ich nur einige Aspekte betrachten, eine konkrete Beschreibung der anzuwendenden Methoden und Verfahren der Bewertung wird an dieser Stelle nicht geleistet. Sie bildet einer besonderen Betrachtung vorbehalten.

Im Abschnitt 2.4.5. erwähne ich das Öffentlichmachen der Handlungsprodukte sowie die Bewertung aufeinander. So bilden z.B. die Plakate, Wandzeitungen, Fotomontagen, Ausstellungen, Sammlungen, Rollenspiele, Frieze, Streifenpriche den Schwerpunkt in der Beurteilung. Aber auch Interviews, Anwendungen von Fragebögen, Informationsmappen können individuell oder als Gruppenleistung bewertet werden.

Die Gruppenantwort bei Fragestellungen, mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln, ist ein vorzügliches Mittel, Prüfungsgangt abzuhaken und die Kreativität und Kooperation zu fördern.

Auch eine Bewertung im Sinne von Fragestellungen: Was kann ich schon? Was kann ich noch nicht? Was will ich noch lernen? gibt wichtige Rückmeldungen für Lehrer und Schüler im Lerngruppenprozeß (siehe hierzu: Meyer 1986, S.311).

Bei projektorientierten Methoden ist es wichtig, die Planungsphase, die Durchführungsphase und das Endprodukt zu bewerten. Hier ist sowohl die Eigenbeurteilung als auch die Gruppenbeurteilung und auch die Lehrer-einschätzung zu berücksichtigen, um eine gerechte, objektive Bewertung zu erreichen. Die Evaluationskriterien sollten durch Absprache mit den Schülern für jedes Projekt, oder für jede Lerneinheit in deren Organisation mit eingeplant werden.

Insgesamt ist es wichtig, daß anstatt der üblichen Leistungsmessung, die nur vom Lehrer vorgenommen wird, die Erfolgskontrolle eines gemeinsamen Lehr-Lernprozesses unter Beteiligung aller an ihm Beteiligten geschehen sollte.

ANMERKUNGEN ZU KAPITEL 5

1) Der Ausdruck *technisch-pädagogisch* (technico-pedagógico) steht für alle organisatorischen und technischen Instrumente und Medien, die man im Lehr-Lern-Prozess benötigt (z.B. Anordnungen über Aufbau von Lehr- und Stundenplänen, oder von Lerninhalten).

2) Brüggeleemann sieht die "dezentralisierung" als eine notwendige, organisatorische Folge des offenen Curriculums an und nennt Argumente für dieses Konzept auf vier verschiedenen Ebenen: 1. Verlassenswürdigkeitliche Erläuterungen wie Autonomie, Selbstverwaltung und Mitbestimmung, die die Frage nach der Legitimität lösen; 2. Interventionsstrategische Gesichtspunkte, denn die Postulate "Autonomie" und "Partizipation" tragen dazu bei, Mißverständnisse und Widerstände zu vermeiden oder zu beseitigen. Situations- und Problemerkennntnis und Kompetenz wie Unterrichtserfahrung dürfen unter dem Aspekt der Effektivität nicht außer Acht gelassen werden; 3. Für eine regionale oder lokale Verteilung von Kompetenzen lassen sich aus methodologisch begründeten Notwendigkeiten und Schließlichkeiten bei der Entwicklung von Unterrichtssystemen gewinnen. Damit würde man auf die Funktionalität des organisatorischen im Verhältnis zum methodologischen Konzept abzielen; 4. Didaktische Standards, d.h. Leitideen wie Emanzipation oder Kreativität sind mit dem Maßstab der Produktivität zu messen, da die vorfabrikerten Systeme keinen Raum für kreatives und produktives Lernen fördern (siehe hierzu: Brüggeleemann 1972, S.116 ff.).

3) Die Einteilung von "potenziell-emanzipatorischen" und "instru-mentellen" Themen ist nach KINDEL im Sinne eines vorläufigen theoretischen Konstrukts und als geschichtlich-gesellschaftlich relativ vorstanzden, die von der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Situation, insbesondere aber der jeweiligen Lebenssituation und Interessenlage der Lernenden abhängt (vgl. KINDEL 1985, S.71).

4) Freire spricht von "Aktion-Reflexion-Aktion" (vgl. Freire 1973, S.106 ff.). In der christlichen Praxis arbeitet man mit den Komponenten "Sehen-Urteilen-Handeln". Die Methodik der Ganzheitspraxis "Langue Total" (wie wird noch näher erläutert werden) benutzt die Schritte: Wahrnehmung (Perzeption) Kritik (criticidad) und Kreativität (creatividad).

1) Jürgen Buchholz gliedert den Lernprozeß im Sinne des "Deutungs-musterassozies" in drei Phasen: Orientierungsphase, Analysephase und Anwendungsphase. Sie werden in Einklang gebracht mit teilnehmerorientiertem, wissenschaftsorientiertem und praxisorientiertem Unterricht (siehe hierzu: Buchholz 1986, S.166 ff.). Auch die Besprechung Diagnose, Analyse oder Vertiefung und Organisation der Aktion ist geläufig.

2) Hubert Meyer will die subjektiven Schülerinteressen, die situations-spezifischen und persönlichen Bedürfnisse, die Vorstellungen, die Phantasien und die objektiven Schülerinteressen, die situationspezifischen, überindividuellen Handlungsmotive und Bedürfnisstrukturen, die historisch-gewachsen, klassen- bzw. schichtspezifisch ausgeprägt und an die gegenwärtige und zukünftige soziale Lage der Schüler gebunden sind, zum Bezugspunkt des handlungsorientierten Unterrichts machen (vgl. Meyer 1987, S.412 ff.).

3) In Peru beginnt das Schuljahr am 1. April. Die Lehrer müssen bereits ab dem 1. März anwesend sein, um das Schuljahr zu planen und vorzubereiten. Oft ist dieser Monat ein unorganisierter, verlorener Monat.

4) Neuere Forschungen haben ergeben, daß viele einheimische Nahrungsmittel, die in der Inkazeit konsumiert wurden, einen hohen Nährwert besitzen, obwohl sie größtenteils von dem aktuellen Nahrungsmittelkonsum ausgeschieden sind, da man neue Getreidearten, Früchte, Hülsenfrüchte, und neues Gemüse eingeführt hat. Durch eine angepasste Erziehung und gute Information sollte diese Unwissenheit und kulturelle Entfremdung überwunden werden, damit eigene wertvolle Ressourcen zum Wohl der Menschen genutzt werden können (siehe hierzu: Antúnez de Mayo 1978, S.277 ff.).

5) In Peru besteht die Pflicht, eine einheitliche Schuluniform und Sportbekleidung zu tragen.

6) In der Schulreform von 1972 gab es Anstöße, eine integrierte, analytisch-synthetische Lese- und Schreibmethode mit dem Gebrauch der Druckschrift einzuführen. Diese Methode wurde nur teilweise umgesetzt und 1980 wieder beigelegt.

10) In vielen "Jungen Dörfern" gibt es noch kein Stadtwasser. Jeden Tag oder einige Male in der Woche kommt ein Wassermann mit einem Wasser-Tank und verkauft das Wasser immer- oder teilweiseweise an die Bewohner. Oft liegen die Wasserkosten einer Familie in den Armeenvierteln höher als bei einer vergleichbaren Familie in anderen Stadtteilen, die an das Stadtwasser angeschlossen ist. Das Wasserproblem ist eines der wichtigsten Probleme der marginalen Gebiete.

11) Die Methode der Ganzheitssprache (Lenguaje Total) wurde in Peru ab 1971 an den pädagogischen Hochschulen gelehrt und in der pädagogischen Praxis angewendet. Sie war ein Versuch neben der schriftlichen und mündlichen Sprache, die Sprache der Massenmedien zu benutzen wie Bild, Licht, Klang, Farbe, Bewegung usw. Das Ziel war, eine Erziehung durch und für die Massenmedien zu bewirken. Bedeutende Vertreter dieser Tendenz waren im Peru Francisco Gutierrez und Ramon Padilla (siehe hierzu Padilla 1973, S.19 ff.).

12) siehe hierzu: Cohn 1983, S.120-128 über die themenzentrierte Interaktion, besonders das Kapitel 9. Zur Grundlage des themenzentrierten, interaktionellen Systems: Axiome, Postulate, Hilfsregel.

