

FREIE WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT
FÜR DIE
MAGISTERPRÜFUNG IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
AN DER
FAKULTÄT FÜR SOZIAL- UND VERHALTENSWISSENSCHAFTEN
DER
EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN

**Die Bedeutung von (non-formaler) Bildung
für das 3.UN-Millenniums-Entwicklungsziel:
Die Gleichstellung der Geschlechter
und die Stärkung der Rechte von Frauen.**

Empirische Studie anhand der Erfahrungen von indigenen
Frauen in Chimborazo, Ecuador.

Vorgelegt von
Sarah Heuberger
Oktober 2009

Betreuerin: Prof'in Dr. Barbara Stauber

I. THEMATISCHE ANNÄHERUNGEN	3
1.1 <i>Sich Einlassen auf die Forschung</i>	3
1.2 <i>Forschungsanlass</i>	5
1.3 <i>Die Forschungsfragen</i>	8
1.4 <i>Aufbau der Arbeit</i>	9
1.5 <i>Forschung im gesellschaftlichen Kontext</i>	11
1.5.1 <i>Globalisierte Welt im neuen Millennium</i>	12
a. <i>Die Millenniums-Entwicklungsziele und der Entwicklungsdiskurs</i>	12
b. <i>Aufteilung der Welt und Entwicklungstheorien</i>	16
c. <i>Entwicklungsarbeit und Entwicklungsbegriff</i>	18
1.5.2 <i>Ecuador und die indigene Kultur</i>	24
a. <i>Exkurs Kultur</i>	25
b. <i>Geschichtliche Aspekte des Landes Ecuador: Puruhaes, Kolonisierung und Unabhängigkeit</i>	27
c. <i>Indigene Bevölkerung und indigene Frauen (der Region Chimborazo)</i>	31
1.5.3 <i>Non-formale Bildung</i>	37
a. <i>Non-formale Bildung im europäischen Kontext</i>	38
b. <i>Non-formale Bildung im Kontext der Erwachsenenbildung mit Frauen</i>	41
c. <i>Aspekte non-formaler Bildung in Bezug zu konstruktivistischer Didaktik</i>	43
II. THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE ZUGÄNGE	45
2.1 <i>Hintergrundtheorien</i>	45
2.1.1 <i>Humanistische Bildungstradition</i>	45
2.1.2 <i>Sozialwissenschaftliche Hermeneutik</i>	48
2.1.3 <i>Das Konzept der Lebenswelt</i>	50
2.1.4 <i>Wirklichkeitserleben als Konstruktion</i>	53
2.2 <i>Gegenstandsbezogene Forschungsprogramme – Methodik</i>	58
2.2.1 <i>Triangulation von Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung</i>	59
2.2.2 <i>Ethnographische Methoden der Erhebung und Ethnologie als Wissenschaft</i>	60
2.2.3 <i>Teilnehmende Beobachtung</i>	64
2.2.4 <i>Themenzentriertes, biographisch-narratives Interview mit Leitfaden</i>	67
2.2.5 <i>Computergestützte, hermeneutische Analyseverfahren nach der Grounded Theory</i>	70
2.2.6 <i>Rolle der Forscherin</i>	75
III. EMPIRISCHER ZUGANG.....	78
3.1 <i>Forschungsort und zeitlicher Zusammenhang</i>	78
3.2 <i>Forschungssample – die beteiligten Frauen</i>	81
3.3 <i>Zugänge zum Forschungsfeld – die entstehenden Aktionen</i>	82
3.4 <i>Umsetzung der Methoden– die entstandenen Konstellationen</i>	86
3.5 <i>Persönliche Erfahrungen im Feld – die beteiligte Forscherin</i>	88
VI. EMPIRISCHE ERGEBNISSE	93
4.1 <i>Einzelfallanalyse</i>	93
4.1.1 <i>Interview mit Carmela</i>	95
Frauen-Porträt.....	95
Interview-Verlauf.....	96
Bildungs-Biographie.....	97
Rolle des Ehemannes.....	99
Bedeutung von Bildung.....	100
Frau-Sein.....	101
Subjektive Veränderungsmöglichkeiten.....	102
Zusammenfassung.....	105
4.1.2 <i>Interview mit Rosa Maria</i>	106
Frauen-Porträt.....	106
Interview-Verlauf.....	107
Bildungs-Biographie.....	108
Bedeutung von Bildung.....	109
Frau-Sein.....	110
Rolle des Ehemannes.....	115
Menschenrechte: Frauen-Rechte und Männer-Rechte.....	116
Bedeutung der Frauen-Gruppe.....	117
Arbeit im Tourismus.....	118
Erwerbsarbeit: Erfahrungen und Reaktionen.....	119
Nutzen von formaler und non-formaler Bildung.....	124
Zusammenfassung.....	124
4.1.3 <i>Interview mit Manuela</i>	126

Frauen-Porträt	126
Interview-Verlauf	126
Bildungs-Biographie	127
Erwerbsarbeit	128
Frau-Sein	130
Arbeit im Tourismus	131
Bedeutung der Frauen-Gruppe	132
Nutzen von formaler und non-formaler Bildung	134
Zusammenfassung	136
4.2 <i>Fallübergreifende Betrachtung ausgewählter zentraler Aspekte</i>	137
4.2.1 Das Beziehungsnetz der Frauen	137
Ausländische (Entwicklungs-) Hilfe/Ausländische Projekte/Tourismus	138
Die Dorfgemeinschaft und die dorfeigene Tourismus-Organisation	139
Die Eltern	140
Die Ehemänner	140
Die Kinder	141
Die Frauengruppe	142
Zusammenfassung	143
4.2.2 Gleichstellung durch Gleichberechtigung und Empowerment	144
Strukturelle Abhängigkeit	145
Gleichstellung: Autonomie und Emanzipation durch gleiche Rechte	146
Empowerment	148
Bildung von Außen und Innen	149
V. ZUSAMMENFASSUNG DER INTERVIEW-ANALYSE	151
5. <i>Gemeinsame Inhalte</i>	151
Non-formale Bildungsangebote im Lebenslauf	152
Auswirkungen von thematisch relevanter non-formaler Bildung	153
Nutzen einer Frauengruppe für die Stärkung von Rechten und Erwerbsarbeit	154
Die Bedeutung des Gemeinwohls	155
Sowohl (Gemeinschaft) - Als Auch (Autonomie)	156
Strategien für die Zukunft: Zusammenarbeit und Eigenständigkeit	158
VI. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	160
6. <i>Die Ergebnisse im Licht von Bourdieus Habitus-Konzept</i>	160
Soziologische Einordnung	160
Der Habitus und sozialer Wandel	162
Schlussfolgerungen für die Entwicklungszusammenarbeit	167
VII. KONSEQUENZEN DER ERGEBNISSE	172
7.1 <i>Entwicklungs-Diskurs</i>	172
7.2 <i>Non-formale Bildung in der Praxis der Entwicklungs-zusammenarbeit</i>	174
7.3 <i>Non-formale Bildung in der geschlechterreflektierten Erwachsenenbildung (in der Entwicklungszusammenarbeit)</i>	176
VIII. AUSBLICK	184
8. <i>Weiterführende Themen</i>	184
BIBLIOGRAPHIE	187
<i>Literaturverzeichnis</i>	187
Verzeichnis der Internet-Seiten	196
Akronyme	197
<i>Anhang- Separater Band</i>	199
Abbildungsverzeichnis	199
Abbildungen	199
Interview-Leitfaden (Spanisch)	199
Transkriptionslegende	199
Interview Carmela, 06.05.2008	199
Interview I Rosa-Maria, 18.05.2008	199
Interview II Rosa Maria, 04.06.2008	199
Interview III Rosa-Maria, 09.06.2008	199
Interview Manuela, 14.06.2008	199

I. Thematische Annäherungen

Ich lade Sie - liebe Leserin, lieber Leser - ein, mit mir auf eine Reise zu gehen!

Für die Ausführungen dieser Reise wähle ich bewusst einen subjektiven Schreibstil, der sowohl meinen persönlichen Zugang zum Forschungsfeld reflektiert, als auch herausstellt, dass vorliegende Forschung - wie gleichsam jegliche Forschung - durch den Blickwinkel der Subjektivität der forschenden Person geprägt ist.

1.1 Sich Einlassen auf die Forschung

Es ist eine Reise in die Welt des Alltags und der Wissenschaft – durchgeführt von einer deutschen Forscherin, die sich in den Alltag und die südamerikanischen Lebenswelten indigener Frauen in Ecuador begibt, im Rahmen einer wissenschaftlich interdisziplinären Forschung über die Bildungsprozesse dieser Frauen.

Eine Reise in die Welt der subjektorientierten Forschung und der Phänomene, der Bildung und der Konstruktionen – im Sinne der Forschungsprogramme und erkenntnistheoretischen Hintergrundtheorien, die ich zur Ausarbeitung und Reflexion benutze. Ferner ist es eine Reise in eine fremde Kultur, in ferne Biographien, subjektive Welten und Kosmione.

Mit dem Begriff *Welt* beziehe ich mich in diesem einleitenden Abschnitt auf den von Alfred Schütz auf der Grundlage von William James Psychologie verwendeten Begriff der *Lebenswelt*. Er bezeichnet, dass jedes Subjekt sich die *Welten* oder Wirklichkeiten, in denen er oder sie sich bewegt, sinnvoll auslegt und dadurch konstituiert. Demnach existieren je nach Kontext viele verschiedene, subjektiv geprägte Realitätsbereiche bzw. Welten- in Abgrenzung zur Vorstellung einer objektiv bestimmaren Wirklichkeit (vgl. Schütz 1972:102; Schütz/Luckmann 1975:54-58; vgl. Kap.2.1.3 und Kap.2.1.4). Alfred Schütz benutzt auch den Begriff *Kosmion* für Lebenswelten. (vgl. Schütz 1971).

Ich verwende ihn hier, da er treffend ausdrückt, dass fremde Welten (Kosmen) und vielfältige Wirklichkeitsebenen sich sowohl „exogen“ von Menschen, z.B. auf fernen Kontinenten, finden, als auch „endogen“ der einzelnen Subjekte vorhanden sind, welche sich wiederum als Teile verschiedener Gesellschaften konstituieren. Mit diesem Begriff verweise ich auf die Komplexität einer Forschung, in der verschiedene Kulturen einander begegnen:

Indigene Kultur im Zusammenhang von mestizischer Kultur in Begegnung mit europäischer Kultur innerhalb globalisierter Weltzusammenhänge. Gleichzeitig und vor allem begegnen sich einzelne Subjekte, die sich historisch und kulturell ihre entsprechenden Lebenswelten sinnhaft gestalten und darin gewissermaßen aufgeladen sind. Dadurch bewegen und begegnen sie sich in verschiedenen Diskursen – im Forschungskontext spiegelt sich dies im Balanceakt zwischen der Hervorhebung von Fremdheit und von Andersartigkeit (angefangen bei intersubjektiver Fremdheit, über soziale, gesellschaftliche Andersartigkeit, hin zu ethnischer,

kultureller und sprachlicher Fremdheit), und dem Blickwinkel der Dekonstruktion von kulturellen bzw. Diskurs-Grenzen wieder (vgl. Kap.1.5).

