



Was ist eigentlich ein Kontext? Theoretische Überlegungen und empirische Annäherungen an die Frage der Kontextualisierung von Schule in Lateinamerika

Christine Freitag und Sarah Rölker

Universität Paderborn

Abstract

International discussions on school development tend to ascribe different types of educational shortcomings to a lack of adaptation to specific contexts. It is, however, quite unclear what contextualisation may imply. As a first step in the search for context definitions and contextual needs, this article offers different approaches: historical, theoretical and empirical perspectives are taken. With a special focus on Peru, document analysis shows the actual use of the word ‘contextual’ in reformatory approaches of Peruvian NGOs. Moreover, results of a current empirical study are presented to show how adults in a Peruvian suburb define their own contextual necessities and thus fundamentally question existing concepts, particularly concerning their unilinearity. A final discussion of the possibilities of wider concepts and their reception in research and school development may help to refocus international approaches.

Kontext ist ein hochgradig kontextsensibler Begriff. Man kann das Wort nur verstehen, wenn man weiß, von wem bzw. vor welchem Hintergrund der Begriff genutzt wird. Dem lateinischen Ursprung des Wortes nach ist ein Kontext der Zusammenhang, in dem etwas steht und aus dem heraus die Sache bzw. der Text selbst zuallererst verständlich wird. Diesen Zusammenhang zu entdecken, erfordert einen suchenden Blick, der von einer spezifischen Person bzw. ihrem Fragehorizont bestimmt wird. Und so wird der Kontext selbst zu etwas, das man nur ‚kontextuell‘, also durch die Frage nach dem Zusammenhang der Kontextdefinition, bestimmen kann.

Fragt man solchermaßen gerüstet einen Sprachwissenschaftler nach dem Kontext von Schule, wird er nach dem schriftlichen Text oder der wörtlichen Rede suchen, innerhalb dessen bzw. derer das Wort Schule steht. Er wird als Kontext den gedankli-

chen bzw. inhaltlichen Zusammenhang ausmachen, in den das Wort eingebettet ist und die Elemente zu eruieren suchen, die sowohl die Textproduktion als auch das Textverstehen bestimmen.¹ So betrachtet wird der Kontext zwar als bedeutsam postuliert, er wird aber vor der Durchführung der sprachwissenschaftlichen Analyse nicht inhaltlich normiert, sondern gilt als noch zu erschließender Zusammenhang. In dieser Hinsicht ähnelt die sprachwissenschaftliche Definition denen verschiedener Sozialwissenschaften. Je nach Blickrichtung wird hier der umgebende Zusammenhang in sozialen, kulturellen oder religiösen, regionalen, strukturellen, auch infrastrukturellen oder ressourcenorientierten Bezügen gesucht. Indem aber ein Bezugsfeld in den Blick genommen und ein anderes ausgeschlossen wird, findet eine disziplinbezogene Normierung statt. Das gilt unabhängig davon, ob die Kategorien, anhand derer der Kontext im Prozess näher bestimmt wird, bereits im Vorhinein feststehen oder erst im Prozess selbst ‚entdeckt‘ werden. Ein Kontext ist somit immer eine Setzung, die unter der Annahme geschieht, dass ohne sie ein Verstehen der zur näheren Betrachtung stehenden Sache nicht vollständig sein kann.

Der vorliegende Beitrag stellt von den Autorinnen analytisch und empirisch nachvollzogene, höchst unterschiedliche Argumentationslinien bezüglich der Kontextgebundenheit der Schule dar. So soll gezeigt werden, dass der Kontextbegriff alles andere als selbsterklärend oder gar eindeutig ist und dass es sich lohnt, den unterschiedlichen Begriffsverwendungen auf den Grund zu gehen. Nur so scheint es möglich, die Tragweite existierender Beiträge zur Notwendigkeit einer Kontextualisierung der Schule einschätzen zu können und sie durch offensichtlich fehlende empirische Befunde zu den von Betroffenen selbst wahrgenommenen Umweltbezügen, die nach einer Kontextualisierung der Schule verlangen, zu ergänzen. Dazu werden zunächst einige historisch-vergleichend und auch schultheoretisch gewonnene Zugänge zum Kontextbegriff skizziert, um die häufig als geradezu selbstverständlich unterstellte Notwendigkeit einer Kontextualisierung der Schule in ihren institutionellen Aspekten genauer in den Blick nehmen zu können. Vor diesem Hintergrund erfolgt im nächsten Schritt eine vorwiegend aus Dokumentenanalysen gewonnene Fokussierung auf aktuelle Kontextualisierungskonzepte im beispielhaft gewählten Land Peru. Diese zeigen aktuelle Verwendungsweisen des Kontextualisierungsbegriffs in verschiedenen bildungspolitischen Facetten, die – je nach Perspektive – geografisch, ethnisch-kulturell oder sozialanthropologisch begründet werden. In einem dritten Teil werden dann erste Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, die das Ziel hat, empirisch gesättigte Theorieaussagen zum tatsächlich wahrgenommenen lebensweltlichen Kontext eines Teils der peruanischen Bevölkerung zu machen. Die dargestellten Ergebnisse der Befragung von Bewohnern eines Stadtrandviertels stellen die üblichen Verwendungsweisen des Kontextbegriffs deutlich in Frage und verweisen auf notwendige Erweiterungen bildungspolitischer Reformkonzepte. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse un-

ter der Perspektive zukünftiger Forschung und Entwicklung zusammenfassend noch einmal erwogen.

Historisch-vergleichende und schultheoretische Grundlegungen

In historischer und auch in vergleichender Perspektive fällt es leicht, Schule als kontextgebundene Institution zu verstehen. Keine Schule ist wie die andere, auch wenn eine gewisse Anzahl gleicher Strukturmerkmale dies suggerieren möge. Das ist aber eine zunächst banale Feststellung, denn sie ist weitgehend deskriptiv und anhand fast beliebiger Merkmale leicht zu verifizieren. Interessanter wird es, wenn der Kontext zum zukunftsgerichteten Programm wird, wenn also nicht vom Kontext als festzustellendem, sondern von einer Kontextualisierung als notwendig Anzustrebender die Rede ist. Kontextualisierung im Sinne eines ‚in den Kontext Setzens‘ ist hochgradig appellativ und wird in diesem Sinne auch und gerade in der internationalen Diskussion um die Schule und ihre Entwicklung häufig verwendet. Die unterschiedlichen Verwendungsweisen werden im Folgenden aufgezeigt.

Kontextualisierung ist ein in seinem Kern *schultheoretisch* begründetes Phänomen. Das bedeutet, dass die Argumentationsgänge, mit denen eine Kontextualisierung eingefordert wird, stets mit der Legitimität und Funktionalität der Schule befasst sind. Schultheoretische Begründungen sind dabei stets mehr als das bloß deskriptive Erfassen der Elemente, die in ihrem Zusammenspiel die Schule ausmachen; vielmehr geht es darum, bestimmte Umweltbezüge der Schule zu fokussieren und durch diese ‚Externalisierung‘ der Schule einen ‚Zusatzsinn‘ zu verleihen.² Wer Kontextualisierung einklagt, hat also ‚Zusatzsinn‘ im Sinn, d.h., er oder sie schätzt die bereits wirksam gewordenen Bezüge der Schule als nicht ausreichend ein, fordert einen erweiterten Bezugsrahmen und zielt mit seinem Plädoyer letztlich auf Reform. Dabei wird nicht die Schule insgesamt in Frage gestellt, sondern entweder eine zu große Beschränktheit des Bezugsrahmens der Schule, angelegt in ihrem historischen Werden, oder eine bisher nicht berücksichtigte Veränderung des Bezugsrahmens durch Wandlungsprozesse in der schulischen Umwelt, die zukünftig zu berücksichtigen seien. Beispielhaft zu verdeutlichen sind solche Kontextualisierungsappelle etwa an der durch historische Forschung gewonnenen Kritik an der normativen Nationalstaatlichkeit der Schule, die immer schon eine Berücksichtigung beispielsweise sprachlicher Minderheiten verhindert hätte,³ oder, anders herum, wird ausgehend von (meist) gesellschaftlichen Wandlungsprozessen – beispielsweise erhöhten Migrationsbewegungen – gefordert, die Schule möge solche Veränderungen stärker berücksichtigen und nicht weiter verschärfen.⁴ Der ‚Zusatzsinn‘, welcher der Schule somit verliehen werden soll, besteht also in der (gewünschten) Aufnahme bisher nicht berücksichtigter Faktoren in den Horizont der Zielbestimmungen von Schule.

In der historischen Bildungsforschung finden sich besonders eindrückliche Nachweise dafür, dass eine ‚kontextfreie‘ Schule häufig zum Scheitern verurteilt war. Für

Lateinamerika – und wohl überall – galt das insbesondere dann, wenn Missionare, Kolonialherren oder andere Exporteure die Schule an Orte und damit zu Menschen brachten, denen diese Einrichtung bis dahin völlig fremd war. So hatten etwa die Jesuiten in ihren sogenannten Reduktionen für die Guaraní in Paraguay⁵ – neben vielen anderen europäischen ‚Selbstverständlichkeiten‘ – auch die Schule und weitere Formen organisierten Lernens im Gepäck. Ein Beispiel:

Da den Guaraní Mathematik, ja sogar das Zählen fremd war, sie praktisch nur die Finger, Hände und Füße als Zählhilfe gebrauchten und alles, was über zwanzig ging, mit ‚viel‘ oder ‚sehr viel‘ bezeichneten, ließen die Patres die ganze Bevölkerung am Sonntag nach dem Hochamt in Spanisch bis 1000 zählen und die Tages- und Monatsnamen aufsagen. Aber die Erfolge waren gering (Hartmann, 1994, S. 46).

