

Matthias L. Abram

Die zweisprachige, interkulturelle Bildung (IZE) in Lateinamerika

Zusammenfassung:

Die Sprache ist ein Hindernis für die Indios in Lateinamerika (LA) bei dem Prozess der Alphabetisierung. Kinder besuchen auf der ganzen Welt Schulen, in denen in einer Sprache unterrichtet wird, die nicht ihre Muttersprache ist. Dies ist auch ein Problem bei der Entwicklung von Identität. In LA gibt es etwa 500 indianische Sprachen, Unterrichtsmedium ist aber Spanisch, mit Ausnahme von Brasilien, wo in Portugiesisch unterrichtet wird. Im Folgenden wird von einem Versuch von bilingualen, interkulturellen Schulen in LA berichtet. Trotz aller Schwierigkeiten ein ermutigendes Beispiel.

Abstract:

The language is one of the main obstacles for literacy of Indios in Latin America (LA). Throughout the whole world many children go to schools and learn in a language, which is not their own. This is also major problem for development of identity. Indios in LA speak 500 different languages, but Spanish is normally the medium for teaching at schools, with the exception of Brasil, where Portuguese is the medium. Here is a report of bilingual, intercultural schools in LA. Despite many problems this is an example of an encouraging experiment.

Vorbemerkungen

Von einem Bildungssystem kann in Lateinamerika erst seit der Unabhängigkeit (Independencia) gesprochen werden, in die die indianische Bevölkerung dezimiert, verarmt, ausgebeutet und verachtet hineinkam; so auch ihre Sprachen. Fortschrittliche Regierungen versuchten deshalb, die Indios mit allen Mitteln zu integrieren, was bedeutete, ihnen ihre eigene Sprache und Kultur zu nehmen und sie zu Mestizen zu machen. Durch das gesamte 19. und teilweise auch das 20. Jahrhundert zieht sich die weit verbreitete Auffassung, dass die Länder mit starker indianischer Bevölkerung deshalb so rückständig sind, weil die Indios an ihren Bräuchen festhalten und den Fortschritt damit aufhalten. Beide genannten Jahrhunderte sind von indianischem Widerstand, von Auflehnung und Aufstand durchzogen (Moreno 1978; O'Phelan 1988).

Die Anfänge in der Neuzeit

In den 1920er Jahren begannen protestantische Missionen in Perú, Schulen in indianischen Gebieten auch in den Sprachen der Indios anzubieten. Es war die Zeit des ‚Indigenismo‘, einer romantischen Wiederentdeckung des ‚Indio‘ in Literatur und Malerei, der Versuch, auf die Lage der indianischen Gemeinschaften aufmerksam zu machen und vor allem, die glorreiche

Vergangenheit vor der spanischen Eroberung als identitätsstiftende Historie zur Fundamentierung der fragilen Identität der nachkolonialen Nationen zu verwenden.

In den 1930er Jahren gründete der Landschullehrer Elizardo Perez mit zwei Mallkus¹, Avelino Siñani und Mariano Ramos, eine integrierte landwirtschaftliche Schule in Warisata in Bolivien und entwickelte ein Konzept einer auf die ländliche Ökonomie und Lebensart ausgerichteten Ausbildung von aimara Kindern und Lehramtskandidaten (Salazar 2005). Langsam gab es in anderen Ländern Nachahmer. In Ecuador gründete und leitete R. Murgeitio die Ausbildungsstätte Uyumbichu für Dorfschullehrer, wo auch in kichwa unterrichtet wurde. Murgeitio selbst war Schüler der deutschen pädagogischen Mission, die in den 1920er Jahren im Auftrag der liberalen Regierung die Lehrendenausbildung reformiert hatte. Solche Missionen gab es unter anderem in Chile, Kolumbien und Ecuador. Der Einfluss war groß und die Herbart'sche Pädagogik beherrschte über Jahre die Bildungssysteme dieser Länder.²

Mexiko unternahm in den 1940er Jahren einen neuen Vorstoß. Nach einer Konferenz in Pázuaro wurde das Interamerikanische Indigenistische Institut (III) gegründet, das in den kommenden Jahren in den meisten lateinamerikanischen Ländern Zweigstellen eröffnen konnte. Es wurde viel geforscht, es wurden Monografien über einzelne indigene Völker erstellt und eine bis heute erscheinende Zeitschrift veröffentlicht. Das Interesse war, wie wir heute feststellen können, noch sehr von Folklore und anthropometrischer wie beschreibender Anthropologie beeinflusst. Trotz seiner paternalistischen Sichtweise hat das Institut neue Wege gewiesen und viele Türen geöffnet. Mexiko hat denn auch als erstes Land angefangen, systematisch zweisprachige Schulen aufzubauen, indigene Lehrer auszubilden und Texte in indigenen Unterrichtssprachen zu erstellen.