Werden Sie auf dieser Reise einmal ganz bewusst - in Abgrenzung zum alltäglichen, meist unbewussten Handeln in verschiedenen Lebenswelten - zur Weltenwanderin und zum Weltenwanderer, um gemeinsam mit mir durch die Erforschung der inter- und intrakulturellen Vielfalt menschlicher Wirklichkeit andersartige Sinnzusammenhänge und Interpretationen in unserer globalisierten Welt nachzuvollziehen bzw. uns denkend anzunähern.¹

Bevor Sie sich mit mir auf die Reise begeben, lieber Leser und liebe Leserinnen, und sich an die Lektüre dieser Studie machen, möchte ich – um bei der Reise-Metapher zu bleiben - einige Reisevorbereitungen treffen. Ich bitte Sie, kurz innezuhalten und sich bewusst zu machen, was wir in unserem Reisegepäck mitnehmen: Welches Weltbild, welche Weltanschauung nehmen Sie mit, welche Entwicklungsvorstellung tragen Sie mit sich, welche Geschlechtervorstellungen führen Sie auf dem Weg, und welchen Bildungsansatz haben Sie dabei?

Überprüfen Sie Ihre Erwartungshaltung –wie werde ich Ihrer Meinung nach meine Forschungs- Koffer packen, bevor ich auf die Reise gehe? Wie weit werde ich die Zeitachse spannen, um den gesellschaftlichen Kontext dieser Forschungsreise in ein so genanntes „Entwicklungsland“ historisch zu erfassen? Welche Weltanschauung und welche Werthaltung liegen meinem Forschungsprozess zugrunde und beeinflussen dadurch die von mir verwendeten Begriffe? In welchem (Welt-) System werde ich die UN-Millenniums-Entwicklungsziele verorten und welchen Entwicklungsbegriff werde ich anwenden? Welche Position werde ich in Bezug auf die Geschlechterforschung einnehmen?

Der Hintergrund dieser Fragen ist die kritische Auseinandersetzung damit, ob es die Forschung in der Einzahl - die Bildungsforschung, die Entwicklungsforschung, die Geschlechterforschung - überhaupt geben kann und aus welcher räumlichen oder Interessens-Perspektive sie geschrieben wird. Ich nehme hierbei eine holistische Position ein, die diese Forschungsgebiete sowohl verbindet, als auch feststellt, dass die Perspektiven variieren, je nachdem, in welcher (nationalgeschichtlichen) Traditionsgeschichte sie erzählt werden.

Der Fokus liegt also darauf, ob und wie Entwicklungs-Denken, Frau-Sein und das Verständnis von Bildung in anderen gesellschaftlichen Kontexten anders gedacht, gelebt und konstruiert werden und darauf, ob und wie sich verschiedene gesellschaftliche Positionen im Sinne von Zusammenarbeit und Annäherung verbinden lassen.²

Um die gestellten Fragen näher zu beleuchten und uns weiter an das Thema anzunähern, beginne ich mit dem Beschreiben des Anlasses zu dieser Forschung, mit der Erörterung der Forschungsfrage, dem Aufbau vorliegender Arbeit und mit der Einordnung der Fragestellung in den gesellschaftlichen Kontext.

¹ Für Wilhelm Dilthey besteht die Aufgabe der Geisteswissenschaften darin, gesellschaftlich aufeinander bezogene individuelle Menschen, die sozialhistorisch vermittelt sind, zu verstehen, d.h. „nachzuerleben und denkend zu erfassen“ (Dilthey 1982:340, zitiert in Marotzki 2007:178). Jegliches „(Fremd-)Verstehen“ kann meiner Meinung nach immer nur eine Annäherung sein.

² Vgl. zum Aufbau der Fragen in diesem Abschnitt: Komlosy 2006.

Neu einzuführende Begriffe sind im Text kursiv geschrieben. Jegliche Übersetzungen aus dem Englischen und aus dem Spanischen erfolgen in dieser Arbeit von mir persönlich. Wenn Übersetzungen Dritter übernommen wurden, ist dies explizit deutlich gemacht.

Ich benutzte in der gesamten Arbeit sowohl die feminine, als auch die maskuline Form von Substantiven nebeneinander und in beliebiger Reihenfolge. Dies mag der Leserin und dem Leser stellenweise ungewohnt erscheinen. Es ist mir jedoch wichtig, auf die diskursive Praxis hinzuweisen, durch die Geschlecht hergestellt wird.³ Daher betrachte ich die maskuline Wortklasse nicht als Oberbegriff, der die feminine Wortform mit einschließt, noch die feminine Form als automatisch die maskuline beinhaltend. Zitate belasse ich in deren Original-Wortlaut.

1.2 Forschungsanlass

Im Rahmen eines einjährigen Studienaufenthaltes 2005/2006 in Südamerika⁴, Ecuador, suchte ich den Kontakt mit verschiedenen, mir neuen Kulturen. Dort fand ich mich mit meiner Position als privilegierte, weiße Studentin in einem „Entwicklungsland“ und im Angesicht der großen Ungleichheit zwischen der mestizischen und weißen Oberschicht und der indigenen Unterschicht konfrontiert. Kultur wird nach der Ansicht der Cultural Studies als ein Kampf um Bedeutungen dargestellt. Sie wird als Feld sozialer Ungleichheiten bestimmt, auf dem um Macht gekämpft und gerungen wird (vgl. Winter 2007:207).⁵ Dieser Logik entsprechend, kann Kultur nur im Kontext von Macht und Politik angemessen analysiert werden und somit sind Anlässe für Forschungen oft soziale und politische Fragestellungen bzw. Probleme (vgl. ebd.:205). In meinem alltäglichen Leben in Ecuador fand ich mich mit brennenden Frage angesichts von sozialen, wirtschaftlichen und politischen Ungleichheiten, Hierarchien, Machtstrukturen und deren umfassenden systemischen Zusammenhängen konfrontiert und fühlte mich zur Positionierung und Stellungnahme innerhalb dieses Kontextes gleichermaßen bewegt und gezwungen.

Im täglichen Leben in Ecuador erfuhr ich die hohe Diskrepanz, die in der ecuadorianischen Bevölkerung zwischen Arm und Reich und zwischen Indigenen und Weißen oder Mestizen besteht. Die ethnische Trennung zwischen der indigenen Bevölkerung, (der Nachkommen der präkolumbianischen Bewohner und Bewohnerinnen Südamerikas vor der europäischen Kolonisierung) und der mestizischen Bevölkerung, (der Nachkommen von weißen Einwanderern und Indigenen,)⁶ ist innerhalb des Landes Ecuador durch die Klassenverteilung

³ Vgl. zur Vertiefung Butler 1991 und 1995.

⁴ Ich verwende den Begriff *Südamerika*, um die räumliche Verortung des Kontinents (Nord-Amerika/Süd-Amerika) hervorzuheben in Abgrenzung zur Bezeichnung *Lateinamerika*, durch die die linguistische, genealogische und philosophische Ableitung der Identität und der dominierende Kultur des Kontinents von Europa betont wird.

⁵ Vgl. dazu auch Foucaults Analytik der Macht (1977).

⁶ Diese Definitionen sind vage und nicht trennscharf, da über die Jahrhunderte hinweg kulturelle Vermischung in vielen Variationen stattgefunden hat und die Eigendefinition der Personen, die sich als Mestizen bzw. als Indigene bezeichnen, mit subjektiven und sozialen Konstruktionsprozessen zusammenhängt, vgl. Kap.1.5.2.b und Kap.1.5.2.c.

in eine kleine, sehr wohlhabende Oberschicht und eine große, sehr arme Unterschicht verstärkt.⁷

An der, im Vergleich zu anderen ecuadorianischen und auch zu deutschen Universitäten, luxuriös erscheinenden *Universidad San Francisco de Quito* (USFQ)⁸, sah ich die Kinder der reichen Oberschicht des Landes nach dem nordamerikanischen Bildungsmodell studieren. Der Großteil der Studentinnen schienen sich in meinen Augen in Mode, Schmuck und Make-up übertreffen zu wollen und es hatte den Anschein, als seien sie sehr auf das Zur-Schau-Stellen ihres Wohlstandes konzentriert. In diesem westlich betonten Umfeld war nur eine Handvoll von indigenen Studierenden präsent. Unter ihnen fielen mir die Studentinnen besonders auf, da sie sich von mir und dem übrigen studentischen Umfeld so offenkundig unterschieden. Sie zeigten ihre Herkunft durch die traditionelle Kleidung ihrer Volksgruppe öffentlich, z.B. durch das Tragen der *Anakos*, langer schwarzer Wollröcke, der *Chumbis*, bunt gefärbter gewebter Bänder, die sich die indigenen Frauen ins Haar flechten und der *Walkas*, goldener Ketten, die sie in mehreren Reihen um den Hals trugen. Dies geschah sowohl in offensichtlicher Abgrenzung zu dem mir stark erscheinenden Bemühen der mestizischen Studierenden „westlich und modern“ zu sein, als auch in der bewussten Selbstzuordnung und der stolzen öffentlichen Präsentation ihrer Andersartigkeit und ethnischen Zugehörigkeit.

Im alltäglichen Straßenbild der Stadt Quito hingegen, zeigte sich mir die hohe Präsenz und die große Armut der indigenen Bevölkerung im städtischen Kontext von Ecuador: Eine Familie, die regelmäßig auf dem blanken Asphalt unter dem Vordach meines mit bewaffneten Wächtern ausgestatteten Wohn-Hochhauses übernachtete; ganze Scharen von Straßenverkäufern und Straßenverkäuferinnen mit Bauchläden, die die Straßenränder und Ampeln umlagerten, um sich in Staub und Abgasen in diesem *segundo mercado* oder *mercado informal*⁹ ein paar *Centavos* (Cent) zum Überleben zu verdienen; obdachlose Kinder, die mit abgerissenen Kleidern im repräsentativen Stadtzentrum von Quito die Touristen und Touristinnen anbettelten – um nur einige Beispiele zu nennen.

Bei vorherigen Reisen durch Europa, Australien und Asien war mir der Unterschied, der nach wie vor zwischen „reichen und armen Ländern“ bzw. „Industrie- und Entwicklungsländern“ besteht, sehr deutlich geworden. Doch fiel mir im täglichen Leben in Ecuador bewusst der augenscheinliche Unterschied zwischen Arm und Reich in einem Land und in einer Bevölkerung auf.

⁷ Ich werde die Kategorien Ethnie, Klasse und Geschlecht in dieser Arbeit als soziologische Kriterien gebrauchen, die gesellschaftliche Strukturprinzipien bezeichnen. Ich vertrete die Ansicht, dass sie Ordnungsmuster mit zwar unterschiedlichen Herstellungsmodalitäten und Bedeutungen darstellen, die jedoch durch die selben Interaktionsprozesse simultan erzeugt, naturalisiert, reproduziert und legitimiert werden. Die Betonung liegt auf der aktiven Herstellung, die sowohl durch individuelle, als auch institutionelle Praxis konstruiert ist und die „in vielfältigen Formen sozialer Ungleichheit, Unterdrückung und Herrschaftsverhältnissen“ resultiert. Vgl. Fenstermaker/West 2001:236-239.

⁸ Dieser Luxus zeigte sich in monumentaler Institutsarchitektur und hochwertigen Baumaterialien wie beispielsweise Marmor für die Studierenden-Toiletten.

⁹ Zu diesem *informellen/zweiten Markt* zählen alle Arbeiten, die meist ohne Arbeitsvertrag, ohne gesetzliche Leistungen und Pflichten wie Krankenversicherung oder Steuerzahlungen verrichtet werden und welche sehr geringfügig entlohnt werden (vgl. Scholz 2006:180-182).