Zahlen aufsagen ist etwas anderes als zählen. Schon damals warfen kritische Beobachter den Jesuiten vor, sie würden ‚dressieren‘, nicht unterrichten. Und aus heutiger Sicht wundert die Einschätzung nicht, dass die Erfolge gering gewesen seien. Heute glaubt wohl die überwiegende Zahl der pädagogisch Tätigen zu wissen, dass kontextfreies Lernen nicht möglich ist. Spätestens durch die Forschungen von Piaget wissen wir um die Notwendigkeit eines kognitiven Kontextes, der Lerninhalte zuallererst anschlussfähig macht. Und durch die Auseinandersetzungen um Piagets Forschungen wurde deutlich, dass die von ihm gefundenen Stufen kognitiver Entwicklung nicht überall auf der Welt gelten, sondern ‚kulturgebunden‘ auch ganz anders verlaufen können. Die hier in historischer Wendung gefundene bzw. vermisste Notwendigkeit einer Kontextualisierung bezieht sich also auf kognitive wie auf kulturelle Kontexte, die aus heutiger Sicht unberücksichtigt blieben.⁶

Nach dem Ende der jesuitischen und in der Folge auch der franziskanischen Mission in den Reduktionen scheint die Schule nebst den Bauten und anderen Überresten der Missionsarbeit in Vergessenheit geraten zu sein. Berichte von Missionaren in Paraguay aus der Zeit des beginnenden 20. Jahrhunderts jedenfalls zeigen, dass auch sie (im Beispiel die Steyler Missionare um 1910) die Schule als Missionsmittel nutzen wollten, damit jedoch keinen Erfolg hatten. Der damalige Bischof Bogarín hatte die Steyler Missionare eingeladen, sich auf dem von ihm zur Verfügung gestellten Land in der Region Alto Paraná der Indianermission zu widmen (Brachetti, 1990, S. 142). Die Idee war, sich an dem Vorbild der Jesuitenreduktionen zu orientieren.

Der Indianer muß seßhaft werden; wir müssen die zersprengten Familien sammeln und in einer Kolonie ansiedeln; denn als Nomade des Urwalds wird er nie ein ordentlicher Christ werden. Dasselbe kann erfolgreich nur geschehen möglichst fern von der Berührung mit den verdorbenen Weißen (Fischer, o.J., S. 78 f.).

Nachdem die Missionare eine Siedlung errichtet hatten und sich in der ‚indianischen Sprache‘ verständigen konnten, nahmen sie ihre Tätigkeit auf, indem sie die ‚indianischen‘ Kinder unterrichteten. „Jetzt konnte der Unterricht beginnen, vor allem für die

Kinder, also Schule gehalten werden: eine für den Indianer ganz unfaßbare, dumme und überflüssige Sache“ (ebd., S. 79).

Über Jahre sahen die Missionare mehr oder weniger hilflos zu, wie die Kinder immer wieder der Schule fernblieben oder auch von der Schule wegliefen. Bis 1925 hielten die Missionare ihre Bemühungen aufrecht, dann gaben sie auf (vgl. ebd.).

Betrachtet man nun diese weitere historische Episode bezüglich der Frage nach der Kontextualisierung von Schule, so kommen dabei verschiedene Aspekte zum Tragen. Zunächst einmal ist die Schule Teil einer künstlich erschaffenen Umwelt, die offenbar den missionarischen Vorstellungen einer ‚zivilisierten‘ Welt entspricht. Dass die Missionare, die dieser Welt vorstehen, sich der einheimischen Sprache bedienen, auch in der für sie offenbar so bedeutsamen Institution Schule, kann als bewusst eingesetztes Mittel einer Kontextualisierung verstanden werden, bleibt jedoch für den Lernerfolg in der importierten Institution weitgehend wirkungslos. Kognitiv und lebensweltlich erschließt sich der Sinn der Schule und des schulischen Lernens offenbar nicht. Schulisches Lernen ist – konstruktivistisch gesprochen – nicht viabel, Sprache als alleiniges Kontextmerkmal reicht offensichtlich nicht aus. Während die Schule in der deutschen Gesellschaft, aus der die Missionare stammten, bereits einen festen Platz im Leben der Menschen erobert hatte, gelang diese ‚Selbstverständlichkeit‘ in der beschriebenen Situation nicht; vermutlich auch, weil schulische Bildung keine Perspektive für die Lernenden implizierte. Schule war nicht nur kontext-, sondern auch funktionslos.

Diese Funktionslosigkeit der Schule galt nicht grundsätzlich, auch nicht immer dann, wenn Schule auf Exportwegen in lateinamerikanische Länder kam. Vielmehr lässt sich durchweg erkennen, wie bedeutsam es für eine Akzeptanz der Schule war, dass sich Bildungspatente oder zumindest der Glaube an die grundsätzliche Funktionalität solcher Patente durchsetzen konnten.

Von diesem Standpunkt aus erscheint uns die moderne Schule als eine *menschheitsgeschichtliche Erfindung*, mit europäischen Ursprüngen zwar, aber weltweit durch Oktroi oder selbstgewählte Innovation akzeptiert und adaptiert, kurzum: ‚universalisiert‘ (Adick 1992). Moderne Schulsysteme bearbeiten allem Anschein nach mit mehr oder weniger Erfolg mit den Mitteln von Bildung und Unterricht einige der gesellschaftlichen Anforderungen, die die neue Lebenspraxis einer in einem arbeitsteiligen und hierarchischen Weltmaßstab vernetzten Menschheit setzen. – Dabei muß wohl nicht eigens darauf hingewiesen werden, diese Aussage nicht als unkritisches Fortschrittsideal mißzuverstehen; denn jede Erfindung hat ihre Schattenseiten, so auch die Schule in unserer modernen Welt (Adick, 1992, S. 346).

In der hier vorgetragenen Argumentationslinie bedeutet die Universalisierung der Schule genau nicht, dass diese nunmehr kontextfrei existierte; vielmehr zeigt sich, dass sie zum einen ihre Legitimation aus ihrem gesellschaftlichen Kontext zieht, zum anderen aber längst nicht für alle Menschen die Funktion der Teilhabe an einer modernen Gesellschaft erfüllen muss.

Spätestens seit den internationalen Bemühungen um ‚Entwicklungshilfe‘, besonders seit den 1960er Jahren, ist zu erkennen, wie stark das Motiv geworden ist, die

Schule auch zu einer ‚nachholenden Modernisierung‘ für die Menschen zu nutzen, die bis dahin keinen Zugang zu ‚modernen‘ gesellschaftlichen Sektoren hatten. Auch hier blieb die Schule argumentativ durch ihren gesellschaftlichen Bezug kontextualisiert. Internationale, nationale und auch regionale Initiativen der letzten Jahrzehnte haben sich in ihrem Ringen um eine (überwiegend schulische) Bildung für alle bemüht, schulische Kontexte genauer zu definieren, um zielgenauere Angebote für benachteiligte Gruppen zu ermöglichen. Exemplarisch soll dieses Vorgehen im Folgenden anhand peruanischer Nichtregierungsorganisationen (NGOs) gezeigt werden, in deren bildungspolitischen Programmen und Konzepten differenziertere Kontextdefinitionen erscheinen, durch die schulische Projekte geprägt werden.

Aktuelle Kontextualisierungskonzepte: das Beispiel Peru

Bei der Analyse aktuell in Peru existierender Konzepte und Debatten um notwendige schulische Reformen, die von den Autorinnen anhand der in Peru zugänglichen ‚Policy Papers‘, Curricula, Projektdarstellungen und Tätigkeitsberichte praktisch und publizistisch aktiver Nichtregierungsorganisationen untersucht wurden, lassen sich im Wesentlichen drei Begründungsmuster für eine notwendige Kontextualisierung der Schule ausfindig machen, die dem konstatierten Reformbedarf eine Richtung geben. Alle drei beschreiben Defizite in der grundlegenden Konzipierung von Schule, deren zukünftige Berücksichtigung zu einer Verbesserung der Schule bzw. der Qualität schulischen Lernens beitragen sollen. In jedem Fall geht es den Reformern um die Berücksichtigung jeweils eines die Umweltbezüge der betroffenen Schülerinnen und Schüler prägenden Kontextes, eines existenziell bedeutsamen Sinnzusammenhangs, ohne den die Schule niemals einen Platz in der Lebensrealität dieser Menschen erhalten könnte. Die genannten Kontexte sind entweder geografisch, ethnisch-kulturell oder sozialanthropologisch fundiert. In ihrer konkreten Wendung handelt es sich um die Folgenden:

- der ländliche Raum,
- die ethnische Zugehörigkeit,
- besondere Lebenslagen, insbesondere die von arbeitenden Kindern.

Durch die unterschiedlich gelagerten Begründungszusammenhänge weisen diese Kontexte zwar an einigen Stellen Überschneidungen auf (so wird beispielsweise der ländliche Raum immer wieder gleichgesetzt mit der indigenen Abstammung seiner Bewohner), dennoch handelt es sich um je eigene Kontextualisierungskonzepte, die analytisch getrennt dargestellt werden.

Der ländliche Raum

Am intensivsten wird die Diskussion um eine Kontextualisierung von Schule in ländlichen Gebieten geführt. Zahlreiche NGOs haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Qualität der Schulbildung auf dem Land durch eine Kontextualisierung zu verbessern.⁷

Bezogen auf die schulische Organisation, so heißt es, habe beispielsweise der Schulkalender nichts mit dem landwirtschaftlichen Kalender zu tun und berücksichtige deshalb notwendige zeitliche Belange der von der Landwirtschaft lebenden Familien nicht: „Das Leben der Dorfgemeinschaft läuft auf anderen Wegen als das Leben in der Schule“ (Sotomayor, 2008, S. 196).⁸ Die in der Landwirtschaft bestehenden Erfordernisse aber bestimmten das Leben der Dorfgemeinschaft und damit auch das Leben der Kinder.

Diesem Denken zufolge ist die Schule eine ‚Insel‘, in der den Landbewohnern fremde, eben nicht ländlich gebundene Regeln und Werte vermittelt werden. In der Konsequenz ergebe sich daraus eine strikte Trennung zwischen Schule und Elternhaus, die einen Austausch oder gar eine Kooperation nicht vorsehe. Beide Institutionen, Schule und Familie, hätten völlig unterschiedliche Funktionen, die sie mehr und mehr auseinander führten. In den Worten von Montero:

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

Das Verhältnis zwischen Schule und Eltern sowie zwischen Schule und ländlicher Gemeinschaft wird als ein sehr angespanntes beschrieben. Besonders offensichtlich werde die Problematik in indigenen Dorfgemeinschaften. Montero spricht hier von einer schwierigen kulturellen Begegnung (ebd., S. 131). Im Vordergrund stehe dabei, so Montero, der ‚Konflikt des Wissens‘, der dadurch entstehe, dass das Wissen hierarchisiert werde. Das Schulwissen gelte als einziges und legitimes Wissen. Das lokale Wissen und diejenigen, die dieses repräsentierten, würden hingegen abgewertet. Dieser Wissenskonflikt werde immer wieder durch die Lehrer und andere verstärkt, die distanziert und von oben herab auf die Väter und Mütter und auf die Dorfgemeinschaft blickten (ebd., S. 132). Dokumentierte Klagen von Eltern bestätigen diese Position und klagen einen ‚kontextualisierten‘ Blick der Lehrerschaft ein.