13) Zum Thema Methoden gibt es interessantes Material bei Meyer (1987), ders. (1988), Gudjons (1983) mit 160 Spielen und Übungen zum Gruppentraining; ders. (1986), Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Projektunterricht, Schüleraktivität; Balon/Sokolj (1974), Planspiel; Neher (1975), Entdeckendes Lernen; Schuller (1981), Erfahrungsbasierender Unterricht; Meyer (1976), Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit; Gutic (1976), Gruppenarbeit: Theorie und Praxis des sozialen Lernens; Löper/Joffing (1986), Ideenkiste; Cohn (1983), Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion; Hänel (1985), Das Projektbuch der Grundschule.

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Die vorliegende Forschungsarbeit hat mich zu einer Vielzahl von Einsichten und Ergebnissen geführt, aber gleichzeitig viele neue Fragestellungen aufgeworfen, auf die durch nachfolgende Forschungsarbeiten Antwort zu suchen ist. Zusammenfassend werde ich die wichtigsten Schlussfolgerungen themenartig darstellen, sowie einen Ausblick geben.

1. Peru wird von der Weltbank als Entwicklungsland und als Olexporteur mittleren Einkommens charakterisiert, und ist als Mitglied der blockfreien Länder und der Gruppe der 77 in der Dritten Welt eingegliedert.

2. Die Entwicklungs- und Bildungsgeschichte Perus ist durch eine sozio-ökonomische, politische und kulturelle Abhängigkeit geprägt, die bis in die Gegenwart andauert.

3. Diese Abhängigkeitsstruktur setzt sich in einem "inneren Kolonialismus" fort. Eine Elitegruppe hat die ökonomische und politische Macht, während große Volksmassen marginalisiert werden. Der Prozess der Verzerrung und Verelendung schreitet unaufhaltsam fort.

4. Bildungstheoretische Ansätze und Reformen mit eigenem, nationalen Charakter können sich nicht durchsetzen und haben wenig Einfluß auf die Richtlinien des öffentlichen Bildungswesens.

5. Die "autozentrierte Entwicklung" und die "Educación Popular" (Volks-erlehnung) bedeuten eine entwicklungs- und bildungstheoretische Alternative, die als Prozess der Bewußtwerdung dieser Situation und der Bestimmung auf eigene Ressourcen und Fähigkeiten verstanden wird. Dadurch soll das Volk zu einem Strukturwandel mobilisiert werden und eigene Maßnahmen, Strategien und Lösungsvorschläge in konkreter Handlung umsetzen.

6. "Educación Popular" (Volks-erlehnung) entsteht aus einer langjährigen Volkspraxis. Sie versteht sich als eine Bildung durch und für die marginalen Bevölkerungsgruppen. Sie will das Bewußtsein für die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Veränderung schaffen und eine eigenständige,

volksknapene Bildungstechnologie entwickeln, die den Problemen, Bedürfnissen und Interessen der Volksgruppen entsprechen und dem Leben und Überleben dienlich ist.

7. Aus der Konzeption der "Educación Popular" ist es notwendig, Ziele, Inhalte, Methoden und Bewertung der Bildung neu zu bestimmen und in einer Zusammenarbeit der Basisgruppen (Lehrer, Schüler und Eltern) der Realität der jeweiligen Gruppen in den unterschiedlichen geographischen Regionen und Kulturen anzupassen.

8. Wichtige Bildungsziele sind, das Bewußtsein der Notwendigkeit der sozialen Veränderung zu schärfen, Fähigkeiten zum solidarischen Handeln und zur Selbstbestimmung zu entwickeln und Qualifikationen anzubieten, die die Entwicklung des Landes insgesamt fördern und auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse ausgerichtet sind.

9. In integrierten und globalen methodologischen Ansätzen sind handlungs-, gruppen- und projektorientierte Unterrichtsmethoden vorrangig anzuwenden.

10. Die Inhalte der "Educación Popular" müssen auf die Grund- und Entwicklungsbedürfnisse sowie auf die Bedürfnisse der sozialen Veränderung ausgerichtet sein, und sind aus der Analyse der Situation abzuleiten.

11. Die Bewertung ist als "Erfolgskontrolle" zu verstehen, die unter Beteiligung aller am Prozeß Beteiligten erfolgen soll.

12. Die "Educación Popular" im formalen Bildungssystem führt zu einem Bedürfnis des Volkes und dient seinem Interesse. Sie muß das Alltagswissen der marginalen Bevölkerung, deren Tradition und Kultur mit einbeziehen, aber auch Wissen und Fähigkeiten fördern, die notwendig sind, um das Leben, den Fortschritt und das Überleben zu sichern. Sie gewährt durch die "Educación con valor oficial" (Bildung mit offizieller Anerkennung) die "Bürgerkunde der offiziellen Berechtigung" und vermittelt, die Bildung des Volkes als Bildung zweiter Klasse zu betrachten.

13. Der Lehrer in der Volksbildung ist Vermittler zwischen dem Bekannten und Unbekannten, dem Angenommenen und nicht Angenommenen, dem Neuen und dem Alten. Er steht in einem ständigen Prozeß, sich

selbst und andere zu erziehen. Er arbeitet daran mit, die Elemente der authentischen Volkskultur und die Volksinteressen und Volksbedürfnisse zu entdecken. Gleichzeitig arbeitet er mit den Schülern und für sie in Formationen über den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt aus, fördert Fähigkeiten und motiviert Einstellungen, damit sich die Schüler die entwickelnde Kultur und Wissenschaft der Geschichte der Menschheit "aneignen" können, um eine persönliche und nationale Entwicklung zu erreichen.

14. Keine Forschungsarbeit beschränkt sich auf allgemeine, bildungstheoretische Aspekte der "Educación Popular", die durch spezifische Forschungen, bezogen auf bestimmte Schulstufen, Altersgruppen, psychologischen und sozialen Reifegrad, geographische Regionen und unterschiedliche Kulturen vervollständigt werden müssen.

15. Weiter sind Forschungen anzuregen, die Ziele, Inhalte, Methoden und Bewertung der Volksbildung auf die verschiedenen Unterrichtsfächer bezogen ausarbeiten.

16. Die Rolle des Lehrers in der "Educación Popular" erfordert eine neue Organisation und Strukturierung der Lehreraus- und -fortbildung, und dies nicht nur bezogen auf Unterrichtsmethoden, sondern auch auf die zu lehrenden Inhalte.

ABKÜRZUNGEN

- APRA Alianza Popular Revolucionaria Americana -
Revolutionäre Volksallianz Amerikas
- CEPAL Comisión Económica para América Latina - UN
Wirtschaftskommission für Lateinamerika
- CIDOC Centre Interkultural de Documentación -
Interkulturelles Dokumentationszentrum
- COTP Confederación General de Trabajadores del Perú -
Generalverband der Arbeiter Perus
- CUAVES Comunidad Urbana Autogestionaria de Villa El
Salvador - Gemeinschaft der städtischen
Selbstverwaltung von Villa El Salvador
- DESCO Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo -
Zentrum für Studien und Entwicklungsförderung
- DNS Doctrina de Seguridad Nacional - Doktrin der
Nationalen Sicherheit
- ESSEP Escuela Superior de Educación Profesional -
Höhere Schule der Berufsbildung
- IDA International Development Association -
Internationale Entwicklungsvereinigung
- INEDES Instituto Ecuatoriano para el Desarrollo Social -
Ecuadorianisches Institut für soziale Entwicklung
- IMF, IWF International Monetary Fund - Internationaler
Währungsfonds - FMI Fondo Monetario Internacional
- LIC Low-Income Countries - Länder mit niedrigem
Einkommen

- MIC Middle-Income Countries - Länder mit mittlerem
Einkommen
- MIRA Movimiento Revolucionario Tupac Amaru -
Revolutionärsbewegung Tupac Amaru
- OECD Organization for Economic Cooperation and
Development - Organisation für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung
- ONIS Oficina Nacional de Información Social -
Peruanische Priesterbewegung
- PAP Partido Aprista Peruano - Peruanische aprialistische
Partei
- SUTEP Sindicato Único de Trabajadores de la Educación
Peruana - Einzelgewerkschaft der peruanischen
Lehrer
- UNCTAD UN Conference on Trade and Development - UN
Konferenz für Welthandel und Entwicklung
- UNESCO UN Educational Scientific and Cultural
Organization - UN Organisation für Erziehung,
Wissenschaft und Kultur