Leider musste ich auch in Ecuador feststellen, dass die indigene Bevölkerung dort das gleiche „Schicksal“ hat, das indigene Völker kolonisierter Länder¹⁰ generell erleiden müssen: das „Phänomen“¹¹ der extremen Armut und der sozialen Ausgrenzung, das der Abwertung und Marginalisierung bis hin zu extremem Rassismus, das der Landflucht und des anschließenden Elends in den Städten.

Ich begann im universitären Kontext der USFQ Entwicklungstheorien auf politischer und globaler Ebene zu betrachten und zu erforschen, und vertiefte meinen Studienschwerpunkt der vergleichenden und internationalen Erziehungswissenschaften. Die literarische Auseinandersetzung mit meinen dringenden Fragen auf akademischer Ebene war ein erster Schritt zu meiner Politisierung und zur Themenfindung für diese Arbeit. Von der Interpretation einer kulturellen Ideologie, eines Textes oder Diskurses innerhalb der Literatur, lässt sich jedoch nicht ableiten, wie diese kulturellen Formen tatsächlich im Alltag von einzelnen Personen und Gruppen interpretiert und angewendet werden (vgl. Winter 2007:209). Zum Verständnis von Alltagsinterpretationen sind die subjektiven Sinnkonstruktionen der Akteure des Alltags und die Rekonstruktionen dieser Sinnkonstruktionen durch die forschende Person nötig (vgl. Kap.2.1 und Kap.2.2). Um dies umzusetzen, musste ich also noch einen Schritt weitergehen:

Über das *Center for Andean Freedoms* der USFQ und dessen Leiterin¹² suchte und fand ich den persönlichen Kontakt zu den indigenen Bewohnern und Bewohnerinnen eines Dorfes in den Ausläufern des Vulkans *Chimborazo* mit dem Namen *Pulinguí San Pablo*. Dort hatte ich die Möglichkeit an einem von Dr. Jorge Zalles (USFQ) geleiteten Workshop über *Valoración Personal y Autoestima* (Persönlicher Wert und Selbstvertrauen) teilzunehmen. Währenddessen fiel mir die gesonderte Rolle auf, die die Frauen innerhalb der indigenen Gemeinschaft haben: Sie sind nicht nur in der ecuadorianischen Bevölkerung durch ihre ethnische Kategorisierung als Indigene marginalisiert, sondern haben auch innerhalb der Gemeinschaft der Indigenen als Frauen eine herabgesetzte Position (vgl. Kap.1.5.2.c). Die Erfahrungen mit diesen Frauen innerhalb des Seminars berührten und bereicherten mich sehr. Sie sensibilisierten mich, unterstützt von weiterführender Literatur und Vorträgen, umfassend für die sozialen und politischen Themen der Entwicklungszusammenarbeit speziell mit indigenen Frauen.

Dieser Kontext führte mich zu dem Beschluss, die Forschungsarbeit, die für den Abschluss meines Studiums erforderlich ist, empirisch zu gestalten und sie mit der Hilfe und für diese Frauen zu schreiben.

¹⁰ Wie beispielsweise die *Maoris* in Neuseeland und die *Aborigines* in Australien, die ich auf meinen Reisen kennen gelernt habe.

¹¹ Ich setze diese Begriffe absichtlich in Anführungszeichen, um deutlich zu machen, dass hinter diesen objektiv scheinenden Begriffen das tägliche Leben und Leiden von Menschen und vor allem größere, systemische Zusammenhänge stehen, die sich nicht ohne Reflexion in abstrakte, scheinbar wertfreie Wörter zusammenfassen lassen.

¹² Manuela Picq, Professorin in der ISQ (*Instituto Santiago de Quito*). Dies ist ein Teil der USFQ, der sich in *Riobamba*, der Hauptstadt der Anden-Provinz *Chimborazo* befindet, einer der Regionen mit dem höchsten indigenen Bevölkerungsanteil Ecuadors.

Durch ein DAAD Stipendium konnte ich von März bis Juli 2008 meinen Forschungsaufenthalt im Dorf Pulinguí San Pablo ausführen. Auf der Grundlage subjektiver Erfahrungen – sowohl meiner eigenen, als auch der befragten indigenen Frauen - soll vorliegende Arbeit also mittels der verwendeten induktiven Vorgehensweise dazu dienen, bildungsrelevante, entwicklungspolitisch- und geschlechterrelevante Aussagen, idealerweise zum Nutzen der beteiligten bzw. weiterer indigener Frauen, zu formulieren.

Im Zusammenhang der UN-Millenniums-Entwicklungsziele und nach bereits vergangenen zwei Dritteln der festgesetzten Erfüllungszeit, erscheint mir die Analyse von strukturellen (globalen und lokalen) Zusammenhängen und von Sinnkonstruktionen fremder Lebenswelten als die Grundlage zur Annäherung an und zum besseren Verständnis von Fremdheit bzw. von andersartigen Kulturen und Lebensweisen, die sich in der Entwicklungsarbeit begegnen. Zur Friedensbildung und -erhaltung und als Basis für eine Zusammenarbeit in der Entwicklungsarbeit, ist dies generell entwicklungspolitisch relevant in einer globalisierten Welt (vgl. Kap.1.5.1).

Um den geschichtlichen und landesspezifischen Kontext der Sinnzusammenhänge, in denen indigene Frauen in Ecuador sich befinden und bewegen, besser verstehen zu können, beschäftigte ich mich mit kulturellen Aspekten der Gesellschaft Ecuadors (vgl. Kap.1.5.2).

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext meiner Arbeit beschäftigte ich mich mit der Bildungsdiskussion über non-formale Bildung, die seit dem neuen Millennium vermehrt im europäischen Rahmen geführt wird, und mit der im Zusammenhang von europäischen Wissensgesellschaften gestellten Forderung nach Angebots- und Bedeutungszunahme dieser Bildungsform (vgl. Kap.1.5.3).

Im Folgenden werden die Entwicklung der Forschungsfragen ausgeführt, sowie die grundlegenden Prämissen geklärt, die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegen.

1.3 Die Forschungsfragen

In der europäischen Diskussion ist non-formale Bildung speziell in der Kinder- und Jugendarbeit ein Thema. Dabei wird die non-formale Bildungskomponente als Anwendungsmöglichkeit in der Erwachsenenbildung wenig diskutiert. Die Fragen, die ich in meinem Forschungskontext stelle, beziehen sich auf eine Gesellschaft, die im Allgemeinen nicht als Wissensgesellschaft bezeichnet wird und auf Frauen, die in ihrer Kindheit häufig nicht die Chance auf eine vollständige formale Grundschulbildung hatten, da ihnen der regelmäßige Zugang zum offiziellen Schulsystem fehlte.

In diesem Zusammenhang werfe ich empirisch anhand des Beispiels der indigenen Frauen von Pulinguí San Pablo einen kritischen Blick auf die Umsetzbarkeit des dritten Millenniumsziels. Dazu schaue ich gemeinsam mit diesen Frauen an, welche Ansätze nicht nur „von Außen“, beispielsweise durch formale Bildungsangebote, sondern auch „von Innen“, aus eigener Motivation möglich sind, um sie im täglichen Leben zu unterstützen.

Ich nehme hierfür mit den Frauen anhand von Interviews eine Evaluierung ihrer ca. zehnjährigen Erfahrung mit verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsprojekten in ihrer Gemeinde vor: Im Horizont der Millenniumserklärung stelle ich mir und den Frauen Fragen, die sich auf die Rolle und die Formen der Bildung beziehen, die für sie zur Stärkung ihrer Rechte und ihrer Position als Frau in Frage kamen und kommen.

Innerhalb dieses Rahmens stelle ich den lebensweltlichen Kontext und die Bildungsbiographien der befragten Frauen vor. Dies geschieht mittels der Analyse von themenzentrierten Leitfadeninterviews und teilnehmender Beobachtung. Ich ermittle, welcher Inhalt in Bezug auf die Lebenswelt der Interviewpartnerinnen aus den Interviews spricht und rekonstruiere damit in Verbindung ihre Bildungsprozesse, -chancen, -wahlmöglichkeiten, ihre Bildungswünsche, ihre Weiterbildungsmöglichkeiten und -hindernisse. Die Auswertung der Interviews soll die Bedeutung von non-formalen Bildungsprozessen für die Frauen ergründen, um damit ein Fazit für die Bildungspolitik und Strategien der Entwicklungszusammenarbeit zu finden. Ich untersuche die Interviews auch in Bezug auf ihre Gender-Perspektive. Dazu erfolgt eine Analyse, wie diese Frauen ihre Geschlechterzugehörigkeit vor allem bezogen auf ihre Bildungsbiographie konstruieren, um daraus die Hindernisse und Chancen, sowie direkten Handlungsbedarf bzw. konkrete Handlungshinweise in Bezug auf die Erfüllung des dritten UN-Millenniums-Entwicklungs-Ziels abzuleiten. Im Mittelpunkt der Analyse steht, welche Bedeutung die (non-formale) Bildung für die Erreichung der Gleichstellung dieser Frauen und ihre Autonomie hat.

In Bezug auf die UN-Millenniums- Entwicklungs-Ziele beteilige ich mich, aufgrund zeitlicher und inhaltlicher Begrenzung meines Themas, nicht an einer möglichen grundsätzlichen Diskussion über Kritik oder Legitimation an international gesetzten Zielen einer supranationalen Organisation wie der UN¹³ als allgemeingültig für alle Nationalstaaten, seien sie nun „industrialisiert“ oder „entwicklungsbedürftig“. Das dritte UN-Millenniums-Entwicklungsziel dient als offizieller Bezugsrahmen meiner Forschung zur Verortung der Bildungsdiskussion über non-formale Bildung mit Geschlechterbezug im internationalen Kontext.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im ersten, einleitenden Kapitel werden grundsätzliche Überlegungen über den gesellschaftlichen Kontext der Fragestellung angestellt (Kap.1.5.1), das Land Ecuador und dessen indigene Kultur beleuchtet (Kap.1.5.2), sowie grundsätzliche Aspekte non-formaler Bildung vorgestellt (Kap.1.5.3). Ich kläre die Diskurse, innerhalb derer ich als deutsche Forscherin erstens räumlich und zeitlich verortet bin und in denen ich mich zweitens selbst so bewusst wie möglich positioniere, indem ich Stellung beziehe.

¹³ Ich verwende in dieser Studie generell das englische, international gebräuchliche Akronym UN (United Nations) als Bezeichnung für die Organisation der Vereinten Nationen.

Dadurch dass ich die Forschungsfragen innerhalb verschiedener Diskursfelder entwickle, ist sie interdisziplinär aufgestellt und streift verschiedene Forschungslandschaften bzw. Wissenschaftsfelder (Soziologie, Ethnologie, Geografie, Erziehungswissenschaft, Politik, Philosophie). In meiner bewusst kritischen und interdisziplinären Positionierung innerhalb der gängigen Forschungslandschaft, folge ich der Aussage des Philosophen Merleau-Ponty:

„Alle Weisen des Sehens sind wahr, wenn man sie nur nicht isoliert“ (Merleau-Ponty 1966:16).

Im zweiten Kapitel erläutere ich einerseits die theoretischen Traditionen und Positionen, innerhalb derer ich mich bewege (Kap.2.1). Sie dienen mir als Hintergrund und liefern mir Modelle für die Entwicklung der Forschungsfragen. Andererseits werden in diesem Kapitel die Methoden skizziert, die für die Empirie angewendet wurden (Kap.2.2). Durch die Verwendung bestimmter Methoden, positioniere ich mich in einem bestimmten Theoriezusammenhang. Daher findet auch die Methodik, als theoretische Reflexion der Kriterien, welche Methoden ich für die Forschung als geeignet erachte und warum ich sie benutze, in diesem Theoriekapitel Platz (und nicht erst im empirischen Teil der Arbeit).