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

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

Schulentwicklung auf dem Land erfährt auch von staatlicher Seite wachsende Aufmerksamkeit. Anlass sind hier vor allem die schlechten Evaluationsergebnisse nationaler und internationaler Studien, die zunehmend auf die mangelnde Qualität und die dadurch nachweislich vorhandenen Defizite der peruanischen Schulbildung im Allge-

meinen, insbesondere aber in ländlichen Gegenden, zurückgeführt werden (Iguñiz Echeverría, 2008, S. 51).

Bisher wurden in den Jahren 1996, 1998, 2001, 2004 nationale Evaluationen durchgeführt (vgl. u.a. Cueto, 2007, S. 406). Zudem nahm Peru an drei internationalen Vergleichsstudien teil: an Pisa Plus (2001) und an den beiden lateinamerikanischen Vergleichsstudien, die durch das *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad Escolar (LLECE)* durchgeführt wurden. Sowohl die nationalen Schulleistungstests als auch die internationalen Vergleichsstudien belegen die schlechten Schulleistungen der peruanischen Schüler. Bei Pisa Plus erreichte Peru eine durchschnittliche Punktzahl von 327 und war damit das Land, das am schlechtesten abschnitt. 79,8 % der getesteten Schüler erreichten in der Skala der Lesekompetenz nicht die 2. Kompetenzstufe (Caro, Espinosa & Tam, 2004, S. 18). In der Pisa Plus-Studie wurden Leistungsunterschiede zwischen Schülern staatlicher und nichtstaatlicher Schulen sowie, innerhalb der staatlichen Schulen, zwischen Stadt und Land deutlich (ein Schüler in der Stadt erreicht durchschnittlich 85 Punkte mehr) (ebd., S. 39). Auch die nationalen Vergleichstests lieferten ähnliche Ergebnisse. So erreichten im nationalen Schulleistungstest im Jahre 2004 beispielsweise nur 12,1 % der getesteten Sechstklässler im sprachlichen Bereich ein ausreichendes Niveau. In den staatlichen Schulen waren es lediglich 8,2 %, in staatlichen Schulen in ländlichen Gebieten nur 2,3 % (vgl. Miranda, 2008, S. 14; UMC, 2005).

Ein weiteres Problem stelle, so das Bildungsministerium, die hohe Schulabbrecherquote dar. Diese sei gerade in ländlichen Gebieten auffällig und insbesondere mit der dort häufig auftretenden Kinderarbeit zu begründen. So betrage die Anzahl der Kinder zwischen 6 und 11, die einer Arbeit nachgehen, insgesamt 19,3 %, dabei allerdings nur 5,4 % in der Stadt, dagegen 37,4 % in ländlichen Gebieten. Interessant ist, dass das Bildungsministerium in diesem Zusammenhang auf Studien verweist, die belegten, dass zur Reduzierung der Schulabbrecherquoten Programme nötig wären, die den jeweiligen lokalen Kontext berücksichtigten (Ministerio de Educación, 2007, S. 28).

Das Bildungsministerium konstatiert auf der Ebene des Staates wesentliche Probleme, die einer Verbesserung der Bildungsqualität und erhöhter Chancengerechtigkeit im Wege stünden: unzureichende Bildungsinvestitionen, eine mangelnde bildungspolitische Kontinuität und ein System, welches Ungleichheit und Diskriminierung fördere (vgl. Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación, 2007, S. 32 f.). Fehlende Bildungsgerechtigkeit zeige sich besonders in ländlichen Gebieten (Ministerio de Educación, 2007, S. 31). So lebten 42 % dieser Gruppe unter Bedingungen extremer Armut (ebd., S. 28). Einen weiteren Einfluss habe insbesondere in ländlichen Gebieten das geringe Bildungsniveau der Eltern (ebd.).

In Reaktion darauf sind Dezentralisierungsbemühungen erkennbar, durch welche die bildungspolitische Verantwortung stärker regionalisiert werden soll. Diese Delegation von Verantwortung in die Regionen hinein soll ermöglichen, Lehrinhalte stärker

an die lokalen Bedingungen anzupassen, und zwar durch die Entwicklung regionaler bzw. lokaler Curricula und Schulprogramme. Ein erster Schritt zur Anpassung der Curricula erfolgte in Peru in den 1990er Jahren durch die Festlegung, dass 30 % des Curriculums für solche Anpassungsleistungen zur Verfügung stehen sollten. Das darüber hinaus gehende Ziel einer politischen Dezentralisierung wird jedoch erst seit 2001 verfolgt (ebd., S. 18 f.). National ist ein sogenanntes Basiscurriculum in Kraft, das *Proyecto Educativo Nacional (PEN)*. Die regionalen Schulbehörden haben die Aufgabe, auf dieser Grundlage ein je eigenes regionales Curriculum, das *Proyecto Educativo Regional (PER)* zu entwickeln, welches wiederum als Grundlage für die Entwicklung von individuellen Schulcurricula dienen soll, das ist das *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* sowie das *Proyecto Curricular del Centro (PCC)*. Für den Prozess der Entwicklung schulischer Curricula ist die Beteiligung aller Akteure – auch der Eltern und der Schülerinnen und Schüler – vorgesehen (Montero, 2008, S. 129).

Der hier begonnene Prozess wird dabei längst nicht von allen Seiten als positiv beurteilt. Kritisch bemerkt beispielsweise Iguñiz, dass es auf der regionalen Ebene zwar vielfach zur Entwicklung von Curricula gekommen sei, in denen die im ländlichen Raum existierende kulturelle Vielfalt nominell wertgeschätzt werde, häufig sei es jedoch bei solchen eher formalen Bekenntnissen auf dem Papier geblieben; an der Umsetzung mangle es.⁹ In diesem Zusammenhang kritisiert Iguñiz auch die nationalen Evaluationen, die auf die bildungspolitisch geforderte Diversität nicht eingingen, sondern sich weiterhin an nationalen Standards orientierten und sich damit gegen die Diversifizierung der Schule stellten (Iguñiz, 2008, S. 52 ff.). Hinzu käme, so Cuglievan und Rojas (2008, S. 315), dass eine Partizipation sämtlicher lokaler Akteure bei der Entwicklung von Schulcurricula und Schulprogrammen nicht stattfinde.

Die ethnische Zugehörigkeit

Der zweite Kontext, der im Rahmen verschiedener Projekte als ein notwendig zu berücksichtigender identifiziert wird, ist die ethnische Zugehörigkeit, in der Regel als Zugehörigkeit zu einer Minderheit beschrieben. Auch die indigene Bevölkerung Perus wird als Minderheit bezeichnet, obwohl es sich eigentlich um eine große Bevölkerungsgruppe handelt, die sich wiederum durch Multikulturalität auszeichnet (van Dalen, 2006, S. 79).¹⁰ Da eine große Zahl der Bewohner ländlicher Gebiete solchen sogenannten Minderheiten angehört, sind in der Diskussion Parallelen, aber auch starke Überschneidungen mit der Diskussion um Schule im ländlichen Raum zu finden.

Die ethnische Zugehörigkeit erscheint dabei in den Diskussionen um schulische Kontextualisierung insofern noch brisanter, als dass sie deutlicher im Licht der Diskriminierung großer Bevölkerungsgruppen erscheint. Da die Angehörigen der Minderheiten auch in anderen wichtigen gesellschaftlichen Belangen um ihre Rechte und um Gleichbehandlung kämpfen müssen, erscheint ein Einsatz für die Berücksichtigung ethnischer Herkunft stets stärker politisch als der für die alleinige Berücksichtigung

des Unterschiedes zwischen Stadt und Land. In selbstkritischen Stellungnahmen sieht das auch der Staat so. Die kulturelle Vielfalt werde nicht beachtet; die Bildung sei vielmehr ethnozentristisch (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación, 2007, S. 68).

Die identifizierbaren Projekte zielen durchweg auf eine Schulentwicklung vor Ort, gemeinsam mit den Angehörigen der marginalisierten Gruppen. Dabei stehen die Unterrichtssprache und die Kulturgebundenheit des Wissens im Vordergrund.

Die Diskussion um die Unterrichtssprache ist in ihrem Kern weder neu noch spezifisch peruanisch. Der Hauptkritikpunkt ist, dass die Kinder, wenn sie in die Schule kommen, in einer Sprache unterrichtet werden, die nicht ihre Muttersprache ist und die sie häufig kaum verstehen. Begründet liegt das in der Frage der Anerkennung von Sprachen als Amtssprachen und in der Tatsache, dass die staatliche Schule sich für die Wahl möglicher Schulsprachen auf solcherart anerkannte Sprachen beruft. Dazu kommt die Tatsache, dass etwa die Sprachen Quechua und Aymara zwar als Amtssprachen anerkannt sind, in der schulischen und außerschulischen Praxis aber nicht als solche fungieren (Monge, 2006, S. 41). In vielen Situationen erfahren diejenigen, die diese Sprachen sprechen, eine Abwertung. Eine soziolinguistische Studie, die die Organisation TAREA in der Region Cusco durchgeführt hat, belegt dies sehr eindrücklich (Santisteban, Vasquez, Maya & Cáseres, 2008). Zudem gibt es in Peru im Bereich der Amazonasregion viele weitere Sprachen, die den Status der Amtssprache nicht erreichen.

Deutlich wurde in vielen Projekten, in denen die schulische Bildung (auch) in der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler angeboten wurde, dass es zum Lernerfolg nicht ausreicht, die schon eingeführten Schulbücher in die jeweilige Erstsprache zu übersetzen. So fordern inzwischen alle projektverantwortlichen Reformer auch eine inhaltliche Anpassung des Curriculums und der Unterrichtsinhalte an den ländlichen und kulturellen Kontext. Kritisiert wird immer wieder, dass das Schulcurriculum für ein Leben in der Stadt entwickelt worden sei und mit der Lebenswelt der Kinder in dörflichen Gemeinschaften bzw. der ethnischen Minderheiten nichts zu tun habe (vgl. z.B. Sotomayor, 2008, S. 195 f.).