In den 1960er Jahren gab es nochmals einen Rückschlag, mit der Allianz für den Fortschritt. Denn nun wurden alle Hebel in Bewegung gesetzt, die ‚rückschrittliche‘ indigene Bevölkerung in den geplanten Fortschritt mit einzubinden. Zum ersten Mal in der Geschichte Lateinamerikas kam die Schule auch in den entlegenen indigenen Gemeinden an. Die Unterrichtssprache und die damit einhergehende Ideologie waren natürlich spanisch und ‚westlich‘; die Indios sollten als Produzenten und Konsumenten in den neuen Aufschwung miteinbezogen werden. In verschiedenen Ländern wurden interessante, landwirtschaftlich orientierte Schultypen eingeführt, so in Guatemala (ab 1944) die integrierten ‚Escuelas tipo Confederación‘ mit einem eigens entwickelten architektonischen Prototyp von Schulbau mit Theater, Mensa, Gemüse-

garten, Turnhalle, etc. In Ecuador wurden Dorfschulen mit Versuchsfeldern und Werkstätten eingerichtet. Die Lehrkräfte waren samt und sonders weiterhin monolinguale Mestizen, bedienten sich aber einiger Dorfbewohner als Assistenten und Übersetzer.

Etwas später fing das Summer Institut for Linguistics (ILV) an, seine Aktivitäten auf alle Amazonasvölker auszudehnen. Dies geschah unter dem Vorwand, die Bibel in die jeweiligen Sprachen zu übersetzen. In einigen Ländern erlangte das ILV reale Machtstellungen im Bildungsapparat, so in Lima, wo es das gesamte Bildungsprogramm für das Amazonasgebiet praktisch autonom verwaltete.

Das ILV organisiert zweisprachige Schule im ersten Schuljahr, die Alphabetisierung der indigenen Kinder wird in deren Muttersprache angeboten, um sie dann möglichst schnell zum Spanischen zu führen und ihre Muttersprache vergessen zu machen. Zugleich sollen sie von ihrem ‚Aberglauben‘ ablassen und zur christlichen Lehre und Zivilisation hingeführt werden. Das schwache Prestige der Sprachen des Amazonasbeckens erfährt so eine Bestätigung und die Sprachen selbst eine Minderwertigkeitsbescheinigung, die enormes Unheil angerichtet hat. Diese Art von ‚Bilingüismo de Transición‘ (Übergangszweisprachigkeit) hat die Errichtung zweisprachiger Bildungssysteme in Lateinamerika sehr belastet.

IZE heute

Etwa zehn Prozent der Bevölkerung in Lateinamerika sind Indios. Mehr als die Hälfte lebt bereits in den Städten. Es werden noch an die 500 Sprachen gesprochen, wovon etwa die Hälfte bedroht sind und etwa 100 Sprachen praktisch dem Aussterben anheimgegeben sind (UNICEF 2010). Die Indios gehören zum ärmsten Quintil der Bevölkerung Lateinamerikas und sie haben nur bescheidenen Zugang zur Universität oder zu technischer und wissenschaftlicher Ausbildung. Heute steht in fast allen Verfassungen des Subkontinents geschrieben, dass die Länder multilingual und plurikulturell sind und in einigen, so in Ecuador und Bolivien, heißt es sogar, dass das Land plurinational sei.

In fast allen Ländern gibt es in den Bildungsministerien eigene Direktionen für IZE. In Ecuador gibt es ein paralleles System. Dort existiert in jeder Provinz eine Schulbehörde für die IZE und eine für die spanischsprachige Schule. Überall werden eigens Lehrkräfte ausgebildet, die meist indigener Herkunft sind, und überall sorgt man für Texte in den Muttersprachen der Kinder meist in den ersten Klassen.