LITERATURVERZEICHNIS

- Adl-Aminl, H.:**
Ebenen didaktischer Theoriebildung. In: Haller, H.-D./Neyer, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1986.
- Albert, G./Celler, J.:**
Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Lima 1972.
- Ders./u.a.:**
Educación y desarrollo rural. Instituto de Estudios Peruanos. Lima 1974.
- Antoneich, S./Munari, J.:**
Die Soziallehre der Kirche. Die Kirche, Sakrament der Befreiung. Palmos Verlag, Düsseldorf 1988.
- Antunes de Mayola, S.:**
La alimentación en el Tawantinsuyu. In: Koith de Paredes, M./Castell, A. (compiladores): Etnohistoria y antropología andina. Ed. Centro de Proyección Cristiana. Lima 1978.
- Arundar, C./u.a.:**
Nueva historia general del Perú: Un compendio. Ed. Mosca Azul. 2. edición. Lima 1980.
- Arguedas, J.M.:**
Obras completas. Bd.1-6. Ed. Horizonte. Lima 1983.
- Argumedo, M.A.:**
Qué es educación popular? In: Revistas Latinoamericanas de Estudios Educativos. Vol. XV. Nr.3. México 1986.
- Arzevalde de la Flor, G.:**
Perú, Identidad nacional. Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación. Lima 1979.
- Art, H./u.a.:**
Das neue Sektorkonzept für die Entwicklungszusammenarbeit in der gewerblichen Berufsbildung des DMR - eine kritische Würdigung. In: Art, H./Kercher, W./Schleich, B. (Hrsg.): Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a.M. 1987.
- Balon, K.-H./Seckell, D.:**
Planspiel. Soziales Lernen in simulierter Wirklichkeit. Kurner Ballo Verlag, Stanzberg 1974.
- Basadre, J.:**
Perú: Problema y posibilidad. Ed. Cotacoca. 4. edición. Lima 1984.
- Becker, G.K.:**
Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil II. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1984.
- Ders.:**
Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil III. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1986.
- Belandé, V.A.:**
La realidad nacional. Ed. Intersanc. 4. edición, prologada y anotada por Luis Alberto Sánchez. Lima 1980.
- Bloom, B.:**
Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1978.
- Boris Rohman, A.:**
Dependencia, estructura de poder y formación regional en América Latina. Siglo XXI Editores, Madrid 1974.
- Boerriesud, P.:**
Notas acerca de la oligarquía peruana. In: Matos Mar, J. (Hrsg.): La oligarquía en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Amorrotis editores. Argentina 1969.

Bravo Bressani, J.:

Teoría y estructura del Poder. Reflexiones preliminares. In: *Mitos Mar.* J./v.a.: Fendi hoy. Siglo XXI editores, 3. edición, México 1975.

Brezinka, W.:

Erlebung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken. Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel 1974.

-Ders.:

Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Ernst Reinhardt Verlag, 4. verbesserte Auflage, München-Basel 1974.

Bruner, J.:

Der Prozess der Erlebung. Pädagogischer Verlag Schwann, 5. Auflage, Düsseldorf 1980.

Brunner, J.J.:

La inferioridad de la educación y la cultura en una sociedad disciplinada. In: *Nueva Sociedad*, Nr.35, Educación y Cultura, Caracas 1977.

Brüggemann, R.:

Offenes Curricula. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Jahrgang 1972.

Buehholz, J.:

Von "Entwicklungspolitischer Bildung" zum "Interkulturellen Lernen". Die Möglichkeiten des Neuentwurfens. In: *Pädagogik* 3. Welt, Jahrbuch 1986. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1986.

Burga, M.:

La sociedad colonial (1680-1780). In: *Arandibar, C./v.a.*: *Nueva Historia General del Perú*. Un compendio. Mosca Azul editores, Lima 1980.

Claveres, M.:

La reforma de la educación en el Perú. In: *Educación hoy*, Jg. 20/24, Bogotá 1976.

Capella, J.:

La tecnología educativa en el contexto de la tecnología. In: *Capella, J./v.a.*: *Usos y abusos de la tecnología educativa*. Instituto de Pedagogía Popular, 4. edición, Lima 1989.

Calvo, O.:

Dinámica grupal para el Tercer Mundo. Ed. Paulinas, Buenos Aires 1973.

Cardoso, P.H./Palolo, K.:

Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de Interpretación Sociológica. Siglo XXI editores, 13. edición, México 1977.

Chirique Chunga, S.:

Educación popular con adultos. Lineamientos metodológicos. In: *Cuasiñovich, A./Chirique, S.*: *Educación popular en debate. Características y metodología*. Instituto de Pedagogía Popular, 3. edición, Lima 1987.

- Ders.:

Tecnología educativa y educación popular en el aula. In: *Capella, J./v.a.*: *Usos y abusos de la tecnología educativa*. Instituto de Pedagogía Popular, 4. edición, Lima 1988.

- Ders./Cuasiñovich, A./Dagnino, J.:

Hacia una tecnología educativa popular. In: *Capella, J./v.a.*: *Usos y abusos de la tecnología educativa*. Instituto de Pedagogía Popular, 4. edición, Lima 1988.

Cohn, R.C.:

Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1983.

Comblin, J.:

Theologie der Befreiung in Lateinamerika. In: *Frien, H.J.(Hg.)*: *Lateinamerikanische Gesellschaft, Kirche, Theologie*, Bd.2. Der Streit um die Theologie der Befreiung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1981.

Coombes, P.H.:

Die Weltbildungskrise. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969.

Cordova, A.:
Strukturelle Heterogenität und wirtschaftliches Wachstum. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1979.

Coller, J.:
Clases, estado y nación en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Lima 1979.

Cuzánovitch, A.:
Nueva enseñanza obrera sobre la educación popular. In: Cuzánovitch, A./Chiriqué, S.: Educación popular en debate. Características y metodología. Instituto de Pedagogía Popular. 3. edición. Lima 1987.

- Ders./u.a.:
Educación popular en la escuela. Instituto de Pedagogía Popular. 2. edición. Lima 1987.

- Ders./Chiriqué, S.:
Educación popular en debate. Características y metodología. Instituto de Pedagogía Popular. 3. edición. Lima 1987.

Dubber, H.:
Pädagogische Schularbeit als Schultheorie? Kulturrevolutionäre Perspektiven bei Freire und Illich. In: Tilmann, K.-J. (Hg.): Schultheorien. Bergmann-Hebel Verlag, Hamburg 1987.

Del Huerto Duthurburu, J.A.:
Das Vizekönigtum von Peru. In: Gemeinütziger Verein Villa Hügel: Peru durch die Jahrtausende. Kunst und Kultur im Lande der Inka. Verlag Aurel Bongers, Recklinghausen 1984.

Dolgado, C.:
Problemas sociales en el Perú contemporáneo. Campesinero ediciones. Lima 1971.

DSSAL:
Marginalidad en América Latina. Ed. Berder, Barcelona 1969.

DESCO:
Resumen Semanal. Nr. 419. Lima 1987.

DESCO:
Resumen Semanal. Nrs. 456, 460, 461, 462, 465-466, 474, 476, 478-479, 484, 486. Lima 1988.

DESCO:
Resumen Semanal. Nr. 501. Lima 1989.

Dokumente von Medellín:
Erläuterung. In: Stimmen der Weltkirche 3. Die Kirche Lateinamerikas. Dokumente der II. und III. Generalversammlung des lateinamerikanischen Episkopates in Medellín, Puebla. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (BisZ.). Essen 1979.

Deutka, A.:
El problema pedagógico nacional. In: Salazar Romero, C.: Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea IX. Pedagogía. Ediciones de Sol. Lima 1963.

Dias, P.V.:
Eziehung, Identitätsbildung und Reproduktion im Zaire. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979.

Dos Santos, Th.:
El nuevo carácter de la dependencia. In: Matos Mar, J. (Hrsg.): La crisis del desarrollismo y la nueva dependencia. Instituto de Estudios Peruanos, Amortuado editores. Buenos Aires 1969.

- Ders.:
Imperialismo y dependencia. Ediciones Era. Mexico 1976.

Durkheim, E.:
Erläuterung und Soziologie. Pädagogischer Verlag Schwann. Düsseldorf 1972.

Dussel, E.D.:
América Latina. Dependencia y liberación. Fernando García Camborio. Buenos Aires 1973.

- Ders.:
Filosofía de la Liberación. México 1977.

- Ders.:
Ethics and the Theology of Liberation. New York 1978.

- Ders.:
Retos actuales a la filosofía de la liberación. In: *Latinamerika* 22, 1987/1. Wilhelm-Plek-Universität Rostock 1987.

- Ders.:
Ethik der Gemeinschaft. Palmos Verlag, Düsseldorf 1988.