Erst nachdem diese Voraussetzungen geklärt sind, erfolgt im dritten Kapitel der empirische Zugang, in welchem die verwendeten Theorien und Methoden mit Praxis, mit „gelebtem Forschungs-Leben“ gefüllt werden (Kap.3.1). Ich greife die Sichtweise einer kleinen Gruppe von indigenen Frauen aus dem großen Forschungs- und gesellschaftlichen Kontext heraus, um ihre Stimmen anzuhören, um ihre Wirklichkeitserfahrungen zu rekonstruieren. Dabei werden die drei befragten Frauen und ihr Lebensraum vorgestellt und persönliche Erfahrungen bei der Umsetzung der Methoden und im interkulturellen Umgang dargestellt.

Im Anschluss folgen im vierten Kapitel die empirischen Ergebnisse, d.h. die Inhalte, die sich aus den Einzelfallanalysen der Interviews und der fallübergreifenden Betrachtung als im Forschungskontext relevant erwiesen. Das fünfte Kapitel fasst essentielle Aspekte, die sich in Bezug auf die Fragestellungen durch die Interviewanalyse als zentral erwiesen zusammen.

Diesen Ausführungen folgt das sechste Kapitel, das die Ergebnisse im Licht von Bourdieus Habitus-Konzept diskutiert, um im siebten und abrundenden Kapitel praktische Konsequenzen und Handlungsimplicationen der Ergebnisse für die Entwicklungszusammenarbeit und die geschlechterreflektierte Erwachsenenbildung zu erörtern. Im abschließenden achten Kapitel dient ein Ausblick in Bezug auf weitere Fragen im Kontext internationaler Erwachsenenbildung als zukunftsweisend.

Die vollständig transkribierten Interviews, die Transkriptionslegende, sowohl der Interview-Leitfaden und ergänzende Abbildungen, sind im Anhang in einem ergänzenden Band veröffentlicht.

1.5 Forschung im gesellschaftlichen Kontext

In den bisherigen Ausführungen dieser Arbeit wurden zahlreiche Begriffe verwendet, die zwar in den Zusammenhang der Arbeit als grober Kontext gestellt sind, aber bisher nicht weiter ausgeführt und in ihrem jeweiligen Gebrauchszusammenhang erklärt wurden. Viele dieser Begriffe wie *Diskurs*, *Globalisierung*, „*Entwicklungsland*“, *Indigen*, *Kultur*, *Geschlecht/Gender* werden sowohl in der Alltagssprache, als auch von Vertretern verschiedener wissenschaftlicher Orientierungen häufig und in unterschiedlichsten Zusammenhängen gebraucht und bleiben in der Regel vage, da sie weder einheitlich angewandt, noch immer eindeutig bestimmt werden.¹⁴ Zielsetzung, Bezugsrahmen und Sprechsituation, sowie theoretische Orientierung variieren und verändern somit die Verweisungszusammenhänge (vgl. Büschges/Abraham/Walter 1998:57,58)

Im folgenden Kapitel soll der Kontext der Forschung innerhalb der gesellschaftlichen Zusammenhänge und der Diskurse¹⁵, in denen er stattfindet, erörtert werden. Der Plural ist hier bewusst gewählt, um komplexe systemische Verbindungen zu betonen, die in ihren Einzelheiten im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht bis ins Detail ausgeführt werden können, doch aber angerissen werden. Dies kann streckenweise unbefriedigend sowohl auf die Verfasserin, als auch auf die Leserschaft wirken. Doch muss diese Spannung ausgehalten werden, um als Anregung zu dienen, weiterzudenken. Die Neugier auf detaillierte Ausarbeitungen ohne den großen Rahmen aus dem Auge zu verlieren, kann als Basis für weitere Forschungen dienen.

Hiermit verbindet sich mein Anspruch, einzelne Begriffe und geschichtliche Zusammenhänge, die ich verwende nicht als a priori auf dem gleichen Verständnis aller Leser und Leserinnen basierend vorauszusetzen. Daher werde ich sie in meiner Verwendung konstituieren, also deren Bedeutungen im verwendeten Kontext festschreiben.

¹⁴ Es sei hier auf das „Prinzip der doppelten Hermeneutik“ hingewiesen, welches bei Berger und Luckmann (2000) bezeichnet, dass wissenschaftliche Begriffe in den „gesellschaftlichen Wissensvorrat“ Eingang finden und vice versa Alltagsbegriffe in der wissenschaftlichen Beschreibung benutzt werden.

¹⁵ Der Terminus *Diskurs* ist alltagsgebunden gebräuchlich im Sinne von „Gespräch“ (aus dem Englischen: discourse) oder „Rede“ (aus dem Französischen: discours). Im Deutschen bezeichnet Diskurs vor allem in den Medien öffentliche Diskussionsprozesse, die sich auf bestimmte Themen mit gesellschaftlicher Relevanz beziehen (vgl. Keller u.a. 2001:7; vgl. Kajetzke 2008:29,30). Im wissenschaftlichen Kontext erfährt der Begriff sowohl in verschiedenen Disziplinen (z.B. Linguistik, Ethnologie, Politik-, Geschichtswissenschaft, Soziologie u.a.), als auch innerhalb der Disziplinen (z.B. Diskursanalyse in der Soziologie nach Habermas oder orientiert an Foucault; Inhaltsanalyse nach Merten) verschiedene Konnotationen (vgl. ebd.: 30, 31). Ich verwende den Terminus Diskurs hier im Sinne von Foucault als Zusammenhang von Sprache und Denken, als Referenzsystem, in dem sich geschichtsbezogene Werte und Wahrheiten ausbilden, die sich auch in „Ungesagtem“, also beispielsweise Institutionen (Universität, Klinik, Schule, Entwicklungsorganisationen, politische Einrichtungen u.a.) (vgl. Ruoff 2007:92,93) festsetzen bzw. ausdrücken. Um mit Foucault selbst zu sprechen: „Die fundamentale Aufgabe des klassischen ‚Diskurses‘ ist es, *den Dingen einen Namen zuzuteilen und ihre Existenz in diesem Namen zu benennen*. Während zweier Jahrhunderte bildete der abendländische Diskurs den Ort der Ontologie. Als er die Existenz jeder Repräsentation im Allgemeinen benannte, war er Philosophie: Erkenntnistheorie und Analyse der Ideen. Als er jedem repräsentierten Ding den Namen zuteilte, der ihm gemäß war, und im ganzen Gebiet der Repräsentation den Raster einer wohlgestalteten Sprache anordnete, war er Wissenschaft- Nomenklatur und Taxonomie“ (Foucault 1974:164; Hervorhebung im Original).

Dies beinhaltet jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder Endgültigkeit und wehrt sich nicht gegen eventuell auftretende Kritik an Erweiterungen oder gar Brüchen, die innerhalb des Arbeitsprozesses entstehen mögen. Die Betonung liegt hier auf der Wandelbarkeit von Begriffen und der Macht der Sprache Bedeutungen zuzuschreiben. Ebenso sind die Blickrichtung und (unbewusste wie bewusste) Absichten der verfassenden Person von Darstellungen geschichtlicher Ereignisse beachtenswert.

Im Bewusstsein, dass ich aus der Dualität der Sprache¹⁶ und dem Zuschreibungscharakter von Sprachlichkeit nicht aussteigen kann, problematisiere und reflektiere ich einige der Begriffe und der geschichtlichen Kontexte, die ich verwende. Im Sinne der Klärung, welchen Inhalt meine „Forschungskoffer“ haben, skizziere ich also, in welchem geschichtlichen Kontext wer und zu welchem Zweck Begriffe wie *Globalisierung*, „*Entwicklungsland*“, *Indigen*, *Kultur*, *Geschlecht* u.a. verwendet.

1.5.1 Globalisierte Welt im neuen Millennium

Auf den europäischen Entwicklungstagen (European Development Days) der Europäischen Kommission in Straßburg im November 2008 wurde der europäische Entwicklungsbericht (European Report on Development, October 2008) präsentiert mit dem Titel: „Millennium Development Goals at Midpoint: Where do we stand and where do we need to go?“

Die Erklärung der Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs)¹⁷ als verpflichtender Katalog für alle UN-Mitgliedsstaaten, die auf dem Millenniumsgipfel 2000, der 55. Generalversammlung der Vereinten Nationen, abgelegt wurde, jährte sich dieses Jahr bereits zum neunten Mal und hat damit die Hälfte der gesetzten Zeit bis zu ihrer Erfüllung bereits überschritten.

a. Die Millenniums-Entwicklungsziele und der Entwicklungsdiskurs

Die UN-Millennium-Entwicklungsziele

189 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen einigten sich im Jahre 2000 auf eine gemeinsame Zielsetzung, in der sie die Armutsbekämpfung, die Friedenserhaltung und den Umweltschutz als die wichtigsten Ziele der internationalen Gemeinschaft erklärten.¹⁸

Das dritte Ziel der Millenniumserklärung nach Armutsbekämpfung und Grundschulbildung für alle Kinder, ist die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und die Stärkung der Rechte von Frauen.¹⁹

¹⁶ Damit ist die Bezogenheit und Wertung von Begriffen durch ihre Definition in Abgrenzung zu ihrem Gegenteil/Gegenstück ausgedrückt, z.B. ist *stark* verständlich im Vergleich zu *schwach*.

¹⁷ Im Folgenden werde ich mich mit dem englischen Kürzel MDG (Millennium Development Goals) auf die Millenniums-Entwicklungsziele beziehen.

¹⁸ Vgl. <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>; vgl. <http://www.millenniumcampaign.de/>; vgl. <http://www.bmz.de/de/ziele/ziele/millenniumsziele/index.html?follow=adword> [Stand 10.10.2009].

¹⁹ Goal 3: „Promote gender equality and empower women“, vgl. <http://www.un.org/millenniumgoals/gender.shtml> [Stand 10.10.2009]; vgl. European Commission 2008:6, vgl. <http://www.bmz.de/de/ziele/ziele/millenniumsziele/index.html> [Stand 10.10.09]

Die UN, die Weltbank und die OECD (u.a.) sind die Ziel setzenden Organisationen; Deutschland ist Mitglied jeder dieser Organisationen und gehört somit zur Kategorie *Geberland*. Ecuador ist eines der Länder, auf die die Ziele angewendet werden sollen. Es gehört weiterhin zu den Ländern, die aufgrund ökonomischer (niedriges Pro-Kopf-Einkommen, hohe Arbeitslosigkeit, hohe Ungleichheit der Einkommens- und Vermögensverteilung), demographischer (hohes Bevölkerungswachstum, wachsende Stadtbevölkerung, Binnen-Migration), politischer (Instabilität, Aufstände, Korruption, Klientelismus), volksgesundheitlicher (unzureichende medizinische Versorgung vor allem in ländlichen Gebieten, hohe Geburtenrate und Kindersterblichkeit, geringe Lebenserwartung), soziokultureller (schlecht ausgebautes Bildungssystem, Rassismus, geringe soziale Mobilität) und ökologischer (Bedrohung der Biodiversität, Rodungen, Erosion, Verstädterung) Daten als „Entwicklungsländer“ angesehen werden.²⁰

Der Begriff „Entwicklungsland“

Ich werde den Begriff „*Entwicklungsland*“ im Folgenden für die Länder benutzen, auf die die MDGs angewendet werden sollen. Es ist zwar ein seit Jahren gebräuchlicher Begriff, doch ist er umstritten, da er sowohl wertend ist, als auch keiner einheitlichen Definition unterliegt. Er setzt die Industrieländer aus Westeuropa und Nordamerika mit den Attributen fortschrittlich und hoch entwickelt gleich und legt somit die Richtung für Entwicklung fest. Um meine Kritik an diesem Begriff und dem entsprechenden Entwicklungs-Diskurs deutlich zu machen, werde ich ihn im Fließtext aus Ermangelung eines Begriffs außerhalb des Entwicklungs-Diskurses²¹ in Anführungszeichen setzen. So weit wie möglich, werde ich reflektieren, inwieweit ich selbst in diesem Diskurs verhaftet bin.