Bekanntlich hat die Grundschule in Lateinamerika am Ende des Jahrtausends praktisch alle Kinder erreicht. Problematisch sind die Abbrecher-Quoten und die bescheidene Qualität der Grundbildung. In etlichen Ländern werden die Lehrkräfte noch auf dem Niveau der Sekundarstufe ausgebildet. Erst in den letzten Jahren strebt man allenthalben Lehrendenseminare auf Universitätsniveau an. Die Curricula sind veraltet und entsprechen nicht den Anforderungen des modernen Lebens; weder auf dem Lande und schon gar nicht in der Stadt.

In Guatemala, Bolivien und Ecuador, den Ländern mit der umfassendsten indigenen Bevölkerung, gibt es bereits genügend indigene Lehrkräfte, die zweisprachigen Unterricht geben könnten, wenn sie wollten. Mit wenigen Ausnahmen sind sie aber in spanischsprachigen Lehrendenseminaren ausgebildet und haben ihre Fächer auf Spanisch studiert. Nicht alle besitzen die Kreativität, die Inhalte in ihre Sprachen zu übersetzen, in

denen sie zudem meist noch Analphabeten sind. Das heißt, sie schreiben ihre eigene Sprache nicht oder kaum. Zudem sind die Inhalte, die in diesen oft auch interkulturell genannten Lehrendenseminaren vermittelt werden, in weitem Ausmaß dem westlichen Wissen zugehörig und beachten die indigenen Kulturen, deren Kenntnisse, Technologie, Überlieferung und Weisheit weniger oder kaum; oft auch nur als Geschichten aus dem Reich der Legende oder als Folklore. So kommt es, dass in all diesen Ländern die IZE meist nur bis zum dritten Grad der Primarschule vordringt und dann strandet.

Zwar gibt es eine Menge von Primarschulen und auch Sekundarschulen, die als interkulturelle weiterbestehen und, obwohl sie nur Spanisch als Unterrichtssprache verwenden, dennoch eine interkulturelle Bildung vermitteln. Interkulturell heißt dabei, dass sie versuchen, die lokale Tradition, die lokale Geschichte und die indigene Weltanschauung aufzuarbeiten und neben den ‚westlichen‘ Inhalten eines meist traditionellen Curriculums zu lehren.

Heute ist die Organisation der IZE überall in den Händen der jungen Generation von indigenen Lehrenden und Fachkräften. Missionare, Experten und Entwicklungshelfer haben sich in die Akademie zurückgezogen. Das hat nicht überall dazu geführt, dass sich eine bessere Pädagogik oder eine mehr auf die Gemeinschaft bezogene Schule eingebürgert hätte.

Diskussion einiger aktueller Herausforderungen der IZE

Es wird sichtbar, dass in der aktuellen Zeit die Eltern der indigenen Kinder nicht mehr in der Lage sind, den vollen Inhalt der Tradition an die junge Generation weiterzugeben, da diese über eine Vielfalt alternativer Informationsquellen verfügt. Insofern hat sich die zweisprachige Schule langsam zum Bundesgenossen der Eltern entwickelt, um den Kindern ihre traditionelle Kultur nahe zu bringen. So wird erhofft, sie für diese zu gewinnen, damit sie sie als die ihren annehmen und sich in dieser Kultur zu Hause fühlen. Wenn die Lehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung diese Inhalte nicht vertiefen und so versuchen, die mündliche Literatur aufzuschreiben, also die Lehren der Weisen festzuhalten, um sie den Kindern weiterzugeben, kann auch die Schule diese wichtige Funktion nicht erfüllen.

Texte

Allzu oft werden nationale Texte und Textbücher einfach in die indigenen Sprachen übersetzt, ohne sich der Mühe zu unterziehen, Texte aus der Sicht der indigenen Kulturen zu verfassen. Es muss wohl nicht unterstrichen werden, welches der Unterschied zwischen diesen beiden Optionen ist. Andersherum sind es oft indigene Lehrkräfte ohne entsprechende Ausbildung, die die Texte in ihrer Sprache schreiben. Sie produzieren so zwar Texte in den indigenen Sprachen, bei denen der pädagogisch-didaktische Aspekt nicht beachtet wird.

Bescheidenes Prestige der Sprachen

Wie schon erwähnt, erfreuen sich die amerikanischen Sprachen oft nur eines bescheidenen Prestiges bei den Sprechenden selbst und vor allem bei der nicht-indigenen Bevölkerung. Sie werden als Dialekte, Vernakular-Sprachen und Idiome abgetan, wobei diesen Bezeichnungen jeweils eine negative oder abschätzende Bedeutung beigegeben wird.