Eisenbann, R.:
Nord-Süd-Beziehungen. Geschichte - Politik - Wirtschaft. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1984.

Ernst, D.:
Technologiepolitik und Strategien des Übergangs zu eigenständiger Entwicklung: Perspektiven für die Achtziger Jahre. In: Evers, H.D./Senghaus, D./Wienholz, H.: *Auf dem Weg zu einer neuen Weltwirtschaftsordnung: Bedingungen und Grenzen für eine eigenständige Entwicklung*. Nomos Verlag, Baden-Baden 1983.

Kaplanow Soriano, W.:
Die Produktionsweisen im Imperium der Inka. In: *Gemeinschaftlicher Verein Villa Hügel, Peru durch die Jahrtausende. Kunst und Kultur im Lande der Inka*. Verlag Aurel Bongers, Beckinghausen 1984.

Evans, N./Ortueta, A.M.:
Organizando el aprendizaje: Tecnología educativa al servicio del pueblo. In: Gusehinovich, A./a.s.: *Educación Popular en la Escuela*. Instituto de Pedagogía Popular, 3. edición, Lima 1987.

Paare, K./a.s.:
Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg 1973.

Frank, A.G.:
Die Entwicklung der Interentwicklung. In: Frank, A.G./u.a.: *Kritik des bürgerlichen Antilperialismus*. Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 1969.

Freire, P.:
Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg 1973.

- Ders.:
Erziehung als Praxis der Freiheit. Kreuz Verlag, Stuttgart 1974.

- Ders.:
Dialog als Prinzip. Jugenddienst Verlag, Wuppertal 1980.

Prey, K. (Hrsg.):
Curriculum Handbuch Bd.1-3. K. Piper & Co. Verlag, München-Zürich 1975.

- Ders.:
Die Projektmethode. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1982.

Puenzalida Vollmar, P.:
Poder, etnia y estratificación social en el Perú rural. In: *Mujer Mar. J./u.a.*: *Perú hoy*. Siglo XXI editores, 3. edición, México 1976.

Puber, R.:
Dialektisches Handeln in außerschulischen Feldern. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 3, Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1988.

Gagné, R.M.:
Die Bedingungen des menschlichen Lernens. 4. Auflage, Hannover 1976.

Galardo, M.:
Investigación participativa. Propuestas y proyectos. In: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, Nr.1, México 1983.

- Galindo, P.:**
Die Wiederentdeckung der Bibel zwischen Medellín und Puebla. In: Schöpfer, H./Stehle, E.L. (Hrsg.): Kontinent der Hoffnung. Beiträge und Berichte zu Puebla. Kaiser-Grünevald Verlag. Mainz-München 1979.
- Galtung, J.:**
Self-Reliance. Beiträge zu einer alternativen Entwicklungsstrategie. Minerva Publikation. München 1983.
- Gómez Fernández, J.A.:**
Dialéctica del proceso pedagógico. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XVI. Nos. 3-4. México 1986.
- Ganzel, K.J.:**
Ansätze aus der Peripherie. In: Gleich, A./Kratzschwill, G. (Hrsg.): Denkanstöße aus Lateinamerika. Institut für Iberoamerika-Kunde. Hamburg 1976.
- García, A.:**
Análisis de su gobierno. Centro de Documentación Andina (CDA). Lima 1986.
- Garcilaso de la Vega, E.:**
Obras Completas II. Ediciones Atlas. Madrid 1983.
- Gelger, W./Manilla, R.C.P.:**
Unterentwicklung. Theorien und Strategien zu ihrer Überwindung. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt a.M. 1983.
- Diers/Vohl, K./Deekolmann, H.:**
Entwicklungslander im Blickpunkt. Ein Arbeitsbuch für Schule und Weiterbildung. Haag + Herchen Verlag. Frankfurt a.M. 1980.
- Corrao, G.:**
El concepto de marginalidad. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires 1979.
- Geister, R.:**
Palästricke der Verneinung. 2.-Verlag. Basel 1982.

- Goldberg, B.:**
50 Jahre Partido Aprista Peruano (PAP) 1930-80. Verlag Breitenbach. Saarbrücken 1983.
- Gosman Poma de Ayala, P.G.:**
Nueva crónica y buen gobierno. Institut Ethnologie. Paris 1936.
- Diers:**
La nueva crónica y buen gobierno. Editorial Cultura. Lima 1966.
- Gudjons, H.:**
Spielbuch Interaktionserziehung. Verlag Julius Klinkhardt, 2. neu gestaltete Auflage. Bad Heilbrunn/Obb. 1983.
- Diers:**
Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Scholeraktivität. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- Gullerrez, G.:**
Theologie der Befreiung. Kaiser-Grünevald Verlag. München - Mainz 1979.
- Diers:**
La fuerza histórica de los pobres. Selección de trabajos. Centro de Estudios y Publicaciones. Lima 1979.
- Gutte, R.:**
Gruppenarbeit: Theorie und Praxis des sozialen Lernens. Moritz Diesterweg Verlag. Frankfurt a.M. 1976.
- Grossemeyer, R.:**
Integration durch Partizipation? Veränderung des Alltags der Produktion und der Reproduktion durch Beteiligung. Bochum 1972.
- Hamm-Brecher, H.:**
Vorkort. In: Leifinghausen, K./u.a. (Hrsg.): Erziehung auf peruanisch. Peter Hamner Verlag. Wuppertal 1974.

Häusel, D.:
Was ist Projektunterricht und wie kann er gemacht werden? In: Häusel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1986.

Haut, Th./u.a.:
Erziehung - ein Entwicklungsphänomen? In: Zeitschrift für Pädagogik 20/1977.

Harrison, P.:
Die Zukunft der Dritten Welt. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1984.

Haya de la Torre, V.R.:
El antiimperialismo y el APRA. Ed. Imprenta Amauta, 4. edición, Lima 1972.

Helfer, G.:
El trabajo pedagógico también es político. In: Chasinovich, A./u.a.: Educación Popular en la Escuela. Instituto de Pedagogía Popular, 3. edición, Lima 1987.

Hammer, H.-R./Mannell, Ch./Göltzert, A.:
Die Bedeutung menschlicher Ressourcen für den Entwicklungsprozess. Weitzmann Verlag, Köln 1984.

Heilig, H.v.:
Systemzwang und Selbstbestimmung. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968.

- Ders.:
Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969.

Herrnig, B.R.:
Die soziale Entwicklung in Peru. Ein systemtheoretischer Beitrag zur Entwicklungssoziologie. Hans G. Fischer Verlag, Frankfurt a.M. 1979.

Höbholdt, J.:
Wunderland des Lernens. Herausgeber Studienkreis CFM Gesellschaft für angewandte Methodik im Schulanterricht. 2. Auflage, Buchverlag 1984.

Hunderdorfer, V.:
Die politische Aufgabe des Bildungswesens in Tansania. Verlag der selbstverlegten Schriften, Saarbrücken 1977.

Huneeus, C./Nohlen, D.:
Eine Vielfalt instabiler Regime. Versuch einer Typologie, einer Erklärung und einer Zukunftsprognose. In: Kohlhammer Taschenbucher, Band 1059, Lateinamerika. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1982.

Hurrelmann, K.:
Einführung in die Sozialisationslehre. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1986.

Hübch, E.:
Erziehung der Gesellschaft. Kösel Verlag, München 1972 a.

- Ders.:
Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1972, b.

- Ders./u.a.:
Educación sin escuelas. Ediciones de Bolsillo. Ediciones Península, Barcelona 1976.

Infante, R. M.-I.:
Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina. Centro de Estudios Educativos, México 1983.

INERDES (Instituto Ecuatoriano para el Desarrollo Social):
Hacia la superación de la marginalidad. Ed. Herder, Barcelona 1972.

Jahrbuch Dritte Welt 1986.
Daten - Übersichten - Analysen. Verlag C.H. Beck, München 1986.

Jouby, E.:
Vorwort in: Schwöbel, H.-P.: Erziehung zur Überwindung der Unterentwicklung? Das Beispiel Somalia. Dips Verlag, Frankfurt a.M. 1982.

- Ders.:

Blasche Herrschaft - Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd. Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a.M. 1985.

- Ders.:

Bildung im Spannungsfeld zwischen ethnischer Verwurzelung und technischer Universalität. In: Schäfer, W. (Hrsg.), Pädagogik. Dritte Welt Jahrbuch 1986. Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a.M. 1987.

Kaiser, M./Wagner, N.:

Entwicklungspolitik. Grundlagen - Probleme - Aufgaben. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 339. Bonn 1986.