Rengifo Vásquez, der Gründer der peruanischen NGO PRATEC¹¹, sieht das Hauptproblem in der seines Erachtens deutlich zu Tage tretenden Abwertung der ‚Kultur‘ der Menschen. Die kulturelle Identität und die Muttersprache der Kinder gelten demnach als dem rückständigen Leben zugehörig, welches durch die Schulbildung abgelegt werden soll. Die Kinder sollen sich, so Rengifo Vásquez (2001), von den ‚Fesseln der Tradition‘ lösen, wenn es darum gehe, die Welt zu erklären. Mythische Elemente und die Religion der Menschen würden negiert und durch andere Elemente ersetzt. Die Folge sei, so Rengifo Vásquez, dass es zu einem Bruch zwischen Eltern und Kindern komme, dass die Kinder nicht mehr in die Dorfgemeinschaft integriert seien und dass

sie mit ihren Traditionen brächen. Ernestina Sotomayor von der NGO TAREA berichtet:

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

Sotomayor kritisiert, dass sich die Schule über lange Zeit vor allem nur an dieser einen Denkweise orientiert habe, und dass das Wissen der Bevölkerung in dieser Zeit keinen Platz in der Schule hatte (ebd.).

In der schulischen Arbeit von PRATEC und TAREA wird angestrebt, die Sprache und das kulturgebundene Wissen mit in den Unterricht einzubeziehen. Dies soll durch eine Öffnung der Schule erfolgen. Die Bildung und Erziehung der Kinder wird als eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Eltern sowie der Dorfgemeinschaft verstanden. Das Wissen der Dorfgemeinschaft, die dort vertretenen Weltanschauungen und auch die mythischen Überlieferungen sollen Einzug in die Schule erhalten. Erreicht werden soll dies u.a. durch einen bilingualen bzw. in einigen Projekten muttersprachlichen Unterricht sowie die unterrichtliche Mitwirkung von Eltern. Aufgabe der Schule ist es demnach, verschiedene Welten miteinander zu verbinden. Die Organisation TAREA orientiert sich dafür an dem Konzept der ‚Interkulturellen Bilingualen Erziehung und Bildung‘ (*Educación Intercultural Bilingüe*; vgl. Sotomayor, 2008). Angestrebt wird damit eine grundsätzliche Offenheit für verschiedene Weltansichten und Kulturen.

Konsens besteht offenbar darin, dass das Aufgreifen von lebensweltlichen Themen zentral für ein bedeutsames Lernen sei. Die Projekte sind in ihrem grundsätzlichen Konzept und ihren Argumentationslinien vergleichbar, unterscheiden sich nur in einigen Details bzw. darin, welche Elemente im Vordergrund stehen. Neben der Ausrichtung der verschiedenen Projekte spielen hier auch weitere unterschiedliche Kontexte eine Rolle, so zum Beispiel die genauere geografische Lage und die damit einhergehenden kulturellen Besonderheiten. Unterschieden werden z.B. ländliche Schulen im Hochland von denen in der Amazonasregion. Anders wiederum wird die Problematik ländlicher Schulen in spanischsprachigen ländlichen Gebieten an der Küste eingeschätzt (Montero, 2008, S. 131 ff.).

Deutlicher unterscheiden lässt sich der jeweilige Zielhorizont der geforderten Kontextualisierungen. In einigen Organisationen und auch für den Staat steht die Verbesserung der Qualität des Unterrichts im Vordergrund, andere sehen stärker ihre kultur- und minderheitenpolitische Aufgabe, nämlich zum einen sich für den Kulturerhalt einzusetzen,¹² zum anderen die Stärkung der unterschiedlichen Kulturen und die Überwindung der Diskriminierung. Sotomayor macht darüber hinaus deutlich, dass es in Schulen des ländlichen, indigen geprägten Raumes nicht allein darum gehen könne, Schülerinnen und Schüler für das weitere Leben auf dem Land vorzubereiten. Besonders der Elternwille sei deutlich darauf gerichtet, auch den Kindern aus ländlichen Regionen ein Leben in der Stadt zu ermöglichen (vgl. Sotomayor, 2008, S. 202). Der

aktuelle Kontext der Schulkinder soll nicht das spätere Leben normieren. Eine so gear- tete Kontextualisierung berücksichtigt zwar die Bedingungen der Herkunft, eröffnet in der Bildung aber auch Perspektiven für mögliche Veränderungen. Es ist auffällig, dass solche Überlegungen als Sonderheit erscheinen; verständlich ist es allemal durch die in dem Bemühen um Reform übliche Argumentation, die sich häufig in Gegenrede mani- festiert und dadurch Polarisierungen Vorschub leistet. Die Ermöglichung eines Weges im ‚Sowohl-als-auch‘ ist zumindest aktuell alles andere als der Regelfall.

Besondere Lebenslagen, insbesondere die von arbeitenden Kindern

Als dritter dokumentenanalytisch identifizierbarer Kontext stehen die, sozialanthropo- logisch definierten, besonderen Lebenslagen. Die Argumentation für eine Kontextuali- sierung verläuft hier nicht, wie vorher, indem von den Umweltbedingungen auf die schulischen Notwendigkeiten für das Kind geschlossen wird; vielmehr werden Grup- pen von Kindern in besonderen Lebenslagen explizit zur Zielgruppe notwendiger Kon- textualisierungsbemühungen gemacht. Die in der Dokumentenanalyse prominenteste Gruppe ist die der arbeitenden Kinder. Es sind vor allem die Organisationen der arbei- tenden Kinder selbst, die – unter Berufung auf die Kinderrechte – deutlich machen, dass besondere Lebenslagen auch für die Einlösung eines Rechts auf Bildung besonde- re Anpassungsleistungen erfordern. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang die Orientierung des Curriculums und der gesamten Schulorganisation an einer Mittelschichtskindheit bzw. einer Kindheit nach westlichem Vorbild, in der die existenziell notwendige Arbeit von Kindern keinen Platz habe. National und international bekannt ist das Engagement der Organisation MANTHOC (*Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos*), die sich für die Rechte der arbei- tenden Kinder stark macht und fordert, diese Rechte auch in Zusammenhang mit Schulbesuchszeiten und Curricula umzusetzen.

Bei der Organisation MANTHOC handelt es sich um einen Zusammenschluss ar- beitender Kinder. Die Organisation wurde 1976 in der Hauptstadt Lima ins Leben ge- rufen und ist heute in siebenundzwanzig Orten vertreten. Es geht den bei MANTHOC organisierten Kindern zum einen um die gegenseitige Unterstützung bei der Bewälti- gung von alltäglichen Problemen, zum anderen um die Verteidigung ihrer Rechte und die Anerkennung als arbeitende Kinder. Die Kindheit wird als Teil gesellschaftlicher Realität gesehen, zu der auch die Arbeit gehöre. Kindheit und Arbeit widersprüchen sich nicht; vielmehr sei die Arbeit Teil der kindlichen Lebenswirklichkeit und wesent- licher Faktor kindlicher Sozialisation. Diese Art der Arbeit sei – auch jenseits aller schulischen Bildung – mit vielfältigen Lernprozessen verbunden.

Wir betrachten die Arbeit als ein Menschenrecht, Teil unserer Kultur, die uns unter adäquaten Bedingungen ermöglicht, Kompetenzen zu entwickeln, die Teil unseres Sozialisationsprozesses, unseres Lernens und unserer persönlichen Verwirklichung sind (MANTHOC, o. J.).

Die Kinder und Jugendlichen, die bei MANTHOC organisiert sind, sehen sich – sowohl als einzelne als auch in der Gruppe – als soziale Akteure ihrer eigenen Entwicklung sowie als Multiplikatoren und ‚Veränderer‘ ihrer sozialen Realität. Die erwachsenen Mitarbeiter von MANTHOC übernehmen die Rolle der Begleiter, Vermittler und Förderer. Ihr Selbstverständnis ist es, *mit* den Kindern zu arbeiten, nicht *für* sie. Gemeinsam sollen Alternativen entwickelt werden. Die Erfahrungen und Fähigkeiten der Kinder sollen als Potenziale anerkannt und in die gemeinsamen Planungen einbezogen werden.

MANTHOC kritisiert, dass in vorhandenen pädagogischen Konzepten und auch bei der Planung von Schulcurricula die Arbeit der Kinder nicht berücksichtigt werde. Die Schule gehe weder auf die Bedürfnisse noch auf das Wissen der Kinder ein. Die Arbeit der Kinder, und damit ein sehr zentraler Teil ihres Lebens, werde in der Schule ausgeklammert oder gar abgewertet. Eine Beziehung zwischen Arbeit und Schule werde nicht hergestellt (MANTHOC, 2002, S. 13).

Die Schule sei vor allem für diejenigen Kinder gedacht, deren einzige Aufgabe es ist, in die Schule zu gehen. So werde die Schule als einzig wertvoller Raum für Nicht-erwachsene angesehen (ebd., S. 33).

Dass viele arbeitende Kinder und Jugendliche in der Schule versagten, weise, so MANTHOC, darauf hin, dass diese den arbeitenden Kindern die Türen verschließe (ebd., S. 12). So sei gänzlich unverständlich, dass Kinder, die durch und für ihre Arbeit viele Kompetenzen (z.B. kommunikative Kompetenzen, Planung und Organisation der eigenen Arbeit, Rechnen) erworben hätten, in einer Institution des Lernens inkompetent erschienen.

Es ist paradox zu beobachten, dass Kinder während ihrer Arbeit schnell und präzise im Kopf rechnen können und im Mathematikunterricht versagen, dass sie mit ihren Klienten überzeugend kommunizieren können, aber in der Schule nicht zurecht kommen (ebd., S. 12).

In Reaktion auf dieses Versagen der Schule hat MANTHOC eine eigene Schule geschaffen, in der die Arbeit der Kinder nicht ausgeklammert wird.¹³ Hier bemüht man sich, das Wissen, welches die Kinder bei ihrer Arbeit erwerben, aufzugreifen und die Lebenssituation wie auch die Arbeit der Kinder zu thematisieren. Kinderarbeit erfährt hier eine positive Bewertung und wird als Teil der sozialen Identität der Kinder gesehen (ebd., S. 21). Der Arbeit wird eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Persönlichkeit und für das Lernen beigemessen (ebd., S. 17). In der *Escuela Productiva* (produktive Schule) geht es um eine Bildung, die von der Arbeit ausgeht und auf die Arbeit hin ausgerichtet ist (*Educación desde el trabajo para el trabajo*). Die Erfahrungen bei der Arbeit und im Alltag stellen in diesem Konzept den Ausgangspunkt für das schulische Lernen dar (ebd., S. 30). Auf diese Weise soll eine Kontinuität von außerschulischem und schulischem Lernen und entsprechenden Erfahrungen hergestellt werden (ebd., S. 34).