Die Entwicklungspolitik der Industrieländer verpflichtet sich dazu, Entwicklungshilfe zu gewährleisten. Die Begriffe *Geberländer* und *Nehmerländer*, sowie *Entwicklungshilfe* beziehen sich auf die dominierende Rolle des ökonomischen Reichtums und des damit verbundenen „überlegenen (Fach-) Wissens“, (da sich die Diskurse des Kapitalismus und der Wissenschaft grundlegend unterstützen).

²⁰ Merkmalskataloge für „Entwicklungsländer“ (gebräuchliche deutsche Übersetzung des BMZ), die in den UN Programmen Anfang der 1950er Jahren entstanden, sind umstritten, da es keine Homogenität der Merkmale für verschiedene Länder gibt und verschiedene Organisationen unterschiedliche Schwerpunkte setzten. Die Weltbank misst das Bruttonationaleinkommen-Pro-Kopf und teilt in LIC *Low-Income Countries* und MIC *Middle-Income Countries* ein und benutzt den Begriff *Developing Countries*. Die UN teil ihre Definition in ökonomische (Bruttoinlandsprodukt und EVI *Economic Vulnerability Index* und soziale Indikatoren (HAI *Human Assets Index*) ein und gebraucht die Begriffe LDC *Less Developed Countries* und LLDC *Least Developed Countries*. Das UNDP United Nations Development Programm hat 1990 den umstrittenen HDI *Human Development Index* eingeführt, der verstärkt soziale Aspekte der Entwicklung berücksichtigen sollte. Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1996; vgl. <http://www.worldbank.org/>; vgl. <http://www.un.org/en/> [Stand 10.10.2009].

²¹ Dies verbinde ich mit dem Aufruf, einen neuen Begriff zu suchen bzw. zu prägen. Das DEZA *Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit* der Schweiz gebraucht beispielsweise den Begriff *Partnerländer*, wobei zu kritisieren bleibt, dass eine gleichberechtigte Partnerschaft im systemischen Zusammenhang bisher illusionär bleibt.

Sie definieren somit die Verteilung von Macht und bezeichnen die vorherrschenden Hierarchien im Länderverbund des Weltsystems²². Auch wenn der Begriff der *Entwicklungshilfe* in den 1990er Jahren zur partnerschaftlich orientierten *Entwicklungszusammenarbeit* umgewandelt wurde²³, ist die Gleichberechtigung, die der neue Begriff impliziert, per Definition (Geber-Nehmer-Länder) ausgeschlossen²⁴: Abhängigkeiten im Weltsystem werden weiterhin gestärkt, die Hierarchieaufteilungen von Zentrum und Peripherie bestehen nach wie vor und sind auf allen Ebenen festgelegt.²⁵

In Bezug auf die geschichtliche Entwicklung des Weltsystems und dessen Aufteilung in Zentrum und Peripherie drängt sich die traurige „Ironie“ dieses Systems auf:

Die kolonisierenden Länder nahmen den Ureinwohnern und Ureinwohnerinnen der eroberten Länder erst gänzlich ihre Autonomie und ihre Selbstverwaltung, bestahlen sie dann innerhalb eines halben Jahrtausends ihrer natürlichen Ressourcen und Reichtümer, wobei sie den eigenen Reichtum stetig vergrößerten und festigten, um sie dann schließlich zu Beginn eines neuen Millenniums wieder „entwickeln“ zu wollen und sich Ziele setzen, ihre Autonomie zu fördern.

Auch in der Frauengeschichte findet sich der Prozess der Entmündigung und der Herstellung von Abhängigkeitsstrukturen wieder. Im dritten Millenniumsziel steht diese Parallele der „Entwicklungsbedürftigkeit“ von Entwicklungsländern und der Wiedergewinnung von Frauenrechten und -autonomie vereint zur internationalen Beachtung und Bearbeitung.

²² Diesen Begriff verwende ich in Anlehnung an Immanuel Wallerstein und André G. Frank, um sozialen Wandel (Entwicklung und Unterentwicklung) nicht beschränkt auf die Ebene einzelner Gesellschaften zu betrachten, sondern in Bezug auf die Beziehungen von Gesellschaften innerhalb der Strukturen der kapitalistischen Weltwirtschaft. Die Weltsystem-Theorie entstand in den 1970er Jahren im Zuge der (und Kritik an der) Dependenz-Theorie und der Analyse von Macht und Dominanz in der Beziehung von Gesellschaften (vgl. Wallerstein 1989; vgl. Frank 1984). Aktuell bestätigten Begriffe wie *Globalisierung* und *Global Governance* im Entwicklungszusammenhang die Anerkennung bzw. Strukturierung eines solchen Weltsystems.

²³ Vgl. <http://www.bmz.de/de/ministerium/index.html> [Stand 10.10.2009]: Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit wurde 1993 mit dem Zusatz „und Entwicklung“ versehen.

²⁴ Ich werde in dieser Arbeit die Begriffe „Entwicklungsarbeit“, „Entwicklungshelfer“ und „Entwicklungshelferin“ (als Berufsbezeichnung der Menschen, die in dieser Arbeit tätig sind) benutzen – in Ermangelung anderer Bezeichnungen und vor allem mit der Bewusstheit, dass sie innerhalb des Entwicklungsdiskurses geprägt und gebraucht sind (und daher setze ich sie in Anführungszeichen). Die Begriffe „Entwicklungshilfe“ und „Entwicklungsarbeit“ verwende ich dabei synonym, so wie dies im Alltagsjargon auch von offizieller Seite her gängig ist. Den Begriff „Entwicklungszusammenarbeit“ gebrauche ich, wenn ich den Aspekt der Zusammenarbeit in der Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen und deren Annäherung hervorheben möchte.

²⁵ Bei dieser Aufteilung folge ich den Ausführungen von A.G. Frank, einem Theoretiker, der sich mit „Abhängigkeit“ (im Länderverbund) beschäftigt und der besagt, dass es einen „Prozess der Unterentwicklung“ gibt. Unterentwicklung ist dabei nicht der Zustand vor der Entwicklung, sondern Entwicklung und Unterentwicklung sind das Resultat von Beziehungen und Interaktionen von Gesellschaften (vgl. dazu auch Escobar 1996). Frank wendet dabei die Idee des kapitalistischen Systems auf die Gesellschaften im Weltsystem an: Sie sind aufgeteilt in ein metropolitanes Zentrum und die Peripherien, die dem Zentrum zuarbeiten bzw. vom Zentrum ausgebeutet werden (vgl. Frank 1984: 103; vgl. Barnett 1988:40; vgl. Komlosy 2006:66,67).

Der Entwicklungsdiskurs

Die Auswirkungen des Entwicklungsdiskurses - die Bereicherung und Ermächtigung von Teilen des Systems auf Kosten der Ausbeutung und Bildung von Abhängigkeitsstrukturen anderer Teile - sind also in verschiedenen Bereichen zusammenhängend, (z.B. Industrieländer/Entwicklungsländer – Männer/Frauen) und diese Kohärenz bewirkt den Erfolg des Diskurses als hegemoniale Form der Repräsentation. „Die Armen und Unterentwickelten“ werden als universelle, vorkonstituierte Subjekte konstruiert, die außerdem als eine homogene Einheit angesehen werden (Escobar 1996: 92)²⁶. Besagte scheinbare Homogenität bezieht sich ebenso auf die Ebene der „unterentwickelten Länder“. Unterentwicklung kann innerhalb dieses Diskurses nur defizitär angesehen werden, es spielt dabei keine Rolle, ob sie als Abhängigkeit oder als Rückständigkeit konzeptualisiert wird. Solche Entwicklungstheorien können hierarchische Herrschaftsverhältnisse nur perpetuieren, sogar wenn sie eigentlich deren Überwindung propagieren, da sie die Hierarchie stets mitdenken (vgl. Dörfler 2003:12; vgl. als Beispiel die Zitate des BMZ im Kap.1.5.1.c).

Diese Tatsachen unverblümt auszusprechen und damit verantwortungsbewusst umzugehen, scheint mir eine besondere Aufgabe und Herausforderung der Entwicklungszusammenarbeit unserer Zeit. Dabei ist zu beachten, dass sowohl die gesamte Diskussion um die Erreichung der Millenniumsziele und deren Durchführbarkeit bzw. deren Grenzen, als auch die Entwicklungsarbeit an sich innerhalb des Entwicklungsdiskurses geführt wird und dieser Diskurs nur ein Raster bzw. eine Möglichkeit darstellt, sich mit dem Thema der Macht- und Ressourcenverteilung im globalen Länderverbund zu beschäftigen.²⁷

Autoren wie Arturo Escobar entschlüsseln den Diskurs der Entwicklung als nach dem zweiten Weltkrieg konstruiertes System im Zusammenhang mit der Moderne und ihrem Allmachtsglauben an Industrialisierung, Kapitalzuwachs und Fortschritt. Dieser Diskurs wurde laut Escobar durch die systematische Gruppierung und Anordnung von Faktoren wie Technologie, Bevölkerung, neue Finanzprogramme, Industrie- und landwirtschaftliche Entwicklung, Kommerz, Handel und Ressourcenmanagement als eigenständige Einheit (mit einem definierten Beziehungssystem zwischen den verschiedenen Elemente) formiert (vgl. Escobar 1996:85-87). *Post-Development Ansätze* (vgl. zusammenfassend Ziai 2006) versuchen, den Entwicklungsdiskurs zu dekonstruieren, und wenden sich gegen die dahinter stehenden Weltbilder. So besteht auch in vorliegendem Text die Tatsache, dass bei der Verwendung des Begriffs „Entwicklungsarbeit“ jedes Mal der Entwicklungsdiskurs bemüht wird.²⁸ Dies gilt meines Erachtens weniger für den Begriff „Entwicklungszusammenarbeit“,

²⁶ Homi K.Bhabha, ein Vertreter des Post-Kolonialismus, definiert diese Verleugnung von Differenzen und Komplexität als inhärente Eigenschaft von Diskriminierung, vgl. Bhabha 1990:71-89.

²⁷ Vgl. dazu auch Kap. VI Diskussion der Ergebnisse.

²⁸ Wichtig erscheint mir, dass in neuen Ansätzen, die sich kritisch mit vorhergehenden Ansätzen auseinandersetzen, vorhergegangene Vorstellungen meist weder ausgelöscht noch negiert werden können, sondern weiterhin plural bestehen bleiben. Das bedeutet, dass sowohl Kritiken, als auch neue Ideen in den strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen der vorhergegangenen Diskurse immer auch noch verankert sind. Andererseits kann im Sinne von Antithese und Synthese Entwicklung stattfinden.

wenn er im Sinne von „Ent-Wicklung“, als Gegensatz von „Ver-Wicklung“, aus dem bestehenden Diskurs verstanden wird. Ich verwende ihn also, wenn ich auf Möglichkeiten der post-development Zusammenarbeit im Länderverbund hinweise bzw. diesen Ansatz betonen möchte.

b. Aufteilung der Welt und Entwicklungstheorien

Strukturelle Entstehung der „Dritten Welt“

Der Entwicklungsdiskurs entwickelte sich auf der Basis der Konstruktion der so genannten „Dritten Welt“²⁹, auf deren strukturelle Entstehung ich im Folgenden zur Erläuterung der Entwicklungsgeschichte der Beziehung von Europa und Südamerika näher eingehen werde.