Kellner, D.:

Reseña de: Philosophy of Liberation de Enrique Dussel. Maryknoll, N.Y., Orbis Books, 1986. Übersetzung von Yolanda Angulo de Garza.

Klafki, W.:

Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1985.

Koth de Parades, M./Castell, A. (Compiladores):

Enciclopedia y antropología andina. Ed. Centro de Proyección Cristiana. Lima 1978.

Kurzbericht Ober Lateinamerika.

Stand Februar 1988. Nr. 1/88. Deutsch-Südamerikanische Bank.

Lascer, U.:

Zum Verhältnis von Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. Weltforum Verlag, München 1980.

- Ders.:

Bildungstransfer und Strukturwandel. Theorie und Praxis des industriestaatlichen Bildungstransfers in die Länder der Dritten Welt. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1981.

Länderbericht Peru 1985. Staatliches Bundesamt Wiesbaden. Kohlhammer Verlag. Stuttgart und Mainz 1985.

Leffinghausen, K./u.a. (Hrsg.):

Erziehung auf peruanisch. Peter Hammer Verlag. Wuppertal 1974.

Lanke, D.:

Lernzielorientierter Unterricht - revidiert. Verlag Peter D. Lang, Frankfurt a.M. 1981.

Lenzen, D. (Hrsg.):

Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1986.

Lenhardt, V./Rehr, B.:

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft. Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1981.

Lewin, H.:

Reflexiones sobre la educación de adultos como una práctica social. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XIV. Nr. 3. México 1984.

Lindenberg, K. (Hrsg.):

Politik in Lateinamerika. Verlag für Literatur und Zeitgeschehen. Hannover 1971.

Link, W./Töcke, P.:

Der Nord-Süd-Konflikt und die Zusammenarbeit der Entwicklungsländer. Colloquium Verlag, Berlin 1985.

López Juárez, S.:

La educación primaria en el Perú: desigualdades del Servicio Educativo. Editorial Los Andes. Lima 1987.

- López Sorla, J.I.:
La época del rompimiento (1780-1824). In: Arambur, G./u.a.: Nueva historia general del Perú. Un compendio. Mosca Azul editores. Lima 1980.
- López, U./Prüling, R.-J.(Hrsg.):
Ideenliste. Angebote für einen anderen Unterricht. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- Mac-Lennan y Betanoso, R.:
Sociología educacional en el antiguo Perú. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional. México 1955.
- Macedija, H.C.P.(Hrsg.):
Probleme des Dritten Weges. Mexiko, Argentinien, Bolivien, Tsusuania, Peru. Hermann Loebnerhand Verlag. Darmstadt 1974.
- Mann, W.:
Erziehung und Gesellschaft. Kösel Verlag. München 1980.
- Marikogul, J.C.:
7 ensayos de interpretación de la realidad peruana. Biblioteca Amauta. 23 edición. Lima 1976.
- Ders.:
Ideología y política. Empresa Editora Amauta. 10. edición. Lima 1979.
- Ders.:
Temas de educación. Empresa Editorial Amauta. 10. edición. Lima 1985 u.
- Ders.:
Sieben Versuche die peruanische Wirklichkeit zu verstehen. Argument/Dalton Exodus. Berlin (West)/Freiburg (Schweiz) 1985 b.
- Marini Bay, M.:
Untersuchung und Revolution in Lateinamerika. Versuch einer marxistischen Interpretation. In: Frank, A.G./u.a.: Kritik des bürgerlichen Antlperialismus. Klaus Wagenbach Verlag. Berlin 1989.

- Marx, J.:
Die Kirchliche Basissgemeinschaft in Lateinamerika. In: Schöpfer, H./Stehle, E.(Hrsg.): Kontinent der Hoffnung. Beiträge und Berichte zu Puebla. Kaiser-Grunwald Verlag. München-Mainz 1979.
- Matankowski, W.:
Die peruanische Bildungsreform von 1972 und die berufliche Bildung für die Industrie. Verlag Peter O. Lang. Frankfurt a.M. 1980.
- Milose Mar, J.:
Die Hattadas von Lima. Verlag Gehlen. Bad Honburg. Berlin, Zürich 1969.
- Ders./Mojia, J.M.:
La reforma agraria en el Perú. Perú Problema 19. Instituto de Estudios Peruanos. Lima 1980.
- Ders./u.a.:
Perú: hoy. Siglo XXI editores. 2. edición. México 1976.
- Meyzadt, H./Ernst, M.:
Perspektiven des Nord-Süd-Dialogs und internationale Verhandlungsmechanismen. Weltforum Verlag. München-Köln-London 1981.
- Mojia Valera, M.:
El positivismo en el Perú. In: Cuadernos Americanos. Nueva Época. Año. I. Vol. I. Enero-Febrero 1987. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mondo, J.:
Crítica epistemológica a la tecnología educativa sistémica. In: Capella, J./u.a.: Usos y abusos de la tecnología educativa. Instituto de Pedagogía Popular. 4. edición. Lima 1988.
- Menschenrechte in Peru.
Der Bericht und die Empfehlung einer Internationalen Kommission. Heft 1 und 2. Evangelischer Pressedienst. Frankfurt a.M. 1986.
- Meyer, E.:
Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit. Quelle & Meyer. 2. Auflage. Heidelberg 1976.

- Meyer, R.:
Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Scriptor Verlag, 6. Auflage.
Frankfurt a.M. 1986.
- Ders.:
Unterrichtsmethoden. Bd.II. Praxisband. Scriptor Verlag, Frankfurt a.M.
1987.
- Ders.:
Unterrichtsmethoden. Bd.I. Theorieband. Scriptor Verlag, 2.Auflage.
Frankfurt a.M. 1986.
- Meyer-Bohm, P.(Hrsg.):
Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Horst Erdmann
Verlag, Tübingen und Basel 1978.
- Meyers Kleines Lexikon.
Pädagogik. Meyers Lexikonverlag, Mannheim-Wien-Zürich 1988.
- Ministerio de Educación:
Aportes para el diagnóstico educacional. Lima 1986.
- Misereor Arbeitshefte.
Bolivien und Peru. Wege in die Verantwortung. Aachen 1987.
- Morillo, E./Rivera, J./Valer, L.:
La tecnología educativa en el Perú. Mesa redonda. In: Capella, J./u.a.:
1989 y avances de la tecnología educativa. Instituto de Pedagogía Popular.
4. edición. Lima 1988.
- Müller, J.:
Grundbildung in der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik 16.Belheft:
Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.
Bolz Verlag, Weinheim und Basel 1981.

- Murda, F.M. de:
Historia del origen y genealogía real de los reyes Inca del Perú, de sus
hechos, costumbres, trajes y manera de gobierno. In: Valcarlos, C.D.:
Historia del Perú Autóctono 1. Editores Importadores. Lima 1982-1986 ca.
- Musto, St./Egger, K./Straumann, P.:
Die peruanische Erziehungsreform. Deutsches Institut für Entwicklung,
Berlin 1974.
- Neber, H.(Hrsg.):
Entdeckendes Lernen. Boltz Verlag, 2.Auflage. Weinheim und Basel 1976.
- Neuser, H.:
Manual para la didáctica universitaria. Una estrategia para la reforma de
los estudios superiores. Biblioteca de Estudios Paraguarayos, Universidad
Catalina, Vol.29. Asunción 1989.
- Nohlen, D.(Hrsg.):
Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen.
Boschlit Taschenbuch Verlag. Vollständig überarbeitete, aktualisierte und
stark erweiterte Ausgabe. Hamburg 1984.
- Ders./Nuscheler, F.(Hrsg.):
Handbuch der Dritten Welt. Band 1. Differenzierung und Entwicklung.
Hoffmann und Campe Verlag. 2. überarbeitete und ergänzte Ausgabe.
Hamburg 1982.
- Ders./Nuscheler, F.(Hrsg.):
Handbuch der Dritten Welt. Band 2. Südamerika. Unterschiedliche und
Entwicklungs. Hoffmann und Campe Verlag. 2. überarbeitete und ergänzte
Ausgabe. Hamburg 1982.
- Ders./Waldmann, P.(Hrsg.):
Fipere Wörterbuch zur Politik. Dritte Welt. Gesellschaft - Kultur - Ent-
wicklung. Bd.6. R.Piper Verlag. München 1987.
- Nueva legislación general de educación:
Ley N°23384 con su modificatoria Ley N°23926 y sus Reglamentos. Edi-
torial Olimpico, Lima 1985.