Es ist richtig, dass die amerikanischen Sprachen wenig geschrieben werden. In den großen Sprachen, wie quechua, aimara, nahua, k' iché etc., gibt es mittlerweile eine bescheidene Literatur, auch von Dichtern, die verlegt werden. Dazu gehören Ariruma Kowi in Ecuador und Humberto Ak' bal in Guatemala. Es erscheinen Übersetzungen von Werken der Weltliteratur und zunehmend Berichte über soziale und geschichtliche Themen. In den anderen Sprachen, die von weniger Menschen gesprochen werden, gibt es allenfalls Legenden und Mythen; die jungen Indios schreiben kaum.

Obwohl mittlerweile ein Großteil der Sprachen beschrieben ist und es Grammatiken und Wörterbücher für fast alle gibt, bleibt der Gebrauch der Schrift oft auf die Schule beschränkt. Mit wenigen Ausnahmen wird auch der Schriftverkehr der indigenen Organisationen in Spanisch abgewickelt, selten gibt es den Usus, zweisprachige Briefe und Berichte zu veröffentlichen. Neueste Entwicklungen lassen dennoch hoffen. Es scheint, dass in den Städten eine junge Generation heranwächst, die die rassistischen Vorurteile gegenüber den Indios nicht mehr teilt und den indigenen Kulturen gegenüber aufgeschlossen ist. So mehren sich die Forderungen, in den Universitäten und höheren Schulen, Sprachunterricht in indigenen Sprachen anzubieten. Teilweise ist dies bereits der Fall. Weiterhin werden mehr Studiengänge angeboten, die sich indigenen Fragen widmen. In mehreren Verfassungen wird die eine oder andere Sprache als offiziell anerkannt, oft regional begrenzt, aber dennoch neben dem Spanischen etabliert (z.B. in Ekuador und Bolivien.) Für gewisse Berufe werden Kenntnisse in indigenen Sprachen gefordert. In Bolivien, Peru und Ekuador gibt es Fernsehen in kichwa bzw. quechua. Radiosendungen in indigenen Sprachen gibt es seit dessen Einführung auf dem Kontinent. Das Radio ist das eigentliche Medium der indigenen Bevölkerung, denn es wird für alle sozialen Belange verwendet, neuerdings auch für Radio-Kollegs, Fort- und Weiterbildung, natürlich auch für die religiöse und politische Missionierung.

Forderungen der indigenen Organisationen

In den 1980er und 1990er Jahren stand die zweisprachige, interkulturelle Bildung auf den Fahnen der indigenen Organisationen. Während des Aufstandes der ekuadorianischen Indios im Jahre 1990 wurde die IZE als vierter Punkt in den Forderungskatalog aufgenommen (CDDH 2000). Erstmals brachte dagegen Evo Morales in Bolivien kurz nach seinem Amtsantritt die IZE mit neoliberalen Erziehungsreformen in Verbindung. Es folgte die praktische Lähmung der zweisprachigen Bildung, die inzwischen wieder langsam anläuft.

Der CONAIE (Dachverband der indigenen Völker Ecuadors) und den anderen starken Indio-Organisationen geht es natürlich um die Kontrolle eines Teils des Erziehungsapparates und um Macht in den Provinzen. Deshalb ist es eine ihrer wichtigsten Forderungen, die Namen der nationalen Direktoren der IZE dem Minister zur Ernennung vorzulegen. Eine weitere Forderung ist die nach Autonomie innerhalb des Bildungswesens. Über anstehende Fragen der Schulreform und über die Curricula sollen die eigenen Beamten, Fachkräfte und Lehrkräfte entscheiden.

Eine in den letzten Jahren immer wieder erhobene Forderung bezieht sich auf die Interkulturalisierung des anderen

Teils der Bevölkerung, besser gesagt eine Reform, um das gesamte System interkulturell zu gestalten. Zudem gibt es Forderungen nach einer Offizialisierung der indigenen Sprachen.