Das von MANTHOC entwickelte Curriculum, von der Organisation selbst als ein veränderbarer, also provisorischer und offener Vorschlag verstanden (ebd., S. 18), entstand durch die Arbeit der Projektschule im Stadtteil *Ciudad de Dios in Lima*. MANTHOC verfolgt mit diesem Curriculum das Ziel, andere Schulen für die Thematik der Kinderarbeit zu sensibilisieren und sie dazu anzuregen, Aspekte aus dem Curriculum in die Entwicklung der eigenen Schulcurricula einzubeziehen (ebd., S. 19). Besonders auf der Ebene der Einzelschulentwicklung erhofft sich MANTHOC, dadurch eine Basis für an die spezifischen Bedürfnisse angepasste Schulprogramme und einen veränderten Schulunterricht geschaffen zu haben (ebd., S. 13). Eine Anpassung an die jeweiligen Bedingungen der Einzelschule sei notwendig, um der Heterogenität der Schülerschaft und den lokal variierenden lebensweltlichen Kontexten gerecht zu werden. Die Heterogenität der Schülerschaft ergebe sich zum einen aufgrund der verschiedenen Tätigkeiten, denen die Kinder nachgingen, und zum anderen aufgrund der jeweils unterschiedlichen sozialen und regionalen Bedingungen (ebd., S. 19).

Bei der genaueren Analyse des Curriculums der MANTHOC-Schule wird deutlich, dass das Thema Arbeit sich durch sämtliche Fächer und Schulstufen zieht, und dass sich viele Kompetenzbeschreibungen daran orientieren. Zudem gibt es neben den Fächern, die an anderen Schulen auch unterrichtet werden, zwei zusätzliche Lernfelder: das Lernfeld ‚Arbeit und Produktion‘ und das Lernfeld ‚Partizipation und Bürgerschaft‘. Beide Bereiche sind zentral im Konzept der Organisation. Das Lernfeld ‚Arbeit und Produktion‘ knüpft an die konkreten Erfahrungen der Kinder an und soll so ihr Selbstbewusstsein und ihre Identität als arbeitende Kinder durch Anerkennung und Würdigung ihrer Arbeit stärken. Das Angebot verschiedener Werkstätten dient zum einen der Ausbildung motorischer Fähigkeiten, zum anderen aber auch der Eröffnung neuer Verdienstmöglichkeiten. Der Bereich hat sowohl eine praktische als auch eine theoretische Ausrichtung. Ziel ist es, unter anderem die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu fördern, sich im Produktionsprozess zu organisieren und Probleme zu lösen, die bei der Durchführung und Planung der Arbeit entstehen (ebd., S. 53).

Im Lernbereich ‚Partizipation und Bürgerschaft‘ geht es um die Stärkung der arbeitenden Kinder durch Partizipation und durch eine Förderung der Fähigkeiten, sich gemeinsam für ihre eigenen Rechte einzusetzen. Ziel ist die „Bildung eines neuen Menschen ... mit sozialen Werten und der Bereitschaft für soziales Engagement und gesellschaftlichen Wandel“ (ebd., S. 22).

MANTHOC strebt eine Verbreitung ihres Konzepts einer produktiven und partizipativen Schule an, denn es sei nicht nur für die Zielgruppe der arbeitenden Kinder relevant (ebd., S. 17, vgl. auch die oben genannten Hinweise auf das offene und veränderbare Curriculum).

Festzustellen ist, dass der Kontext der ‚besonderen Lebenslagen‘ quer zu den bildungspolitisch etablierteren Kontexten der geografischen und ethnischen Verortung liegt. Zunächst scheint auch das Merkmal ‚arbeitende Kinder‘ eine Polarisierung vor-

zunehmen, indem arbeitende den nicht arbeitenden Kindern kontrastiv gegenübergestellt werden. Zumindest die prospektiven Konzepte MANTHOCs machen jedoch deutlich, dass ein Idealfall angestrebt wird, in dem letztlich alle Schulen zur Kenntnis nehmen, dass besondere Lebenslagen zu schulischen Veränderungen führen müssen. In gewisser Weise scheint die Schulentwicklung mancher Einzelschule einer solchen Argumentation zu folgen, etwa dann, wenn eine lokale Schule die weitere Marginalisierung ihrer Schülerinnen und Schüler aufgrund besonderer Lebenslagen verhindern will. Dazu das Beispiel einer Schule für Kinder und Jugendliche am Rande einer Großstadt, die sich besonders mit der sozial prekären Situation ihrer Schülerklientel konfrontiert sieht.

Die koedukative technische Schule Luis Vallejo Santoni (*Escuela Técnica Mixta*)¹⁴ ist eine Schule mit technischer Ausrichtung (*Escuela Productiva*) im Stadtrandviertel *Independencia* der Stadt Cusco. Sie wird hier zur näheren Betrachtung ausgewählt, weil sie sich in ihrem – ungewöhnlich konturierten und ausführlich dokumentierten – Schulprogramm explizit an die Bedürfnisse der Kinder des Stadtrandviertels anpasst, um die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Dies erfolge, so die konzeptuelle Aussage der Schule, vor allem durch eine Anpassung des Curriculums an die Bedingungen, in denen die Kinder leben.¹⁵

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

Wichtige Kriterien für die Auswahl der Unterrichtsinhalte sind dementsprechend deren Nützlichkeit und Anwendbarkeit, d.h., das Wissen soll unter anderem dazu dienen, Probleme in der Realität zu lösen (ebd., S. 98).

Die Schule ist seit 1993 offizielle Projektschule der Region und bietet neben dem Schulunterricht eine technische Ausbildung in verschiedenen Bereichen.¹⁶ Die technische Ausbildung diene, so die Verantwortlichen, der Verbesserung der sozioökonomischen Zukunftsperspektive der Kinder und Jugendlichen des Stadtteils. Aufgrund der steigenden Nachfrage nach ausgebildeten Technikern und der geringen Chance auf einen Studienplatz biete die Ausbildung mit einem Abschluss als Technischer Gehilfe eine Erfolg versprechende Möglichkeit, in den Arbeitsmarkt einzusteigen (ebd., S. 145). Zudem sollen die Kinder und Jugendlichen Fähigkeiten erwerben, die es ihnen ermöglichen, sich selbstständig zu machen und kleine Firmen zu gründen. Rojas Luján, der konzeptuell Verantwortliche des Schulprojekts, betont dabei, dass es um eine ganzheitliche Bildung gehe, die sämtliche Aspekte berücksichtige. Er entgegnet der Kritik an einer technisch orientierten Bildung und der Forderung nach einer Allgemeinbildung:

Es ist wichtig zu betonen, dass die Entscheidung für eine praktische Ausbildung nicht bedeutet, dass die Allgemeinbildung vernachlässigt wird. Im Gegenteil, wir sind der Überzeugung,

dass eine gute technische Ausbildung sich auf die ganzheitliche Bildung überträgt bzw. dass eine gute humanistische Bildung der beruflichen Ausbildung dient (ebd., S. 139).

Gerade in diesem letzten Punkt wird eine der Kontextualisierungsdebatte stets auf dem Fuße folgende Debatte deutlich, in deren Mittelpunkt die Frage steht, ob die Überbetonung eines Kontextes nicht verhindere, höhere und anerkanntere Bildungsabschlüsse zu erreichen, die eben weitgehend als kontextfrei definiert seien und lediglich über individuelle Leistungen zu einer Selektion führen. Zumindest in den Augen der Kontextualisierungsbefürworter muss diese Debatte zirkulär verlaufen, denn in ihren Augen ist die Leistungsfähigkeit der betroffenen Schülerinnen und Schüler ja gerade durch die ihr Leben in besonderer Weise bestimmenden Kontexte eingeschränkt. Problematischer scheint die Frage, folgt man dieser Argumentation, inwieweit ein zu starkes Eingehen auf den gegenwärtigen Kontext eine Festlegung auf eben diesen Kontext auch für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler bedeuten muss. Wie in der Diskussion um den ländlichen Kontext bereits angedeutet, fordern nicht zuletzt viele Eltern, dass ihren Kindern durch die Schule nicht eine dauerhafte Existenz in der Spezifität ihres jeweiligen Kontextes vorgeschrieben werden möge, sondern dass sie auch auf einen Kontextwechsel vorbereitet werden, beispielsweise vom Land in die Stadt oder auch einfach von der kontextuell angepassten ‚Sonderschule‘ in die sozialen Erfolg versprechende ‚moderne Schule für alle‘ bzw. in den modernen Sektor der Gesellschaft.

Die in den vorliegenden Konzepten zu findenden Kontextualisierungsforderungen sind in ihrer Orientierung an Benachteiligungen bzw. an dem Maßstab der Menschen-, insbesondere der Kinderrechte, durchweg parteilich. Anders als in dem in Deutschland intensiv geführten Heterogenitätsdiskurs sind dabei soziale Kontexte stärker betont als kognitive Kompetenzen von Individuen – auch wenn Analogien der beiden Diskurse unübersehbar sind. Die Mehrzahl der in die Untersuchung einbezogenen Organisationen versteht ihre Arbeit als parteiliches Engagement *für* benachteiligte Gruppen, läuft dabei aber auch Gefahr, die Eigeninteressen der Zielgruppen etwas undifferenziert unter den gezwungenermaßen polarisierenden Kontextbeschreibungen zu subsumieren. Dies war der Anlass für die im Folgenden dargestellte empirische Studie, in der aktuell versucht wird, die Frage des Kontextes von der subjektiv wahrgenommenen Seite der Betroffenen her zu erforschen.

Subjektive Kontextkonzepte: eine empirische Annäherung

Für die Untersuchung in Peru wurde eine kontextuelle Rahmung gewählt, die bewusst anders ist als die in den aktuellen Debatten vorzufindenden Kontextdefinitionen. Das geschah nicht, um die vorhandenen Definitionen bzw. Beschreibungen zu kritisieren, sondern zunächst um eine ‚neue Offenheit‘ erproben zu können, durch die solche Kontextmerkmale, die sich in den subjektiven Aussagen von Befragten finden, unbeeinflusst von bereits recht fest etablierten Merkmalen bestehender Konzepte darstellen zu

können. Die Untersuchung fand in einem Stadtrandviertel statt, so dass die Polarität Stadt – Land, aber auch der Minderheits-/Mehrheitsdiskurs nicht direkt zum Tragen kommen konnten (und sollten). Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, welche lebensweltlichen Bezüge für die Befragten bedeutsam sind, um daran den von ihnen wahrgenommenen Kontext zu bemessen und anschließend die Frage zu klären, welche Bedeutung diese Befunde für eine möglicherweise anzustrebende Kontextualisierung der Schule haben könnten.