Ich habe in Ecuador, einem südamerikanischen Land gelebt und geforscht, das aus eurozentristischer³⁰ Sicht als „Entwicklungsland“ bezeichnet wird. Ich benutze den Begriff „Dritte Welt“ als Synonym für die Unterordnung unter und die Abhängigkeit von vielen Teilen der Welt unter europäische Interessen. Räumlich ist Ecuador also in dieser „Dritten Welt“ verortet.

Im Falle Südamerikas leitete die „Entdeckung“ des Kontinents von europäischen Forschungsreisenden dessen Verwandlung in den strukturell abhängigen und hierarchisch untergeordneten Teil der Welt ein. Geschichtlich verorte ich also den Beginn der Strukturen der bestehenden Weltordnung, wie sie heute im Sprachgebrauch als selbstverständlich angesehen und anerkannt werden, wenn von Weltregionen als „erste oder dritte Welt“ die Rede ist, in die Zeit der Kolonisierung, (im Bewusstsein, dass die Begriffsgeschichte der „Dritten Welt“ erst nach dem zweiten Weltkrieg begann). Durch diese Expansion nach Übersee geriet aus „westlicher Sicht“³¹ nun auch der globale Süden in den Blick.³²

²⁹ Ich stimme mit diesem Begriff nicht überein, da er wertend ist und es nur „eine Welt“, im Sinne von einem Planeten gibt, auf dem Menschen leben (nicht zu verwechseln mit den verschiedenen sozialen Lebenswelten und Kosmionen, die ich in Anlehnung an A. Schütz verwende) und setzte ihn daher durchweg in Anführungszeichen. Ich gebrauche den Begriff im folgenden Abschnitt in Anlehnung an Komlosy 2006.

³⁰ Eurozentristische bzw. „westliche“ Sicht: Die Entstehung der West-Ost-Metapher geht auf die bündnispolitische Aufteilung der Staatenwelt in westliche (parlamentarisch-demokratische) und östliche (kommunistische) Staaten nach dem 2. Weltkrieg zurück. Die „Dritte Welt“ ist begrifflich die Folge dieser zwei Blöcke (Demokratisch=1. Welt; Kommunistisch=2. Welt) und der damit verbundenen Bündnispolitik, die nach dem Ende des Kalten Krieges hinfällig wurde (vgl. zur Verlagerung des Begriffs „Dritte Welt“ von seiner ursprünglich bündnispolitischen Bedeutung zu seinem heute entwicklungspolitischen Sinn: Brockhaus Enzyklopädie 1988 und 1997). Die Nord-Süd-Metapher bezieht sich auf die Erschließung und Kolonialisierung der südlichen, südamerikanischen, afrikanischen und asiatischen Gebiete vom nördlichen Europa aus. Die beiden Metaphern (West-Ost; Nord-Süd) werden im alltags sprachlichen Gebrauch oft vermischt. Die eurozentristische Sicht impliziert immer die Aufwertung bzw. Überlegenheit des Blickwinkels von Europa aus. Vgl. zur Geschichte der West-Ost respektive Nord-Süd-Metapher als Einteilung der Welt in Regionen mit hierarchischer Ordnung: Komlosy 2006.

³¹ Der „Westen“ bzw. „die westliche Welt“ bezeichnet ursprünglich die westeuropäische Kultur und wurde später auf die Gesellschaften West-, Mitteleuropas und Nordamerikas bezogen. In Ermangelung einer alternativen Bezeichnung für die Bezeichnung dieser Länder im Verbund, verwende ich im weiteren Verlauf der Arbeit die Begriffe „Westen“ und „westlich“ unter kritischem Vorbehalt.

³² Vgl. zur unterschiedlichen zeitlichen „Entstehung der dritten Welt“ in Bezug auf verschiedene Kontinente (Südamerika, Asien etc.), ausgehend von wechselnden kolonialen Führungsmächten und zur Entstehung der Nord-Süd-Beziehungen: Komlosy 2006:56,57.

Indem ich also als Deutsche ein südamerikanisches Land („den Süden“) ins Visier nehme, positioniere ich mich als Betrachterin im Norden, in Europa.³³ Ich konstatiere auch, dass die Entwicklung von europäischen Staaten zu führenden Industrieländern überhaupt erst durch den Zugriff auf die Kolonien möglich wurde - die Märkte und die fortschreitende Industrialisierung der „Alten Welt“ lebten von diesen Rohstoffen und Arbeitskräften der „Neuen Welt“, um darin schließlich neue Absatzmärkte zu etablieren - und dass die Entkolonialisierung an der Abhängigkeit der „Dritten Welt“ von den westlichen Industrieländern nichts geändert hat (vgl. Komlosy 2006:57).

Westliche Industrieländer definiere ich in dieser Systemordnung als Zentren der kapitalistischen Weltwirtschaft, zu denen die industrialisierten europäischen Länder, sowohl die außereuropäischen Staaten USA, Japan und Kanada gehören, ohne hier auf die neu aufsteigenden marktwirtschaftlichen Mächte wie China und Brasilien einzugehen bzw. die weitere Untergliederung der Staaten der „Dritten Welt“ in verschiedene Staatengruppen (Bsp. Schwellenländer) mit einzubeziehen.

Wenn ich von *Globalisierung* spreche, beziehe ich mich auf die globalen Mechanismen des Weltmarktes, (speziell vom Beginn der Ressourcen-Ausbeutung Südamerikas an, vgl. Galeano 2003), dessen Implementierungen in der einzelstaatlichen und der globalen Politik und die damit verbundene Verbreitung von Werten und Bildung innerhalb des eurozentristischen bzw. westlich bestimmten Weltbildes. Ich definiere also das Werden der „Dritten Welt“ als Prozess der „Peripherisierung“ (Komlosy 2006:63) im Weltmarkt-System und davon ausgehend im Welt-Macht-System.

Entwicklungs-Theorien

Dieser Prozess ist innerhalb der Entwicklungstheorien der Dependenz-Theorie, die in den 1970er Jahren entstand, zuzuordnen.³⁴ Der Norden (respektive Westen) wird so als Zentrum und der Süden (respektive Osten) als Peripherie gefasst. Diese „erste Welt“ verkörperte Fortschritt, die klassische Wissenschaft ersetzte die Gottgegebenheit der Dinge und die „Erfolgsgeschichte“ des Nordens durch Industrialisierung, Modernisierung und Wirtschaftswachstum wurde zum linearen Modell, an dessen Ende Entwicklung in Form der „entwickelten Länder“ mit wirtschaftlicher Prosperität und gehobenem Lebensstandart steht. „Der Rest“ der Welt wurde strukturell zur „Dritten Welt“. Die Länder dieser „Dritten Welt“ befinden sich heute innerhalb besagten Diskurses auf dem Weg dieser imaginären Linie hin zur Entwicklung auf verschiedenen Stufen der „Unterentwicklung“ (vgl. Kap.VI).

³³ Gegen diese eurozentristische Sichtweise spricht u.a., dass Europa ein unscharfer Begriff ist und es auch hier geschichtlich ein West-Ost Gefälle von wirtschaftlichen Zentren und Peripherien gibt. Außerdem gehören auch den westlichen Industrieländern nicht alle europäischen Staaten an bzw. zählen darunter auch außereuropäische Staaten als Zentren der kapitalistischen Weltwirtschaft, wie die USA, Kanada und Japan. Vgl. Komlosy.:57,58.

³⁴ Die Dependenz-Theorie dient hier der Veranschaulichung der gewachsenen Machtssysteme und nicht der Übereinstimmung mit dem damit verbundenen Entwicklungsparadigma der nachholenden Entwicklung bzw. der Abkopplung. Vgl. dazu ISI-Modelle (Import-Substituierende Industrialisierung), die eine starke Binnenmarktentwicklung und das Vertrauen auf einen starken Staat implizieren (vgl. Scholz 2006).

Diese Meinung entspricht dem Paradigma der nachholenden Entwicklung innerhalb der Modernisierungstheorien der 1950er und 1960er Jahre. Im Stufenmodell von Walt W. Rostow werden einzelne Entwicklungsstufen ausgehend von traditionellen Gesellschaften über die Aufstiegsperiode des „take-off“ bis zur Periode des Massenkonsums, also der Modernisierung beschrieben (vgl. Rostow 1960:4-16). Die entsprechenden Entwicklungsstrategien setzten auf Exportorientierung und den „trickle-down“ Effekt, der ausgehend von gestärkten Zentren und Industrialisierung den Fortschritt und das Wachstum zu den Peripherien „durchsickern lassen“ soll (vgl. ebd.).

Ich verwende das Zentrum-Peripherie-Verhältnis als theoretisches Verständnis, anhand dessen verschiedene historische Prozesse und Situationen aufgrund dieser gemeinsamen Strukturmerkmale beschrieben werden können, z.B. auch in Bezug auf die Geschlechter-Forschung. Die Nord-Süd/West-Ost Aufteilung der Welt kann somit von der ursprünglich geographischen Zuordnung gelöst und das Zentrum-Peripherie-Modell für jede räumliche Abhängigkeitsbeziehung angewendet werden (vgl. Komlosy 2006:63,64).³⁵ In den offiziellen Programmen der internationalen Entwicklungsarbeit sind die beschriebenen Beziehungen verdeckt und treten nur zu Tage, wenn aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet.³⁶ Diesen will ich im folgenden Kapitel anwenden.

c. Entwicklungsarbeit und Entwicklungsbegriff

Zur Erläuterung der globalen Entwicklungsarbeit und des Entwicklungsbegriffes, auf den sie sich stützt, dienen in diesem Kapitel die Analyse von Berichten bzw. Inhalten des Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung BMZ, der Europäischen Kommission und der Weltbank, deren voller Name *International Bank for Reconstruction and Development* ist.³⁷

³⁵ Eine mögliche Anwendung wäre beispielsweise eine inner-amerikanische Perspektive auf die Nord-Süd-Beziehungen zu wählen und diese aus der Sicht der indigenen Bevölkerung zu erzählen (vgl. ebd.:59).

³⁶ Der kritische Blickwinkel bezieht sich zuallererst auf die „Einstellungs-Brille“, durch die ich selbst als Forscherin schaue: Ich bin im „westlichen Kontext“, dem Kulturkreis, in dem ich geboren wurde, als deutsche Staatsbürgerin in einem der reichsten Industrieländer der Welt verortet. Hier(in) wurde und bin ich sozialisiert. Ausgehend von dieser Sozialisation sehe ich die Welt, beurteile sie und positioniere mich darin. (Vgl. Kap. 2.1.3 und Kap. 2.1.4). Dementsprechend trete ich innerhalb dieses „westlichen Diskurses“ in die Welt der Wissenschaft, die traditionell westlich geprägt ist und wiederum Diskurse herstellt und legitimiert und bin „in dieser Haut“ (vgl. Kap. VII, das „Aussteigen“ aus diesem Zusammenhang ist nicht möglich) und in diesem Kontext Forscherin.