Identität, Akkulturation und Mestizaje

Zum Prozess der Emanzipation der indigenen Völker in Lateinamerika gehört eine starke Betonung ihrer diversen Identität. Seit den frühen neunziger Jahren, etwa seit den Feierlichkeiten zu den 500 Jahren und dem Nobel Friedenspreis für Rigoberta Menchú haben sich die indigenen Völker auf der politischen Bühne zurückgemeldet. Seitdem gewinnen sie zunehmend an Sichtbarkeit und nehmen mehr und mehr am politischen Leben teil. Einige internationale Instrumente haben ein wichtiges, auf Rechten basierendes Fundament für die Emanzipation der Indios geschaffen. Dazu gehören z.B. die ILO Konvention 169 und die Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker.

Zur Identität der Indios gehört das Sprechen einer eigenen amerikanischen Sprache. Dennoch gibt es etliche Völker, die ihre Sprache vor Jahrzehnten oder Jahrhunderten verloren haben (z.B. die Lencas in Honduras) und spanisch sprechen. Andere Völker sind dabei, ihre Sprache zu verlieren (z.B. die Zaparos in Ecuador). Unter etlichen Völkern auf dem ganzen Subkontinent sind Programme zur Wiedereinführung der verlorenen traditionellen Sprachen in Gange.

Auf der anderen Seite gibt es eine rasche und vereinzelt sogar galoppierende Akkulturation und Integration der indigenen Migranten in die Armutsviertel der Mestizen in den großen Städten. Hier können aber auch entgegengesetzte Entwicklungen beschrieben werden: In Lima, in Quito oder in Guayaquil bilden sich suburbane Viertel indigener Migranten, wo am Brauchtum, an der Nachbarschaftshilfe, an den Festen und an der Sprache sowie an der Zugehörigkeit zur Herkunftsregion im Hochland festgehalten wird, für die oft auch Vermarktungsfunktionen übernommen werden.

Eine Herausforderung für die IZE sind die Schulen in den suburbanen Vierteln. Hier muss ein anderes Curriculum angeboten werden. Bedeutend ist vor allem der Verweis auf die Landwirtschaft und den ländlichen Raum und seine Symbole. Die Textur und Geschichte muss nun um die Inhalte der neuen Umwelt erweitert werden. Beschrieben wird z.B., wie man ein städtischer, bewusster Indio sein und als solcher leben kann. Mittlerweile gibt es eine Menge solcher Schulen, die auch dazu beitragen, dass sich die Sprache an die urbane Umwelt anpasst.

Welche Vorteile bringt die IZE für indigene Kinder?

Zusammenfassend kann man einige Faktoren herausheben, die in mehreren Evaluierungen belegt worden sind. So etwa in Puno (Rockwell 1989):

- Bilinguale Schulen halten die Mädchen länger als spanischsprachige in der Schule; bilinguale Schulen tragen zur Nivellierung der Genderdifferenz bei;
- in bilingualen Schulen lernen indigene Kinder signifikant besser spanisch als in spanischsprachigen Schulen;
- bilingual erzogene Kinder haben Vorteile in Fächern mit hohem Verbalisierungsanteil (etwa Mathematik);
- bilingual erzogene Kinder lernen besser und schneller dritte und vierte Sprachen.

Zusätzlich erwähnen neuere Evaluierungen die Bedeutung der IZE für die Identitätsbildung der jungen Indígenas und die dadurch gegebene hohe Lern-Motivation in den Bereichen, die die eigene Kultur betreffen. Dies dürfte wohl der wichtigste Erfolg der IZE sein, wenn man das oben beschriebene Szenario von Urbanisierung und Akkulturation als Alternative sieht.

Perspektiven

Man kann behaupten, dass sich in den letzten 20 Jahren in Lateinamerika das Modell einer Interkulturellen Bildung für indigene Völker bewährt und sicherlich dazu beigetragen hat, dass diese Völker heute sichtbarer und präsenter geworden sind. Zum ersten Mal kommen Wissen und Weisheit, Technologie und Geschichte der indigenen Völker, zumindest ansatzweise, als Inhalte des Lehrens und Lernens in die Schule. Aus den Schulen der IZE kommen die neuen Líderes und Fachkräfte. Obwohl es Beispiele gibt, wie verzweifelt versucht wird, die verlorene oder bedrohte Sprache wiederzugewinnen, ist allgemein zu verzeichnen, dass die Präsenz der Sprachen in den IZE Schulen zurückgeht und in der Tendenz auf eine interkulturelle Schule mit spanisch als vorwiegender Unterrichtssprache zugegangen wird.