Westvogel, R.:
Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außer-
schulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in
Kamerun. Verlag Neue Gesellschaft, Bonn 1978.

Núñez, G.:

Educación para transformar, transformación para educar. Ed. Tercer, Lima 1986.

Mascherler, F.:

Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Verlag Neue Gesellschaft,
völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage Bonn 1987.

Myerere, J.K.:

Freiheit und Entwicklung. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft
evangelischer Kirchen in Deutschland. "Dienste im Übersee". Stuttgart
1976.

- Ders.:

Erwachsenenbildung und Entwicklung. In: Hinz, H./Lauer, W.: Erwach-
senenbildung in der Dritten Welt. Westermann Verlag, Braunschweig 1983.

O'Brien, P.J.:

Zur Kritik der lateinamerikanischen Dependenztheorien. In: Puhle, H.-
J.(Hrsg.): Lateinamerika. Historische Realität und Dependenz-Theorien.
Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 1977.

O'Gorman, P.:

Berufsbildung durch Potentzialpaare. In: Hinz, H./Lauer, W.: Er-
wachsenenbildung in der Dritten Welt. Westermann Verlag, Braunschweig
1983.

Padilla, R.:

Hacia una pedagogía latinoamericana del lenguaje Total. Ediciones Pau-
lina. Bogotá 1973.

Pardo Villalón, G.:

Educación para la vida. Ministerio de Educación. Lima 1985.

Pietzschmann, H.:

Dependencia-Theorie und Kolonialgeschichte. Das Beispiel des Waren-
handels der Distriktsbesitzer im kolonialen Hispanamerika. In: Puhle, H.-
J.(Hrsg.): Lateinamerika. Historische Realität und Dependenz-Theorien.
Hoffmann und Campe, Hamburg 1977.

- Ders.:

Lateinamerika. Ein historischer Abriss. In: Landeszentrale für politische
Bildung Baden Württemberg. (Hrsg.): Lateinamerika. Kohlhammer Verlag,
Stuttgart 1982.

Plan Nacional de Desarrollo para 1971-1976:

Tomo I. Volumen I. Plan Global. República Peruana, Presidencia de la
República. Lima 1971.

Ponce, A.:

Educación y lucha de clases. Editora Lima 1971.

Prebisch, R.:

Capitalismo periférico, crisis y transformación. Fondo de Cultura Econó-
mica, México 1981.

Prescott, G.:

Historia de la conquista del Perú. In: Valcárcel, C.D.: Historia del Perú
Autocono 1. Editores Impresores. Lima 1982-1986 ca.

Proyecto Educativo Nacional:

Documento de Trabajo. Ministerio de Educación. Lima 1986.

Puhle, H.J.(Hrsg.):

Lateinamerika. Historische Realität und Dependenz-Theorien. Hoffmann
und Campe, Hamburg 1977.

Ram, C.M.:

Historia de América latina. Editorial Bruñera, Barcelona 1976.

Havnen, R.:

Technologische Kenntnisse in Altperu. In: Gesamtdt. Verein Villa Hügels. Peru durch die Jahrtausende. Kunst und Kultur im Lande der Inka. Verlag Aurel Bongers, Becklinghausen 1984.

Baumann von, H.:

Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Westermann Taschenbuch Verlag, Braunschweig 1966.

Bohmer, R.:

Schritte die Schule bei Befolgung aus der Lernmaschine. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg 1972.

Misera Palomares, J.:

Traefondo Filosófico de la tecnología educativa. In: Capella, J./u.a.: Teos y abusos de la tecnología educativa. Instituto de Pedagogía Popular, 4. edición. Lima 1988.

Koblenz, S.B.:

Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Dritte durchgesehene und erweiterte Auflage. Luchterhand Verlag, Darmstadt 1972.

Rodríguez Brando, C.:

La educación popular en América Latina. Ed. Tarea. Lima 1986.

Rodríguez, P.G.:

Expansión y crisis de la educación primaria en México (una visión histórica). In: Revista latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XVI, Nros. 3-4. México 1986.

Boel, V.:

Historia social y económica de la colonia. Editorial Gráfica Labor. Lima 1970.

- Ders.:

Peru im 20. Jahrhundert. In: Gemeinnütziger Verein Villa Hügels: Peru durch die Jahrtausende. Kunst und Kultur im Lande der Inka. Verlag Aurel Bongers, Becklinghausen 1984.

- Ders.:

Historia social y económica del mundo moderno. Editorial "El Alca". Lima 1986.

Rojas Samano, A.:

Partidos Políticos en el Perú. Manual y registro. Centro de Documentación e Información Andina. 2. edición. Lima 1984.

Salazar Bondy, A.:

Historia de las Ideas del Perú contemporáneo. El proceso del pensamiento Filosófico. Bd. 1 und 2. Lima 1965.

- Ders.:

Existe una filosofía de nuestra América? Siglo XXI editores. México 1968.

- Ders.:

La reforma de la educación peruana. In: Universidad Peruana Cayetano Heredia-Lima. Consejo Nacional. Cuadernos. Lima 1973.

- Ders.:

Filosofía y alienación ideológica. In: Matos Mar, J./u.a.: Perú: hoy. Siglo XXI editores. 3. edición, México. 1976.

- Ders.:

El proceso de la Instrucción Pública. Empresa editora Amauta. 2. edición. Lima 1976.

Salazar Romero, C.:

Biblioteca de cultura peruana contemporánea IX. Pedagogía. Ediciones del Sol. Lima 1963.

Samana, B.:

Población y Desarrollo. In: Diaz Suárez, P. (Hrsg.): Demografía, sociedad y educación. Retablo de Papel Ediciones. Lima 1977.

Sánchez, L.A.:

Apuntes para una biografía del APRA. Mosca Azul editores. Lima 1978.

Sandfuuchs, H.:

Unterrichtsinhalte ausgewählt und anordnen. Julius Klinkhardt Verlag, Bad
Heilbrunn/Obb. 1987.

Sanz Añadón, J.J.:
Educación y liberación en América Latina. Universidad Santo Tomás,
Centro de Enseñanza Desecularizada, Bogotá 1983.

Sautter, H.:
Unterentwicklung und Abhängigkeit als Ergebnis außerwirtschaftlicher
Verflechtung. Zum ökonomischen Aussagewert der Dependencia-Theorie. In:
Puhle, H.-J. (Hrsg.): *Lateinamerika. Historische Realität und Dependencia-*
Theorien. Hoffmann und Campe, Hamburg 1977.

Scheller, I.:
Erfahrungszugener Unterricht. Scriptor Verlag, Königstein 1981.

Schlupf-Herken, I.:
Erziehung zur Befreiung? Paulo Freire und die Erwachsenenbildung in
Lateinamerika. Sozialpolitischer Verlag SPV, Berlin 1979.

Schöber, P.:
Soziale Kreativität und soziale Entwicklung. Das Beispiel Peru. In: Everts,
H.D./Senghaas, D./Wienholz, H.: *Auf dem Weg zu einer neuen Weltwirt-*
schaftsordnung: Bedingungen und Grenzen für eine eigenständige Ent-
wicklung. Nomos Verlag, Baden-Baden 1983.

Schönberg, K.:
Die Bedeutung des außerschulischen Bildungswesens im Entwicklungs-
prozess. In: Meyer-Dohm, P. (Hrsg.): *Bildungsokonomische Probleme der Ent-*
wicklungsländer. Bertelsmann Verlag, Tübingen und Basel 1978.

Schweibel, H.-F.:
Erziehung zur Überwindung von Unterentwicklung? Das Beispiel Somalia.
Dipe Verlag, Frankfurt a.M. 1982.

Seiffert, H.:
Einführung in die Wissenschaftstheorie. Zweiter Band. Geisteswissen-
schaftliche Methoden. Phänomenologie-Hermeneutik und historische
Methoden-Dialektik. Verlag C.H. Beck, München 1970.

Songhaas, D.:
Der Beitrag der lateinamerikanischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaft
zum Verständnis internationaler Politik und der Entwicklungsproble-
matik. In: Gleich, A./Kraischwil, G. (Hrsg.): *Denkschrift aus Lateinamerika*.
Institut für Iberoamerika-Kunde, Hamburg 1976.

Soto, I./Pöper, K./Moltmann, B.:
Die bewährtesten Technokraten. Pachtelröger Verlag, Hannover 1976.

Stimmen der Weltkirche 8:
Die Kirche Lateinamerikas. Dokumente der II. und III. Generalversammlung
des lateinamerikanischen Episkopats in Medellín und Puebla. Bonn 1979.