³⁷ Die Weltbank ist die mächtigste bzw. reichste globale Institution in der Entwicklungsarbeit. Sie wird von den fünf mächtigsten Wirtschaftsländern der 185 Landesmitglieder (von den USA, Japan, Deutschland, Großbritannien, Frankreich) angeführt, die den höchsten Mitgliedsbeitrag leisten und somit das höchste Stimmrecht haben. Sie dient als supranationales Instrument für die Organisation der Weltordnung und hat die Macht einen Bericht zu schreiben, der als Leitlinie für die globale Entwicklungsarbeit herangezogen wird. Dies bestätigt eine Weltordnung und ein Weltsystem, das wir als selbstverständlich hinnehmen, in dem wir uns bewegen, das wir grundsätzlich nicht kritisieren (weil es uns evtl. gar nicht bewusst ist) und das wir täglich neu reproduzieren, sowohl als *global player*, als auch als Bürger oder Bürgerin in einem der reichsten Industrieländer der Welt respektive als zukünftige Mitarbeiterin in der Entwicklungsarbeit.

Aktuelle Entwicklungsarbeit (BMZ, UN MDGs und Weltbank)

Im Zuge der Globalisierung eines kapitalistischen Wirtschaftsmodells bekommen die Begriffe „Entwicklungsarbeit“ und „Entwicklungshilfe“ eine instrumentalisierte Bedeutung. Thomas Gebauer beschreibt die veränderte Rolle von internationalen Hilfeleistungen und den Bedeutungszuwachs von humanitärer Nothilfe in Katastrophengebieten gegenüber einer auf strukturelle Veränderungen zielende Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Gebauer 2005:489). Ich gehe soweit, diese Überlegungen auf die Art und Weise, wie Entwicklungsarbeit im internationalen Kontext generell gehandhabt wird, zu beziehen. Denn in einer auf wachsende Ungleichheit und Spaltung gründenden Weltordnung verkümmert Entwicklungsarbeit im Rahmen einer paternalistischen Grundhaltung der reichen Industrieländer im Weltverbund „im Außenverhältnis zum Reparaturbetrieb“ (ebd.) und dient im Innern zur Abschwächung und Verschleierung von politischen Legitimationsdefiziten des Systems selbst.³⁸

Das Elend, die Armut und die Abhängigkeit vieler Teile der Welt wird nicht vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Dominanz des westlichen Modells, verstanden, sondern allein als „Problem des Südens“ (vgl. ebd.:492). Daraus resultiert, was Jean Paul Sartre als „rassistischer Humanismus“ bezeichnet (ebd.), der im Sinne der Beruhigung eines humanitären Gewissens des Westens den Hilfe Diskurs bemüht. Im Zusammenhang dieser Sichtweise scheint die Lösung tatsächlich humanitäre Intervention oder übergestülpte Entwicklungshilfe „für die Menschen im Süden, die leiden, weil sie eben so sind“ (ebd.) – im Sinne der BMZ Grundsätze der Menschlichkeit als Gebot, die „brennenden Probleme der Gegenwart“ gemeinsam zu lösen (vgl. BMZ Zitat, Fußnote 38).

Es ist das Bild der „von außen einschwebenden und meist gleich wieder verschwindenden Hilfe“ (ebd.:490), die sich sowohl auf humanitäre Katastrophenhilfe, als auch auf entwicklungstechnische Projekte beziehen lässt. Im Kontext indigener Dörfer in den ecuadorianischen Anden konnte ich persönlich erfahren, dass in den Köpfen der dortigen Menschen diese Art von Entwicklungsarbeit seit den ersten Projekten von NGOs³⁹ in den 1970er Jahren (bzw. in Pulinguí San Pablo seit den 1990er Jahren) festgesetzt ist.

Entwicklungsarbeit wird somit entkontextualisiert, aus gesellschaftlichen Zusammenhängen herausgenommen und entpolitisiert. Auch diejenigen, die für die Ausgrenzung und das Elend von Menschen verantwortlich sind, bedienen sich des humanitären Diskurses und betonen durch die von gesellschaftlicher Verantwortung oder bürgerrechtlichen Ansprüchen losgelöste

³⁸ Vgl. ein Zitat auf der Internetseite des BMZ zur Erklärung der „Grundsätze: Warum brauchen wir Entwicklungspolitik?: (...) Kein Staat kann diese und die vielen anderen brennenden Probleme der Gegenwart allein bewältigen. Unser Leben ist heute enger mit dem der Menschen in anderen Ländern verflochten als jemals zuvor. Darum müssen wir auch unseren Herausforderungen gemeinsam entgegentreten: einschneidende Veränderungen sind nötig – weltweit. Deutschland stellt sich dieser Verantwortung. Die Bundesregierung engagiert sich in enger Zusammenarbeit mit der internationalen Staatengemeinschaft für die Bekämpfung der Armut, für Frieden und Demokratie, für eine gerechte Gestaltung der Globalisierung und für den Erhalt der Umwelt und der natürlichen Ressourcen. Eines der wichtigsten Instrumente, um diese Ziele zu erreichen, ist Entwicklungspolitik. Sie sichert die Zukunft und ist ein Gebot der Menschlichkeit.“ (<http://www.bmz.de/de/ziele/grundsaeetze/index.html>, Stand 10.10.2009).

³⁹ Ich verwende die international gängige Abkürzung NGO für *Non-Governmental-Organisation* (Nicht-Regierungs-Organisation).

Entwicklungsarbeit nur deren moralische Seite (vgl. ebd.). Das Bewusstsein für Ungerechtigkeit wird durch einen solchen „unpolitischen Pragmatismus“ (ebd.) ruhig gestellt. Der vom Politischen abgegrenzte Humanitarismus, sowie im gleichen Zusammenhang eine Entwicklungsarbeit, die nicht auf Ursachenforschung und damit verbunden strukturelle politische Veränderungsmaßnahmen ausgelegt ist, kann die tagtägliche und millionenfache Ausgrenzung von Menschen nur abfedern – und damit wiederholen (vgl. ebd.:491).

Wenn es nicht um die an den Ursachen ansetzende und nachhaltige Überwindung von Not und Unmündigkeit geht, die als Schäden der herrschenden Weltordnung an den gesellschaftlichen Rändern tagtäglich produziert werden, dann verkommt Entwicklungshilfe zu einer Art Elendsverwaltung, die nichts mehr ändert, sondern umso mehr den prekären Status quo stabilisiert (vgl. ebd.:489,491). Ebenso stabilisiert aber auch gerade die politische Begründung der Entwicklungsarbeit den Status Quo, wenn sie den Bürgern und Bürgerinnen erklärt, dass

„durch die enge Verflechtung des heutigen Weltwirtschaftssystems (...) keine Volkswirtschaft unberührt [bleibt] von den Krisen anderer Länder und Regionen. Eine wichtige Basis der deutschen Wirtschaft ist das Exportgeschäft, das von einer stabilen Weltwirtschaft abhängt. Finanz- und Wirtschaftskrisen in Afrika, Asien und Südamerika führen auch in Deutschland zu einem Verlust von Arbeitsplätzen. Entwicklungszusammenarbeit, die darauf ausgerichtet ist, die Volkswirtschaften in den Partnerländern zu stabilisieren und zu stärken, stärkt dadurch auch die Wirtschaft in Deutschland und in anderen Geberländern. Entwicklungspolitik hilft also (nicht nur den Entwicklungsländern, sondern auch den Industrienationen, 28.08.2007), nicht nur den Nehmern, sondern auch den Gebern. Manchmal sogar ganz direkt: Durch Investitionen in die Entwicklungszusammenarbeit entstehen (viele Handelsbeziehungen und andere Partnerschaften, 28.08.07), entstehen kulturelle Beziehungen und wirtschaftliche Partnerschaften, die am Ende für alle Seiten Gewinn bringen“ (<http://www.bmz.de/de/ziele/grundsaeetze/index.html>, Stand [10.10.09])⁴⁰.

Ganz offiziell steht hier von Seiten des BMZ das kapitalistische System und der Handel als dessen weltwirtschaftliches Instrument als oberste Prämisse beschrieben, die zu Handlungen (politisch, wirtschaftlich, sozial) in dessen Diensten führen soll. Es wird von Seite des Ministeriums mit Verantwortung argumentiert („Entwicklungspolitik - weil Wohlstand verpflichtet“, ebd.) und implizit mit Angst (vor Arbeitslosigkeit, Abschwung und Krisen) gearbeitet, um Entwicklungsarbeit zu legitimisieren und zu begründen.

Heute geht es „Entwicklungshelfern“ und „Entwicklungshelferinnen“ zwar nicht mehr um die ideologische Absicherung kolonialer Eroberungen (wie es auf die Missionare zutraf, die als „Entwicklungshelfer“ zu Zeiten und im Dienste des Kolonialismus bezeichnet werden könnten), aber unversehens finden sie sich - sei es auch mit den besten humanitären Absichten - in der Rolle der Gehilfen und Gehilfinnen der „Globalisierung eines Wirtschaftsmodells, das Mensch und Natur nur noch aus dem Blickwinkel ihrer möglichst profitablen Verwertung

⁴⁰ In Klammern führe ich absichtlich den Wortlaut von 2007 an, um zu zeigen, wie 2009 im Vergleich dazu der Diskurs der wirtschaftlichen Dominanz noch expliziter formuliert ist.

betrachtet“ (Gebauer 2005:489), und somit der ideologischen Absicherung eben dieses Systems.

Die Diskussion um die Erfüllung der MDGs auf mehr als halber Strecke zu deren angestrebten Erfüllungsjahr 2015 hat den gleichen Grundtenor. In der Zusammenfassung des 73 Seiten langen Berichts der europäischen Kommission zum Stand der Erfüllung der MDGs⁴¹ wird konstatiert: „(...) most countries in all regions are likely to face serious difficulties in meeting most MDGs“ (European Commission 2008:71). Für die Implementierung der MDGs sollen drei Faktoren ermittelt werden, die für deren Fortschritt maßgeblich sind. Diese sind erstens, wie günstig die externe Umgebung (wie beispielsweise Rohstoffpreise) der Länder ist, zweitens, wie „gut“ (im Sinne der Zuträglichkeit für die Eingliederung ins kapitalistische System) inländische Strategien und Programme sind, und drittens, wie effektiv die internationalen Hilfsbemühungen sind. Die höchste Zielsetzung wird darin gesehen, dass sich so viele Länder wie möglich auf dem Weg zur Erreichung der MDGs befinden, und dass der Fortschritt nachhaltig sein soll.

Es erscheint ermüdend, ja frustrierend, einen weiteren Bericht zu lesen, der sich darin verliert, dass – wohlgermerkt nach der Hälfte der für die Erfüllung festgeschriebenen Zeit - über generelle Entscheidungen diskutiert werden sollte⁴², und dass für die Umsetzung der Ziele weitere „Aktionspläne“ ausgehandelt und umgesetzt werden sollten (vgl. Accra Agenda for Action, September 2008, ebd.:71). Es wird festgestellt, dass es der Geschlossenheit in Bezug auf das Programm der MDGs bedarf, dass die Geber-Gemeinschaft die Versprechen in Bezug auf Hilfsvolumen einhalten sollten⁴³ dass die Erfüllung dieser Versprechungen verbessert werden sollte⁴⁴ und dass die Ärmsten vor Unsicherheiten wie Einkommensschwankungen, hohen Nahrungs- und Ölpreisen und den Auswirkungen von Klimaveränderungen geschützt werden sollten. Die konklusiven Handlungsanweisungen beschränken sich auf „Allgemeinplätze“ und in der Theorie produktiv klingende und Erfolg versprechende Schlagwörter⁴⁵, anstatt sich grundsätzlich mit dem „Warum“ der Hintergründe und Zusammenhänge von bestehenden Ungleichheiten und weiterhin reproduzierten Verteilungsschwächen⁴⁶ und dem „Wie“ von Veränderungsmöglichkeiten oder gerechterer Umverteilung zu beschäftigen. Diese Kritik ist nicht neu, trifft jedoch an den entscheidenden

⁴¹ Vgl. Europäischer Entwicklungsbericht (European Report on Development, October 2008): „Millennium Development Goals at Midpoint: Where do we stand and where do we need to go?“

⁴² Beispielsweise, ob die MDGs ausgeweitet oder reduziert werden sollen, vgl. ebd.:62; ob sie wirklich als die endgültigen Ziele der Entwicklungsbemühungen auf globaler Ebene gelten können, vgl. ebd.:63; wenn sie dies tun, inwieweit sie untereinander gewichtet werden sollen, vgl. ebd.