In der Studie wird exemplarisch die wahrgenommene lebensweltliche Situation am Beispiel eines Stadtrandviertels der peruanischen Andenstadt Cusco erforscht, da hier die Verschmelzung großstädtischer Entwicklungen mit andinen Traditionen durch die geografische Lage der Stadt in besonderer Weise gegeben ist. Die forschungsleitenden Fragen sind im Detail die Folgenden:

- Wie beschreiben die Erwachsenen ihre Lebenssituation, ihre Lebenswelt und ihren Alltag?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten braucht man nach der Meinung der Erwachsenen, um in der Gesellschaft ‚überleben‘ zu können?
- Welche Zukunftswünsche, -vorstellungen und -erwartungen haben die Erwachsenen?
- Was (welche Werte, welches Wissen) wollen die Eltern an die Kinder weitergeben? Welche Erziehungsvorstellungen haben die Eltern? Welche Erwartungen haben sie an die Kinder? Welche Zukunft sehen die Menschen für ihre Kinder?
- Welche Bedeutung haben ‚kulturelle Praktiken‘ im Alltag der Menschen?
- Welche Erwartungen haben die Menschen an die Schule? Welche Kenntnisse sollen vermittelt werden? Was ist der Auftrag der Schule, was sind ihre Ziele?

Die Forschungsfragen und der Untersuchungsgegenstand legen eine qualitative Vorgehensweise nahe. Ein qualitativer Forschungsansatz eignet sich zum einen besonders dann, wenn es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs wie dem vorliegenden (also eine ‚Felderkundung‘) geht (Flick, 2000, S. 25). Zum anderen ermöglicht der qualitative Zugang, von ‚innen‘ heraus die soziale Wirklichkeit (den Kontext) zu rekonstruieren. Es geht nicht darum, ‚objektive‘ Daten (in dieser Untersuchung beispielsweise die Wohnsituation, die Arbeit der Menschen etc.) zu erfassen, sondern darum, welche Aspekte von den Menschen selbst als besonders bedeutsam gesehen werden.

Forschungsmethodisch erfolgt eine Orientierung an der Grounded Theory, überwiegend in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996). Sie bietet sich sowohl als Forschungsstil als auch als Auswertungsmethode für diese Studie an. Dies zum einen, weil die Grounded Theory eine Methode ist, die sich durch besondere Offenheit und Flexibilität auszeichnet. Zum anderen, weil sie, mehr als andere qualitative Methoden, das Ziel verfolgt, Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien aufzudecken (und

zwar im Prozess der dreistufigen Kategorisierung: offen, axial und selektiv) und aus dem empirischen Material heraus eine Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln.¹⁷ Die vermutete Komplexität des Forschungsfelds legt eine in der Anlage offene, in der Auswertung aber auch systematisierende Forschungsstrategie nahe.

In dieser Untersuchung erfolgte die Entscheidung, qualitative Einzelinterviews zur zentralen Erhebungsmethode zu machen, weil sich dadurch subjektive Sichtweisen der Menschen am profiliertesten ermitteln lassen. Insgesamt wurden 25 Bewohner des Viertels interviewt. Um möglichst umfassende (und kontrastierende) Sichtweisen einzufangen, wurden Erwachsene unterschiedlicher Altersgruppen (zwischen 20 und 70), unterschiedlicher Herkunft (Stadt/Land; bezeichnetes Viertel/anderes Viertel) sowie unterschiedlicher Wohnbereiche des Viertels interviewt. Eine teilnehmende Beobachtung während des ‚Mit-Lebens‘ im Viertel, auch während der Teilnahme an einer Vielzahl von Diskussionen, Versammlungen etc., lieferte wichtige Ergänzungen. Des Weiteren konnten bei den genannten Versammlungen der Viertelbewohner und kleineren Zusammenkünften auch Gruppenbefragungen zu bestimmten Teilthemen erfolgen. Diese Gruppenbefragungen ergänzen die Interviews um wichtige inhaltliche Aspekte. Erste Ergebnisse der Studie sollen im Folgenden dargestellt werden.

Ein Teil der Menschen, die an dieser Untersuchung teilnahmen, kommt ursprünglich nicht aus der Stadt Cusco. Sie kommen aus ganz unterschiedlichen Dörfern, einige aus dem Hochland, andere aus dem Gebiet des Bergurwaldes. Aber längst nicht alle Bewohner des Viertels kommen vom Land. Einige haben bereits im Viertel oder in anderen Vierteln der Stadt ihre Kindheit verbracht. Das zunehmende Wachstum des Viertels ist somit nicht nur durch die Migration vom Land, sondern auch durch das Wachstum der Bevölkerung vor Ort zu erklären. Insbesondere diejenigen, die schon länger in dem Viertel leben, erzählen von den gravierenden Veränderungen der Stadt Cusco und des Lebens in ihrem Viertel, die infolge des Bevölkerungswachstums entstanden.

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

Ein zweiter Interviewpartner sagt dazu:

I.: Haben Sie immer in diesem Viertel gelebt?

S.: Ja, aber vorher, als ich Kind war, lebten nicht viele Menschen hier, Wiesen, Land. Daher ruhig, aber jetzt ist alles Haus, Haus, Haus, jetzt ist es nicht mehr Land, jetzt ist es problematischer.¹⁸

Es zeigt sich, dass sowohl diejenigen, die vom Land in die Stadt kamen, als auch diejenigen, die bereits in der Stadt Cusco aufwuchsen, sich mit gravierenden Veränderungen der Lebensbedingungen konfrontiert sehen. Auch wenn sich vermuten lässt, dass erstere Gruppe diese Veränderungen als plötzlichen Bruch erfährt, letztere dagegen den Prozess der Veränderungen miterlebt, ist die Notwendigkeit der Bewältigung der

jetzigen Lebenssituation im Kontext des Stadtrandviertels beiden gemein. Auf die Frage, was man brauche, um im Viertel zu leben, antworten viele Interviewte, man müsse ‚nur arbeiten können‘.

Es stellt sich hier natürlich die Frage, was es für die Menschen heißt ‚arbeiten zu können‘. Deutlich wurde, dass der Begriff ‚arbeiten können‘ ziemlich vieles beinhaltet und den Menschen vieles abfordert. Um in der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und im Kampf um Arbeitsplätze bzw. Arbeitsmöglichkeiten im informellen Sektor zu bestehen, müssen die Menschen viele Kompetenzen mitbringen. Aus der Sicht der Bewohner des Viertels bewältigt man sein Leben in diesem Kontext am besten, wenn man immer auf der Suche nach Arbeitsmöglichkeiten ist – sofern man keinen Beruf erlernt und einen festen Arbeitsplatz hat. Die Befragten halten es für wichtig, sich in möglichst vielen verschiedenen Arbeitsbereichen auszukennen und viele verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu haben. Man sollte ‚alles wissen‘ und möglichst ‚viele Berufe haben‘. Entsprechend sind die Voraussetzungen, um das Leben im Viertel gut zu bewältigen, vielschichtig. Die Schul- und Ausbildung gilt als Ausweg aus dieser Situation. Mit einer Ausbildung sei der Arbeitsplatz sicher, so die Überzeugung der interviewten Personen.

Im Rahmen der Untersuchung wurde offenkundig, dass die Menschen die Lebensbedingungen im Viertel als unzureichend wahrnehmen. Die Kritikpunkte beziehen sich auf mehrere Bereiche: auf den Bereich der fehlenden Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten, auf die mangelhafte Infrastruktur und auf die Zunahme der Kriminalität im Viertel. Mangels Unterstützung durch die Stadtverwaltung nehmen die Bewohner einen Teil der Probleme, nämlich die Verbesserung der Infrastruktur, selbst in die Hand, indem sie sich zusammenschließen. Die Bewohner kommen in Versammlungen zusammen, planen gemeinsam und führen Gemeinschaftsarbeiten (*Faenas*) im Viertel durch. In einer Versammlung des Viertels wurde deutlich, dass viele Menschen die Gemeinschaftsarbeit als eine ursprünglich aus dem ländlichen Gemeinschaftsleben stammende Tradition sehen, die sie auch im Stadtrandviertel weiter pflegen. Es scheint sich hier um rückblickend idealisierte Vorstellungen von Gemeinschaft zu handeln, die sich jedoch im jetzigen Alltag der Menschen nur bedingt umsetzen lassen. Auch wenn es auf den ersten Blick scheint, dass der zwischenmenschliche Bereich durch Solidarität und Zusammenhalt der Bewohner gekennzeichnet ist, wird in der Untersuchung deutlich, dass dies nur bedingt zutrifft. Vielmehr ist das Miteinander stark von gegenseitigem Misstrauen geprägt. Zusammenschluss auf der einen Seite und Misstrauen bzw. Abgrenzung auf der anderen; was auf den ersten Blick als ein Widerspruch erscheint, wird von vielen nicht als solcher wahrgenommen. Vielmehr scheinen es zwei Seiten derselben Realität zu sein.

Deutlich wurde, dass ganz unterschiedliche Aspekte ‚kultureller‘ Traditionen im Leben der Menschen eine Rolle spielen. Dazu gehören der Gebrauch von Heilkräutern, die Verehrung der ‚Pachamama‘, das Begehen katholischer Festtage und die Ver-

wendung der Sprache Quechua. Erkennbar ist, dass im Stadtrandviertel ‚Altes‘ und ‚Neues‘ miteinander kombiniert werden (Quechua *und* Spanisch; traditionelle Heilmethoden *und* Schulmedizin; Zusammenschluss *und* Abgrenzung bzw. Misstrauen; Verehrung der ‚Pachamama‘ *und* katholischer Glaube). Die Art und Weise der Kombinationsmöglichkeiten ist vielfältig, ebenso sind es die Haltungen zu den genannten Dingen. Deutlich wurde, dass die Herkunftskulturen der Bewohner aus ihrer Sicht eine Abwertung erfahren haben bzw. immer noch erfahren. In Teilen hat es ein Umdenken und eine Art Rückbesinnung gegeben, so zum Beispiel bei der Sprache Quechua. Die Sprache wird von den Interviewten als Teil ihrer ‚kulturellen Identität‘ gesehen und gehört für sie ebenso zum Alltag wie das Spanische. In dieser Untersuchung wurde jedoch auch deutlich, dass diejenigen, die noch nicht lange in der Stadt leben, weniger selbstbewusst mit ihrer Muttersprache Quechua umgehen und sich unsicher sind, wie sie selbst dazu stehen sollen bzw. dass sie sich schämen, wenn sie Quechua sprechen. Eine Interviewte erläuterte dies wie folgt:

I.: Warum schämen sich die Menschen [Quechua] zu sprechen?