Anmerkungen

- 1 Mallku ist in der aimara Kultur der Führer, der Weise.
- 2 Der Autor hat 1989 in Quito eine Ausstellung über die beiden deutschen pädagogischen Missionen in Ecuador veranstaltet (Abram 1989).

Literatur

Abram, M. (1989): Viajeros, Científicos y Maestros, 200 años de los Alemanes en el Ecuador. Quito, 1989.

Abram, M. (2004): Estado del Arte de la EBI en América Latina. Departamento de Educación y Pueblos indígenas, Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Washington.

Abram, M. (2005): Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle, zweisprachige Erziehung, in: Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn.

Appel, R./Muysken, P. (1987): Bilingüismo y contacto de lenguas. Ariel lingüística, Barcelona, 1996. Zuerst: Language contact and Bilingualism. Edward Arnold, Grait Britain.

CDDH (2000): El Levantamiento indígena y la cuestión nacional, ABYA YALA. Quito.

García Castanio, J./Granados Martínez, A. (1999): Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta. Madrid.

López, L. E. (2005): De resquicios a boquerones, la educación intercultural bilingüe en Bolivia. PROEIB ANDES. La Paz.

Molina, F. (ed.) (2008): Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: La educación intercultural y bilingüe. Actas de un seminario. Lleida.

Moreno, S. (1978): Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito. Quito.

Moya, R./Moya, A. (2004): Derivas de la interculturalidad. Procesos u desafíos en América Latina. CAFOLIS-FUNADES.

O'Phelan, S. (1988): Peru y Bolivia 1700–1783, un siglo de rebeliones anticoloniales. Cusco.

Quito. López, L. E./Küper, W. (2002): La Educación Bilingüe Intercultural en América Latina. Eschborn: GTZ.

Rockwell, E. et al (1989): Evaluación de la EBI en Puno. Puno-Lima.

Salazar Mostajo, C. (2005): Gesta y Fotografía. Historia de Warisata en imágenes. Lazarsa Editores, Bolivia o.O. (wahrscheinlich La Paz).

UNICEF (2010): Atlas lingüístico de América Latina, Panamá, Band I.

Zavala, V. (Coordinadora) (2007): Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos. IBIS – CARE, La Paz, Bolivia.

Matthias Leonhardt Abram

Studium der Theologie und Philosophie in Innsbruck und Tübingen, seit 1973 in der Internationalen Zusammenarbeit mit indigenen Völkern tätig, besonders im Bereich der interkulturellen, zweisprachigen Bildung. Mehrjährige Mitarbeit in Ecuador, Guatemala und Chile. Heute Berater des Staatssekretariats für Interkulturelle Bildung in Quito, Ecuador.

WAXMANN

Claudia Richter

Schulqualität in Lateinamerika

Honduras gehörte im Jahr 2002 zu den ersten Entwicklungsländern, die im Zuge des internationalen Bildungsprogramms „Education for All“ (EFA) in die so genannte „Fast-Track Initiative“ (FTI) aufgenommen wurden. Seitdem konnte dieses mittelamerikanische Land in der internationalen bildungspolitischen Diskussion zwar einige Aufmerksamkeit auf sich ziehen; insgesamt wurde bislang jedoch nur wenig über das Bildungswesen von Honduras geschrieben oder geforscht. Die Autorin beschäftigt sich mit der Schulqualität in Honduras vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen der vergangenen Jahre. Neben einer umfassenden theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit ‚Schulqualität‘ liefert das Buch grundlegende Einsichten über die historischen sowie aktuellen Entwicklungen im honduranischen Bildungswesen und über die Umsetzung der ‚EFA-Fast-Track Initiative‘ in Honduras.

Claudia Richter studierte Allgemeine Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Kommunikation und Sozial- und Wirtschaftsgeographie an der Technischen Universität in Chemnitz. Im Jahr 2009 erfolgte ihre Promotion an der Ruhr-Universität Bochum am Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft, an dem sie auch seit 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin arbeitet. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten in Forschung und Lehre zählen u.a. Themen der international vergleichenden Bildungsforschung, insbesondere zu Iberoamerika, sowie der interkulturellen Pädagogik.



Claudia Richter
Schulqualität in Lateinamerika
am Beispiel von „Education for All (EFA)“ in Honduras

2010, 326 Seiten, Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 9

Broschur: 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2270-4

E-Book: 23,90 €
ISBN 978-3-8309-7270-9

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com