Ströhm, R.H.:
Warum sie so arm sind. Arbeitsbuch zur Entwicklung der Unterentwicklung
in der Dritten Welt mit Schaubildern und Kommentaren. Peter Hammer
Verlag, Wuppertal 1985.

Tamayo Herrera, J.:
Nuevo compendio de Historia del Perú. Editorial Oelris, Lima 1986.

Tedesco, J.C.:
Paradigma de la investigación socioeducativa. In: *Revista Latinoamericana*
de Estudios Educativos. Vol. XV, Nr. 2, México 1986.

Teml, H.:
Unterricht gestalten, Lernen fördern. Veritas Verlag, Linz 1983.

Timmermann, D.:
Auf welche gesellschaftliche Zukunft hin soll Schule erziehen? Universitäts
Bibliothek, Fakultät für Pädagogik 1987.

Tannermann Herrstein, C.:
Die Bildungspolitik der sandinischen Volksrevolution. In: Zimmer, J. (Hrsg.): *Pedagogik der Befreiung. Lernen in Nicaragua*. Kösel Verlag München 1983.

Valcárcel, C.D.:

Historia del Perú Autóctono 1. Editores Importadores, Lima 1982-86 ca.

- Dem.::

Historia del Perú Colonial 2. Editores Importadores, Lima 1982-86 ca.

Valcárcel, L.R.:

Historia del Perú Antiguo, Tomo IV. Editorial Juan Mejía Baca. Editorial Universitaria, Lima 1964.

- Dem.::

Tahvanintuuyo oder das Imperium der Inkas. In: *Gemeinschaftlicher Verein Villa Hügel. Peru durch die Jahrtausende. Kunst und Kultur im Lande der Inkas*. Verlag Aurel Bongers, Becklinhausen 1984.

Vargas Ugarte, R.:

Historia general del Perú, Virreynato (1595-1689) Bd.3. Editorial Carlos Mila Batres, Lima 1966.

Vargas Vega, R.:

Educación e identidad nacional. In: *Arregido de la Flor, C. Perú: Identidad nacional. Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación*, Lima 1979.

Vasconcel, T.A.:

Cultura, Ideología, dependencia y alienación. In: *Matos Mar, J. (Compilador): La crisis del desarrollismo y la nueva dependencia*. Instituto de Estudios Peruanos. Amorrotu editores, Buenos Aires 1969.

Velasco Alvarado, J.:

Plan Inca. Plan del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, Lima 1974.

Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 23.
Dienst am Frieden. Stellungnahmen der Päpste, des H. Vatikanischen Konzils und der Bischofssynoden von 1960 bis 1980. Bonn 1980.

Villarán, M.V.:

La educación nacional y la influencia extranjera. In: *Salazar Romero, C.: Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea IX. Pedagogía*. Ediciones del Sol, Lima 1963.

Vio Grossi, F.:

Volkszerlebung: Konzeption und Inhalte. In: *Hinsen, H./Leuner, W.: Erwachsenenbildung in der Dritten Welt*. Westermann Verlag, Braunschweig 1982.

Wagner, N./Kaiser, M./Belindiek, F.:

Ökonomie der Entwicklungslander. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart 1980.

Weede, K.:

Entwicklungslander in der Gesellschaft. Westdeutscher Verlag, Opladen 1985.

Weiland, H.:

Hilfsgülte in der Modernisierungsfalle. (Erste unkorrigierte Fassung), o.J.

Weltentwicklungsbericht 1986. Weltbank, Washington 1986.

Weltentwicklungsbericht 1987. Weltbank, Washington 1987.

Voces del Castillo, E.:

El desarrollo peruano en las primeras décadas del siglo XX. In: *Arambar, C./u.a.: Nueva historia general del Perú. Un compendio*. Mosca Azul editores, Lima 1980.

Zambrano, L.:

Entstehung und theologisches Verständnis der "Kirche des Volkes" (Iglesia Popular) in Lateinamerika. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 1982.

Zea, L.:
En torno a una filosofía americana. Centro de Estudios Sociales. México
1945.

- Derr.:
La filosofía como instrumento de comprensión interamericana. In: Cuadernos Americanos. Nueva Época. Año I. Vol. 3. Mayo-Junio. México 1987.

Zimmer, J.:
Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd. 1. Pöper & Co. Verlag. München 1973.

- Derr.:
Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen zum Verhältnis von Vorschulung und Entschulung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1986.

- Derr.:
Abschied von den Mythen der weißen Ober- die Entkolonialisierung des Lernens in der Dritten Welt. Gewidmet Walter Merleitt † 19.04.87. In: Zeitschrift Pädagogik. 40. Jahrgang. Heft 9/September 1988. Julius Beltz Verlag. Weinheim.

- Derr./Mitschmeyer, K.:
Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1986.

tuduv-Studie

Reihe Sozialwissenschaften

- Simone Weilheims
Ghetto und Staat
 Der politische Faktor sozialwissenschaftlicher Perspektiven und praktisch-ethnografischer Lösungsansätze in der Behandlung gesellschaftlicher Probleme, dargestellt am Beispiel der schwarzen Ghettos in den U.S.A.
 1978, Band 1, 210 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 28,-, ISBN 3-89073-001-8
- Klaus Tuchthändler
Die Gaulie und das Christentum
 Elemente christenmissionarischer Führung im Gaulterrne der V. Republik
 1977, Band 4, 384 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 32,-, ISBN 3-89073-045-8
- Diethelm Leibner-Abdin
Zur sozialen Lage der Frau in Entwicklungsändern
 Eine Fallstudie: Ägypten
 1982, Band 7, 2. neubearb. Aufl., 210 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 29,-, ISBN 3-89073-117-9
- Hans Kühner
Abenteurer der Dialektik in China
 Die Wandlungen des Basis-Überbau-Begriffs auf dem Weg zur "Kulturrevolution"
 1977, Band 6, 345 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 32,-, ISBN 3-89073-083-6
- Kyung Nam Paik
Korea und Japan im Kräftefeld des Nord-West-Pazifik
 Zur Entstehung und Problematik des konvergenz-japanischen Normalisierungsweges von 1965
 1978, Band 11, 347 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 36,-, ISBN 3-89073-070-8
- Paul J. Bailey
Möglichkeiten der Kontrolle multinationaler Konzerne
 Die Rolle internationaler Organisationen
 1981, Band 13, 283 Seiten, 2. Aufl., Manuskriptdruck, Paperback, DM 29,-, ISBN 3-89073-104-7
- Georg P. Harby
Schwerpunkte der Außenpolitik Ungarns 1945 - 1973
 Vorgeschiebe, Infrastruktur, Orientierung, Internationalsprozesse
 1980, Band 16, 682 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 41,-, ISBN 3-89073-088-1
- Rudhard Sommerfeld
Evolution, Kommunikation und Sprache
 Versuch einer Synthese ethnologischer und linguistischer Semantik
 1980, Band 17, 480 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 39,-, ISBN 3-89073-094-6
- Ulrich Probst
Das Regierungssystem der Republik Malta
 Die Zeit von 1978 bis zur Gegenwart
 1980, Band 18, 220 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 29,-, ISBN 3-89073-100-4
- Willy Erwein
Transnationale Kooperation im Alpenraum
 Dergefall am Beispiel der Arbeitsgemeinschaft der Alpenländer (ARGEALP)
 1981, Band 20, 270 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 36,-, ISBN 3-89073-112-8

Widbut

tuduv

Detrich Graf
Bürokratische Erziehung, Strukturen, Funktionen und Folgen
1982, Band 21, 225 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 28,80, ISBN 3-88073-122-5

Wolfgang Kriuchts
Wirtschaftswachstum und Energieverbrauch

Vergangenheitsbewältigung und Zukunftsperspektiven am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland
1982, Band 22, 208 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 27,80, ISBN 3-88073-123-3

Alm Koppa

Gesundheitspolitik und Wohnstandsrackheiten

Talisk, Alkohol, Ernährung u. Bewegung - Problemlöser ungesunder Lebensformen
1982, Band 23, 682 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 65,80, ISBN 3-88073-127-6

Dae-Hyun Yang

Die Währungsstellenverhandlungen in Korea 1951 - 1953

Eine multiperspektivische Konstellationsanalyse
1982, Band 24, 576 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 69,90, ISBN 3-88073-126-8

Hong Chick Ng

Staatstheorie von Marx und ihre Aktualität in unterentwickelten Ländern

1983, Band 25, 515 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 58,80, ISBN 3-88073-129-2