S.: Es gibt Frauen, die vom Land kommen und hier ein paar Jahre leben, ihre Kinder bringen sie hierher. Dann denken sie, dass sie, wenn sie Quechua sprechen, sich herabsetzen, das ist das, was die Menschen denken.

I.: Hm

S.: Aber trotzdem ist es nicht so.

I.: Hm

S.: Ja, sie wollen, dass ihre Kinder nur Spanisch, nicht mehr nicht mehr mit Quechua zu tun haben, deshalb seien sie etwas wert, wenn man gut darüber nachdenkt sind es sie selbst, die ihren Kindern schaden.

I.: Hm, warum schaden sie?

S.: Es ist, weil wir unser Quechua nicht vergessen können. ... Klar, du hast gelernt Spanisch zu sprechen und du kannst dein Kind nicht verpflichten Spanisch zu sprechen, das muss nur deine Sprache sein.

Die Menschen im Stadtrandviertel sind mit ganz unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert. Die Kompensationsstrategien, d.h. die Arten des Umgangs mit diesen Anforderungen, sehen ganz unterschiedlich aus. Für einige – insbesondere für diejenigen, die neu in der Stadt sind – stellt das eine große Herausforderung bis hin zu einer Überforderung dar.

Das Ziel der interviewten Menschen ist es, ‚in Ruhe zu leben und zu arbeiten‘. Doch was genau verbinden die Menschen mit dem Begriff ‚ruhig‘, was heißt ‚in Ruhe leben und arbeiten‘? Deutlich wurde, dass die Interviewten diesen Begriff nicht direkt mit Gelassenheit in Verbindung bringen. Ruhig steht oftmals im Zusammenhang mit einer Vorstellung von einem ‚guten‘ Leben. Es steht in Verbindung mit einem Leben, welches in geregelten Bahnen abläuft. Wer ruhig lebt und arbeitet, der trotz ‚schlechten Einflüssen‘, geht einer Arbeit nach und muss sich keine Existenzsorgen machen.

Deutlich wurde, dass die Interviewten auch ihren Kindern ein ruhiges – ein besseres – Leben ermöglichen wollen. Erziehungsziel der Eltern ist, dass die Kinder eines

Tages einen Beruf ausüben können, ein ruhiges Leben führen und den schlechten Einflüssen trotzen. Dazu die Aussage eines Schülers:¹⁹

I.: Was sagen Euch Eure Eltern?

N.: Dass ich viel mehr lerne, damit es uns gut gehen wird, dass wir nicht die Wege einschlagen, die nicht für uns bestimmt sind.

I.: Und welche Wege willst du nicht?

N.: Laster, Alkohol, und auch nicht Drogenabhängigkeit.

I.: Aha.

N.: Laster, Drogen.

I.: Und was wollen sie, das du eines Tages sein wirst?

N.: Wir, ehm Berufstätige, Berufstätige.

Die ‚schlechten Einflüsse‘ werden unter anderem der Modernität, die in der Stadt Einzug gehalten hat, zugeschrieben. So wird beispielsweise auch das Internet von den Interviewten kritisch gesehen. Es biete zwar, wenn man es richtig nutze, die Möglichkeit, Informationen zu erlangen, die wichtig für die Schule und die Hausaufgaben seien, allerdings betonen die interviewten Erwachsenen gleichzeitig die Gefahren. Die Gefahr gehe zum einen von den Menschen aus, die sich in den Internetcafés aufhielten, zum anderen von der Möglichkeit, auf Seiten zu stoßen, die einen schlechten Einfluss haben. In den Interviews wurde deutlich, dass die größte Gefahr sich darin manifestiert, dass vor allem das Chatten und Spielen im Internet als Laster gelten, vor denen die Eltern ihre Kinder bewahren wollen.

Die Kontextualisierung der Schule:

Perspektiven für die Bildungsforschung und die Bildungspolitik

Auf der Grundlage der vorgestellten Forschungsbefunde scheint es möglich und zugleich nötig, den Kontextbegriff, will man ihn in einen Zusammenhang mit schulischem Lernen bringen, definitorisch über die Kontextualisierungskonzepte der untersuchten NGOs hinaus auszuweiten. Der Kontext ist eine subjektive Wahrnehmung von Umweltbezügen. Die Darstellung erster empirischer Befunde aus dem Stadtrandviertel der Stadt Cusco zeigt, dass diese Umweltbezüge von den Bewohnern des Viertels wesentlich differenzierter beschrieben werden, als sie in den eher plakativen bzw. häufig polarisierenden Beschreibungen engagierter NGOs zum Tragen kommen. Parallelen finden sich am ehesten mit den Darstellungen der Organisation MANTHOC, die besonderen Wert darauf legt, dass die Unterschiedlichkeit menschlicher Existenzbedingungen Vorrang haben sollte vor einer unterstellten Homogenität. Während jedoch bei MANTHOC die Lobbyarbeit für arbeitende Kinder im Vordergrund steht, wird in der hier dargestellten Untersuchung die – überwiegend von Erwachsenen – selbst wahrgenommene Bedeutsamkeit von Umweltbezügen *vielfältiger* Art rekonstruiert. Natürlich sind daraus nicht direkt Forderungen für eine ‚neue‘ oder ‚andere‘ Kontextualisierung der Schule ableitbar; an dieser Stelle wäre ein solches Unterfangen ohne jegliche Wir-

kungsevaluation entsprechend zu untersuchender Schulkonzepte auch wenig konsequent. Die herausgearbeiteten Umweltbezüge, also die empirisch festgestellten Kontextbeschreibungen nebst ihren Bewertungen und Anforderungen, könnten in ihrer differenzierten und in Teilen höchst widersprüchlichen Beschaffenheit allerdings etwas anderes leisten. Sie könnten Mahnung sein, nicht die Reformziele vor den tatsächlichen Umweltbezügen zu kennen zu meinen, nicht dynamischen Wandel in einseitigen Festlegungen aufgehen zu lassen und auch nicht sentimental den Kulturerhalt zu fordern. Zumindest *eine* Forderung aller NGOs wird durch die Ergebnisse auf jeden Fall gestützt, nämlich die, bei der Erarbeitung von Schulkonzepten Eltern und Lernende ernsthaft und umfassend einzubeziehen. Es sind zuallererst die Menschen, nicht die Institutionen, die innerhalb eines Kontextes existieren; und so nehmen die in der Untersuchung Befragten auch die Schule als Teil ihres Kontextes wahr. In den ersten Analysen der in diesem Zusammenhang getätigten Äußerungen zeigt sich, dass sie sich von der Schule erhoffen, dass sie ihnen und ihren Kindern Unterstützung sein möge bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen des Alltags: bei der Vermittlung von Kompetenzen ‚arbeiten zu können‘, bei der Frage, welchen Stellenwert das Quechua in Alltag und Beruf haben soll, bei der Unterstützung in der Werteerziehung oder auch dabei, einen guten Weg im Verein von ‚alter‘ und ‚neuer‘ Religion, Medizin und vielem mehr zu finden.

Auffällig ist an diesen Befunden, dass sie höchst anschlussfähig an einige Diskussionen zu den Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien sind (vgl. o.a. Abschnitt zu den aktuellen Kontextualisierungskonzepten). Während solche Studien Ländern wie Peru – trotz fortlaufender Reformbemühungen des Staates und privater Akteure – stets ungenügende Leistungen attestieren, tauchen auf der Grundlage vertiefter Analysen auch Stimmen auf, die ein international überspannendes Kompetenzkonzept, das letztlich vergleichbare Umweltbezüge unterstellt, grundsätzlich in Frage stellen:

Die in IGLU getestete Lesekompetenz als wichtige Ressource der Lebensbewältigung ... gilt für moderne industrialisierte Wissensgesellschaften. Das Lesen wird als eine wesentliche Kompetenz zur Lebensbewältigung und somit Teilhabe an der Gesellschaft verstanden. ... Annehmbar ist hinsichtlich der ärmeren Länder Kolumbien, Belize und Marokko auch, dass Kinder in Ländern des Südens ganz andere Kompetenzen zum Überleben als diejenigen brauchen, die in IGLU erhoben wurden. Plakativ formuliert: Möglicherweise ist es für Kinder aus sozial benachteiligten Familien bedeutsamer zu lernen, woher sie am nächsten Tag etwas zu essen bekommen, wie sie das Dach der Hütte des Slums decken oder wie sie im informellen Sektor überleben, als sich mit Lesetexten auseinanderzusetzen, die keinen direkten Bezug zu ihrer durch soziale Disparität gekennzeichneten Lebenswelt haben (Asbrand, Lang-Wojtasik & Köller, 2005, S. 74).

Auch solche Befunde stützen den Ruf nach einer sensibleren und differenzierteren Kontextualisierung – zuallererst bei der Frage nach der Angemessenheit der Instrumentarien vergleichender Untersuchungen, beispielsweise durch Hinweise auf einen

‚Cultural Bias‘ in Testaufgaben (ebd., S. 70), schließlich aber auch in den hier gegebenen Hinweisen auf andere und bedeutsamere Umweltbezüge. Diese bleiben aber, wie die Autoren selbst schreiben, plakativ.

Die oben vorgestellte Untersuchung aus einem peruanischen Stadtrandviertel könnte geeignet sein anzuregen, dass Variablen wie die soziale Benachteiligung oder kulturelle Herkunft in ihren Auswirkungen auf den Bildungserfolg in der Bildungsforschung weiter aufgefächert werden, dass also internationale empirische Forschung ihre Kontextvalidität erhöht. Gleiches gilt für die Frage des Kompetenzbegriffs, der, ähnlich wie andere für universal gehaltene Konstrukte, lokal (sprich: kontextuell) unter Einbeziehung der Beteiligten auszuhandeln wäre. Die Kompetenzen, die von den Stadtrandviertelbewohnern als dringend notwendig für das Leben im Viertel genannt werden, decken sich nicht mit denen, die etwa in Schulleistungsstudien erhoben werden.

Neben der Forschungsperspektive sind aber auch die bildungspolitischen Konsequenzen der Befunde offensichtlich. Die Kontextualisierung der Schule müsste in dieser Perspektive als eine immer neue und von *allen* Akteuren zu leistende Aufgabe verstanden werden, nicht aber als allein von außen gesetztes Programm.