Peter Cap

Analysen und Modelle auswärtiger Politik

Die wissenschaftstheoretische Entwicklung vergleichender Studien auf dem Gebiet der Außenpolitik
1983, Band 26, 464 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 49,80, ISBN 3-88073-133-0

Peter Schmidt

Wirkungen der militärischen Entspannung auf die Verteidigungspolitik der NATO-Staaten

Der Fall BRD/FR

1983, Band 27, 208 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 32,80, ISBN 3-88073-136-5

Nachum Orland

Die Chereni-Analyse einer rechtsorientierten israelischen Partei

1983, Band 28, 303 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 44,80, ISBN 3-88073-137-3

Monika Bader

Der sino-amerikanische Normalisierungsprozess: Vom Dogmatismus zum Pragmatismus

1983, Band 29, 440 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 49,80, ISBN 3-88073-141-1

Young-ming Yeh

Sun Yat-sens Regierung in Süchina von 1917 - 1922 und die "Bewegung zum Schutz der Verfassung"

1983, Band 30, 704 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 89,80, ISBN 3-88073-140-3

Julian Nida-Rümelin

Entscheidungsstheorie und Ethik

1987, Band 31, 338 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 49,80, ISBN 3-88073-154-3

Reinhard Schirrmel

Die Agrarpolitik der Bundesrepublik Deutschland

Ziele, Maßnahmen und Kritik staatlicher Interventionen auf dem Agrarsektor unter besonderer Berücksichtigung der struktur- und merk- /preispolitischen Beschlässe
1984, Band 32, 75 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 10,80, ISBN 3-88073-155-1

Wolfgang Ains
Der Einfluss von Zeitdruck auf das Problemlösen in Abhängigkeit von Selbstkonzept, Attributionstendenz, Geschlecht und Schultyp
1984, Band 33, 475 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 59,80, ISBN 3-88073-156-6

Monika von Törne

Grenzen staatlicher Schulreform

Falschke: Die Reform der Hauptschule in Bayern
1985, Band 34, 454 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 63,80, ISBN 3-88073-161-6

Walter Imle

Zwischen Vorbehalt und Erfordernis

Eine historische Skizze zur Entstehung des nachrichtendienstlichen Verdachtsverfahrens nach 1945
1984, Band 35, 325 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 40,80, ISBN 3-88073-166-7

Ornar Seidl

Die Territorialität des Menschen

Untersuchungen über einige biologische Grundlagen sozialen Verhaltens
1985, Band 36, 465 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 65,80, ISBN 3-88073-179-0

Elsabeth Tworek-Müller

Kleinbürgertum und Literatur

Zum Bild des Kleinbürgers im bayerischen Roman der Weimarer Republik
1985, Band 37, 357 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 56,80, ISBN 3-88073-179-9

Werner Henries

Die politische Theorie August Ludwigs von Schlotzners zwischen Aufklärung und Liberalismus

1985, Band 38, 308 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 49,80, ISBN 3-88073-180-2

Ingo Mörth

Lebenswelt und religiöse Sinnstiftung

Ein Beitrag zur Theorie des Abendlandes
1986, Band 39, 228 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 38,80, ISBN 3-88073-192-0

Andreas Proccas

Biologische Aspekte politischen Verhaltens

1986, Band 40, 228 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 37,80, ISBN 3-88073-202-7

Berntx Vogel

Der primärtherapeutische Begriff der Erhaltung

Versuch einer erkenntnistheoretisch-linguistischen Begründung der Psychotherapie Arthur Janovs
1987, Band 41, 558 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 78,80, ISBN 3-88073-227-2

Werner Fossada

Sport und Kultur in der DDR

Sportpolitisches Konzept und weiter Kulturbegriff in Ideologie und Praxis der SED
1987, Band 42, viergriften, 222 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 43,80, ISBN 3-88073-246-9

Birgitte Gees

Liberales Denken und intellektuelles Engagement

Die Grundzüge der griechisch-politischen Reflexionen Raymond Arons
1987, Band 43, 395 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 55,80, ISBN 3-88073-272-8

Michael Bergeest

Zum Arbeits- und Berufsverständnis in der Erwachsenenbildung

Eine kollektive Analyse exemplarischer Beiträge des 20. Jahrhunderts
1989, Band 44, 207 Seiten, Manuskriptdruck, Paperback, DM 38,80, ISBN 3-88073-320-1

WILBUUT

tuduv

WILBUUT

tuduv

Dietrich Grif

Einigeleichte Metaphern

Die Vergleichsbildung des Hochkulturs an der Nahtstelle von Sprache und Realität
1988, Band 45, 257 Seiten, Manuscriptdruck, Paperback, DM 37,80, ISBN 3-89073-290-4

Arnbros Schor

Zur politischen Kultur türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland

Eine Untersuchung im Gedichtraum Mönchen-Augsburg
1989, Band 46, 362 Seiten, Manuscriptdruck, Paperback, DM 57,00, ISBN 3-89073-325-2

Waltraud Speitl

Alltagstheorien von Frauen

Veränderungsmöglichkeiten und -chancen
1988, Band 47, 208 Seiten, Manuscriptdruck, Paperback, DM 29,00, ISBN 3-89073-331-7

Lisa Margaretha Follies de Franco

Entwicklung und Bildung Perus im Kontext Lateinamerikas und der Dritten Welt

"Educacion Popular" (Volkserziehung) im formalen Bildungssystem Perus - ohne Oberbereichsbildung?
1990, Band 48, 308 Seiten, Manuscriptdruck, Paperback, DM 44,00, ISBN 3-53073-351-1

Morika Beyermeier

Wirtschaftsleben und Mentalität

Modernisierung im Spiegel der bayrischen Physikabberichte 1858 - 1862
(Mittelraum, Unterfranken, Schwaben, Pfalz, Oberrhein)

1989, Band 49, 517 Seiten, Manuscriptdruck, Paperback, DM 79,00, ISBN 3-89073-357-0

Erika Metzger

"Etablierte" und "alternative" staatliche Steuerungsmöglichkeiten und ihre

Anwendbarkeit im Policy-Feld der Sozialpolitik
1990, Band 50, 270 Seiten, Manuscriptdruck, Paperback, DM 43,00, ISBN 3-89073-367-8

Wibaut

tucluv

Zum Inhalt:

In vielen Ländern Lateinamerikas und der Dritten Welt schreitet ein Prozess der Unterentwicklung, der Verarmung und Verschuldung unbarmherzig voran. Das Land Peru kann als Beispiel für viele Länder stehen. Die Mehrheit der Bevölkerung lebt im Existenzminimum und kämpft täglich ums Überleben. Die formale Bildung verhindert oft eine Weiterentwicklung des Landes, da sie bis heute zur Erhaltung des "Status-quo" beiträgt. Diese Situation macht es notwendig, bildungs- und curriculumtheoretische Ansätze zu entwerfen und anzuwenden, die im Dienst der marginalen Bevölkerungsgruppe stehen. Die in diesem Sinne entwickelte "Educacion Popular" (Volksziehung) siedelte sich vorwiegend im non-formalen Bildungssektor an (Alphabetisierung, Jugend-, Frauen- und Bürgerbildung) und das formale Bildungssystem wurde davon nicht betroffen. Ziel der hier vorgelegten Arbeit ist es, die "Educacion Popular" auf die formale Bildung Perus zu übertragen. Bildungsziele, -inhalte und die Bildungstechnologie sollen von der Situation der marginalen Gruppen ausgehen und im Sinne einer "Hilfe zur Selbsthilfe" dem Leben und Überleben dienen, die Entwicklung des Landes fördern und den gesellschaftlichen Wandel beschleunigen.

Zur Autorin:

Lisa M. Rolles de Franco, 1941 in Löningen/BRD geboren, lebt seit 1965 in Peru, wo sie zunächst in einem Kindergarten arbeitet. Als Peruanerin absolviert sie ein Lehrestudium und später ein Aufbaustudium in Pädagogik und Psychologie in Lima. Die wichtigsten beruflichen Stationen sind: Lehrerin in einer Bauerngemeinschaft am Amazonas, schulische und außerschulische Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen, Frauen u. Familien in einem Stadtstrandviertel von Lima, über 10 Jahre Lehrerin der Studienberatung und der Sektion Sozialarbeit an der technischen Hochschule in Comas-Lima, Promotionsstudium an der Universität Bielefeld von 1986-1989. Seit Herbst 1989 lebt und arbeitet Lisa M. Rolles de Franco wieder in Peru.