Anmerkungen

1. Zu den weiteren Grundlagen einer sprachwissenschaftlichen Kontextdefinition vgl. auch Bußmann, 2008, S. 368.
2. Vgl. dazu Lang-Wojtasik 2008, S. 100, hier besonders die Auseinandersetzung mit J. Schriewer.
3. Vgl. beispielsweise Wenning 1996.
4. Vgl. etwa die breit rezipierte und diskutierte Untersuchung zur institutionellen Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Gomolla & Radtke, 2009), die mit einem Fokus auf das „Definitions- und Entscheidungsverhalten von [schulischen] Selektionsinstanzen“ (S. 11), entsprechende Forderungen empirisch und auch schultheoretisch unterstreicht.
5. Der sogenannte ‚Jesuitenstaat‘, von ca. 1604 (bzw. 1609) bis 1768 datiert, war ein geschlossenes Missionsgebiet in verschiedenen Siedlungen (Reduktionen), zu Zwecken der Bekehrung und auch zum Schutz gegen Verschleppung und Menschenhandel der Guaraní eingerichtet. Für einen einflussreichen Überblick vgl. Kahle 1992.
6. Interessant aus Sicht der die Situation beobachtenden Verfasserin [CF] ist in diesem Zusammenhang, dass der Vorwurf, ‚Indianer‘ könnten nicht rechnen, noch in den späten 1990er Jahren eben in Paraguay von verzweifelten Missionsschullehrern zu vernehmen war. Als dann eine lerndiagnostisch geschulte Lehrkraft, die zu Fortbildungszwecken an der Schule war, darauf aufmerksam machte, die ‚Indianer‘ hätten ein Fünfer- und kein Zehnersystem, wurde der Mathematikunterricht vor Ort leichter. War das ein Beleg für die Notwendigkeit kognitiver und kultureller Kontextualisierung?
7. Zu diesen NGOs gehören AprendeS, Fe y Alegria del Peru; Tarea, Pratec, Ayuda en acción, FORMABIAP, Ner Amazonas, Pukklasunchis (vgl. García, Hidalgo, Montero, Pablo & Sotomayor, 2008; Montero & Valdivia, 2006).
8. Alle spanischsprachigen Zitate wurden von Sarah Rölker ins Deutsche übertragen.
9. Dies bestätigen auch weitere Studien (vgl. Oliart & Vásquez, 2003; Cuglievan & Rojas, 2008; De Belaunde, 2006).

10. Die Hauptsprachen der peruanischen Bevölkerung sind Spanisch (81,4 %) und Quechua (15,8 %) sowie im Gebiet des Titicacasees Aymara (INEI, 2006, S. 85). Zudem gibt es in den Urwaldregionen verschiedene andere indigene Sprachen. Zur ethnischen Zugehörigkeit wurden in einer Erhebung des statistischen Amtes die Menschen gefragt, zu welcher Ethnie sie sich zugehörig fühlen. 59,5 % der Befragten sehen sich als Mestizen und 22,7 % als Quechua (ebd., S. 91 f.). Zu bemerken ist hier, dass es innerhalb des Landes große Unterschiede gibt. So sehen die Zahlen beispielsweise im Departamento Cusco (hier wurden die empirischen Daten für die im folgenden Abschnitt dargestellte Studie erhoben) etwas anders aus: 58,5 % der Befragten gaben als Muttersprache Spanisch an; 38,9 % Quechua. Auf die Frage der Zugehörigkeit zu einer Ethnie antworteten die interviewten Bewohner von Cusco, dass 67,4 % sich den Quechuas zugehörig fühlen (ebd., S. 92 und 177 f.).
11. PRATEC steht für: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Zum Konzept der Organisation vgl. u.a. Apffel-Marglin, 2001.
12. Vgl. zum Beispiel die Ziele der Organisation PRATEC (Apffel-Marglin, 2001, S. 34).
13. Die ursprüngliche Idee von MANTHOC war eigentlich nicht die Gründung einer Projektschule, sondern vielmehr die Zusammenarbeit mit verschiedenen Schulen. Diese Zusammenarbeit gestaltete sich jedoch sehr schwierig (vgl. MANTHOC, 2002, S. 15 f.).
14. Diese Schule wurde im Rahmen einer Studie von Schüssler in Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse untersucht (vgl. Schüssler, 2007, S. 171 ff.).
15. Bei den Bewohnern des Viertels handele es sich zum großen Teil um vom Land Zugewanderte. Die meisten Familien seien ökonomisch schwach, und die Eltern arbeiteten in der Regel im informellen Sektor. Das Viertel sei außerdem geprägt durch Gewalt und Kriminalität (Rojas, 1998, S. 162 ff.).
16. Die Bereiche sind: Tischlerei, Elektrik-Elektronik, Kleidungsfertigung, Lederverarbeitung, Nahrungsmittelproduktion (vgl. Colegio Luis Vallejo Santoni, o.J.).
17. Die Tragweite dieser Herstellung von Zusammenhängen, die über die in anderen qualitativen Verfahren üblichen Rekonstruktionen hinausgehen, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht dargestellt werden und wird gesondert in der noch zu veröffentlichenden Studie nachzulesen sein.
18. I. steht hier für den Interviewer und S. für den Interviewten.
19. Im Zentrum dieser Untersuchung stehen Interviews mit Erwachsenen des Viertels. Einige Interviews mit Kindern, die im Rahmen von Gemeinschaftsarbeiten im Viertel entstanden, liefern jedoch wichtige Ergänzungen. N steht im Folgenden für ein interviewtes Kind (niño).

Literatur

- Adick, C. (1992). Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung. In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin* (S. 345–351). Weinheim: Beltz.
- Apffel-Marglin, F. (2001). Wissen und Leben wiederentdecken. In A. Recknagel (Hrsg.), *Bäuerliches Wissen und Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur* (S. 17–42). Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Asbrand, B., Lang-Wojtasik, G. & Köller, O. (2005). Lesekompetenzen in sehr leistungsschwachen Ländern. Eine interkulturelle Sekundäranalyse der Leseleistungen in IGLU. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 37–79). Münster: Waxmann.
- Brachetti, A. (1990). Die Indianermission der Steyler Missionare in Paraguay. *Verbum SVD*, 31, 141–161.

- Bußmann, H. (Hrsg.). (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Caro, D., Espinosa, G. & Tam, M. (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional de Pisa* (UMC Documento de Trabajo, 6). Lima.
- Colegio Luis Vallejo Santoni (o.J.). *Aportes y meritos institucionales que contribuyeron al desarrollo de la sociedad. Cusco*. Verfügbar unter: <http://www.cceccusco.edu.pe/index.php?id=80,0,0,1,0,0> [06.06.10].
- Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021. La Educación que queremos para el Perú* (Aprobado como política de Estado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED). Lima.
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas. In GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 405–455). Lima: GRADE.
- Cuglievan, G. & Rojas, V. (2008). La gestión escolar en el marco de la autonomía: Una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima. In M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 297–342). Lima: GRADE.
- De Belaunde, C. (2006). Del currículo al aula: Reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública. In Montero, C. (Ed.), *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas* (pp. 129–195). Lima: Instituto de estudios peruanos IEP.
- Fischer, H. (Hrsg.). (o.J.). *Im Dienste des göttlichen Wortes. Jubiläumsschrift der Gesellschaft des Göttlichen Wortes 1875–1925*. Steyl.
- Flick, U. (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–29). Reinbek: Rowohlt.
- García, J., Hidalgo, L., Montero, C., Pablo, F. & Sotomayor, E. (2008). *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, P.C. (1994). *Der Jesuitenstaat in Südamerika 1609–1768. Eine christliche Alternative zu Kolonialismus und Marxismus*. Weissenhorn: Konrad.
- Iguñiz Echeverría, M. (2008). *Decentralización del sistema educativo*. Lima.
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática). (2006). *Resultados de la Encuesta Nacional Continua – ENCO*. Lima: INEI.
- Kahle, G. (1992). Der Jesuitenstaat von Paraguay. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 37, 25–32.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.
- MANTHOC. (o.J.). *Nuestros enfoques. Valoración crítica del trabajo de los niños, niñas y adolescentes*. Lima. Verfügbar unter: http://www.manthocperu.org/contenido/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=54 [20.03.10].
- MANTHOC. (2002). *Propuesta pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2007). *Plan estratégico institucional 2007–2011. Documento de trabajo*. Lima.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. In M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11–40). Lima: GRADE.

- Monge, C. (2006). La nueva ruralidad peruana. In C. Montero & M. Valdivia (Eds.), *Escuela nueva. Propuesta para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria de seminario taller* (pp. 31–41). Lima.
- Montero, C. (2008). Construyendo una responsabilidad compartida para mejorar la escuela y sus logros. In J. García, L. Hidalgo, C. Montero, F. Pablo & E. Sotomayor, *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín* (pp. 126–136). Lima: Tarea Asociación de Publicaciones.
- Montero, C. & Valdivia, M. (Eds.). (2006). *Escuela nueva. Propuesta para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria de seminario taller*. Lima.
- Oliart, P. & Vásquez, T. (2003). *Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa. Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar*. Lima. Verfügbar unter: <http://cies.org.pe/investigaciones/educacion/actores-descentralizacion> [25.07.10].
- Rengifo Vásquez, G. (2001). *Warum ist die Schule dem Wissen der Campesinokinder nicht freundlich gesinnt?* Verfügbar unter: http://www.tdh.de/content/themen/globales_lernen/aufsaeetze/bildungserfahrungen.htm [25.05.10].
- Rojas Luján, F.F. (1998). *El Proyecto Educativo Institucional Luis Vallejos Santoni – Cusco. Cinco años de experiencias*. Cusco.
- Santisteban, H., Vasquez, R., Maya, M. & Cáseres, Y. (2008). *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del Quechua*. Lima.
- Schüssler, R. (2007). *Schulentwicklung und das Menschenrecht auf Bildung. Herausforderungen im Kontext von Armut, Chancenungleichheit und neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel Peru*. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Sotomayor, E. (2008). Construyendo bases sociales para la educación rural: La EIB desde las comunidades campesinas. In J. García, L. Hidalgo, C. Montero, F. Pablo & E. Sotomayor, *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín* (pp. 194–218). Lima: Tarea Asociación de Publicaciones.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- UMC (Unidad de Medición de la Calidad Educativa). (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados* (Documento de Trabajo, 12). Lima. Verfügbar unter: http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_12.pdf [10.06.10].
- Van Dalfsen, M. (2006). Diversidad cultural, educación y nueva ruralidad. Hacia una educación rural y participativa. In C. Montero & M. Valdivia (Eds.), *Escuela nueva. Propuesta para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria de seminario taller* (pp. 78–91). Lima.
- Wenning, N. (1996). *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster: Waxmann.