⁴³ Kritik wird an der Schnelligkeit der Auszahlung, an Koordination, bürokratischen Problemen und Auswahlverfahren geübt.

⁴⁴ Das aktuelle Hilfsvolumen hat stark nachgelassen. Das Defizit des Hilfsvolumens lag zur Zeit des Berichtes in Bezug auf die Verpflichtungen, die bis 2010 erfüllt werden sollten, bei 35 Milliarden US Dollar, ca.35% des derzeitigen Volumens, vgl. ebd.

⁴⁵ In Bezug auf die Forderung nach mehr Geschlossenheit der Programme ist der Wortlaut: „inclusive global growth“, „better regulation of the financial system“, „financial, logistical and military support“, „mitigation of the risk of global warming“ (ebd.:72), und in Bezug auf sozialen Schutz und Milderung der Unsicherheit für die Ärmsten: „guaranteed employment schemes“, „new insurance products“ (ebd.).

⁴⁶ „ (...) the reality that development does not bring economic prosperity everywhere at once; markets favor some places over others“, vgl. European Commission 2008:73.

und monetären Quellen und Machtzentren (aktueller Bezug: BMZ, europäische Union und Weltbank), auf „verschlossene Ohren und blinde Flecken“ und mündet nicht in konkreten Taten.

Entwicklungsbegriff

Auch aus dem Vorwort des letzten Entwicklungsberichts der Weltbank (World Development Report 2009), verfasst vom aktuellen Vorsitzenden Robert B. Zoellick, gehen sowohl die zugrunde gelegte Weltordnung, als auch der Status Quo des Weltsystems und die Definition des verwendeten Entwicklungsbegriffes implizit und doch beim aufmerksamen Zwischen-Zeilen-Lesen deutlich hervor. Entwicklung wird hier mit wirtschaftlichem Wachstum und Wohlstand gleichgesetzt und die Länder der Welt werden wie selbstverständlich eingeteilt und tituliert in *developed countries*, *middle income economies* und *developing countries*. Wirtschaftliches Wachstum und Wohlstand hängt von der Größe und der Macht der lokalen, nationalen und internationalen Produktion und der Märkte ab. Die größten und mächtigsten Märkte konzentrieren sich in den Ländern, die gleichzeitig den höchsten Mitgliedsbeitrag in der Weltbank und dem IWF, dem Internationalen Währungsfond, leisten.⁴⁷ In der Vorstellung dieser Weltmächte wird Entwicklung linear gedacht. Dieser lineare Entwicklungsbegriff impliziert, dass wirtschaftliche Integration aller Länder in den Weltmarkt der Schlüssel und gleichsam die Lösungsformel („Weltrezept“) für die Entwicklung aller Länder sei. Der Untertitel des Berichts ist dementsprechend „*Reshaping economic geography*“.

Der kritische Blick sieht darin ein globales Konzept für die allgemeingültige und umfassende Globalisierung des kapitalistischen und neo-liberalen Wirtschaftsmodells. Der Mensch und damit in Verbindung das Soziale wird zweitrangig und in den Dienst von Markt und Wirtschaft gestellt. Grundlegende Dienste wie Zugang zu Grundschulausbildung, zu grundsätzlicher Gesundheitsversorgung, angemessener Hygiene, sanitären Anlagen und sauberem Trinkwasser (also primäre Menschen- und Bürgerrechte) degradieren zu „primären Integrationsleistungen“ (Zoellick 2008:v), die notwendig sind, um die wirtschaftliche Integration zu veranlassen und voranzutreiben.

„Getting the benefits of both economic concentration and social convergence requires policy actions aimed at economic integration. Integration should begin with institutions that ensure access to basic services such as primary education, primary health care, adequate sanitation, and clean drinking water for everyone. As integration becomes more difficult, adaptive policies should include roads, railways, airports, harbors, and communication systems that facilitate the movement of goods, services, people, and ideas locally, nationally and internationally.“ (Zoellick 2009:v)

Die hierarchische Abstufung ist klar aufgeteilt: Der Mensch und Staatsbürger (an dritter Stelle nach Gütern und Dienstleistungen) steht im Dienste des nationalen Marktes; Länder und Staaten stehen im Dienste eines globalisierten Marktes.

⁴⁷ Vgl. zur Verdeutlichung Abb.1 im Anhang: How markets view the world, ebd.:xi.

In diesem Zusammenhang scheint der Wunsch nach „ausgewogenem Wachstum“ (ebd.) und „eingliedernder und nachhaltiger Entwicklung (ebd.) nahezu ironisch. Nachhaltigkeit⁴⁸ bezieht sich in diesem Zusammenhang nur noch auf die Beständigkeit eines Wirtschaftsmodells.

Es wird deutlich, dass in diesem Zusammenhang „Entwicklungshilfe“ bzw. Entwicklungsarbeit, die auf Menschen und auf Zusammenarbeit ausgerichtet sein soll, nicht apolitisch sind, ja gar nie sein können. Interessant ist, dass die Entwicklungstheorien der Modernisierung und der Dependenz der 1960er und 1970er Jahre ganz aktuell auch im neuen Millennium immer noch als leitende Grundsätze gelten, obwohl neue Theorien wie die Theorien mittlerer Reichweite (Grundbedürfnisorientierung) und der Nachhaltigkeit (vgl. UN-Gipfel in Rio de Janeiro 1992), sowie die Ansätze des Post-Development mit Graswurzel-Bewegung und Begriffsdekonstruktion als Paradigmen formuliert wurden. Die Denkweise des Neoliberalismus mit den Paradigmen der Strukturanpassung, der Deregulierung, Privatisierung, Liberalisierung und Flexibilisierung ist immer noch die Hauptagenda der bestimmenden Industrienationen (repräsentiert durch die vorgelegten Beispiele aus Weltbank, Europäischer Kommission und BMZ).

Fazit

Das Gros der Entwicklungs-Organisationen ist also auch im neuen Millennium in Eurozentrismus⁴⁹ und der All-Macht des Marktes verankert, um nicht zu sagen, gefangen. Entwicklung, Markt und Wirtschaft werden als Abstrakta in eigener Handlungs- und Definitionsmacht gebraucht, die entpolitisiert, enthumanisiert und generell entkontextualisiert sind. Hinter diesen Begriffen stehen keine globalen Zusammenhänge und handelnde Menschen mehr, sondern die Formulierungen implizieren eigene Größen, die selbstständig und zusammenhangslos zu handeln scheinen und unter deren Absolutheit sich jegliche Politik und jeder menschliche Handlungsspielraum unterzuordnen hat.

Leider bleibt auch wer sich nicht mit diesen deklarativen Zuweisungen⁵⁰ zufrieden gibt, in seinem oder ihrem nationalen Kontext „gefangen“⁵¹ – und so stehe auch ich als europäische

⁴⁸ Ein Begriff, der ursprünglich im 18. Jahrhundert im Bereich der Forstwirtschaft geprägt wurde und sich auf die Abholzung bezog. Es sollte nur so viel Holz geschlagen werden, wie der Wald verkraften und wie nachwachsen kann, damit von den `Zinsen des Kapitals Wald` gelebt werden könne (vgl. Scholz 2006:106; vgl. zur internationalen Implementierung des Begriffs den UN-Gipfel in Rio de Janeiro 1992). Ich benutze das Adjektiv „nachhaltig“ im Folgenden unter den Bedeutungen „langfristig“, „beständig“.

⁴⁹ Im Entwicklungsbericht 2008 der MDGs wird zusammengefasst: „The European Union brings particular strengths to this new and enlarged ‘project’ to deliver the MDGs, as reflected in the European Consensus on development. Its own history shows the advantages of regional cooperation, support to weaker members and joint action to secure public goods of value to all. (...) The EU as a whole is the world’s largest aid donor and a major trading partner. (...) Based on its experience of economic integration, the EU can play a specific role in helping poor countries, (...), to reduce internal barriers to trade, correct market failures and increase regional ownership of reforms through peer-review“ (European Commission 2008:73).

⁵⁰ Vgl. in der Linguistik: Deklarative Sprechakte sind sprachliche Äußerungen, die allein durch deren Aussprache ausführend sind bzw. einen Zustand herstellen.

⁵¹ Vgl. Kap. 1.5.1.b, Fußnote 36; vgl. Kap. 2.1.3 und Kap. 2.2.6.

Staatsbürgerin auf der Seite der „Definitionsmächtigen“⁵², die das Privileg haben, sich (aufgrund von Zugang zu Ressourcen wie Bildung, Geld und Zeit) über Veränderungsmöglichkeiten überhaupt erst den Kopf zerbrechen zu können.

Ich kritisiere also die Makro-Ebene der systemischen Zusammenhänge, der Regierungspraktiken und der Entwicklungsdiskurse, ohne dabei auf möglich existierende und durchgeführte Entwicklungsprojekte einzugehen, die einen positiven Effekt für die Menschen vor Ort, (um die es immer und als Erstes gehen sollte,) hatten und haben mögen. Ich habe ebenso wenig den Anspruch, innerhalb der Grenzen dieser Arbeit (umfassende) Lösungen auf dieser Makro-Ebene zu finden, positioniere mich aber im Post-Development-Diskurs und versuche, mit Bewusstsein der Makro-Ebene auf der Mikro-Ebene⁵³ mit den Menschen „vor Ort“, also in weniger privilegierten Weltregionen als der europäischen, eine synthetische Ebene des Austausches, der Kommunikation und der gemeinsamen Erarbeitung von Ansätzen „von den Graswurzeln“⁵⁴ her“, von der Basis aus, zu erarbeiten.

Hiermit komme ich zurück von der globalen Ebene, der Makroebene, auf die sehr persönliche Ebene, die Mikroebene meiner Person, als handelndes, einzelnes Subjekt in dieser globalisierten Welt und auf die Wirklichkeit einer Handvoll indigener Frauen, ebenfalls Teil und Subjekte in diesem großen, globalen, historisch gewachsenen und entwickelten Weltsystem. Durch das Leben und das non-formale Lernen mit den indigenen Menschen vor Ort in Ecuador wurde ich zu den angestellten Überlegungen überhaupt erst angeregt. Somit begreife ich Entwicklung als Forschung und Forschung als Entwicklung.

1.5.2 Ecuador und die indigene Kultur

Jede Begegnung mit einer anderen Kultur bedeutet eine Annäherung an Fremdheit. Die Annäherung ist dabei nie erschöpfend, das gegenseitige Lernen ist in jeder Begegnung implizit und fortschreitend. Im Rahmen dieser Arbeit können die kulturellen Umstände Ecuadors und die globalen Zusammenhänge dieses Landes und seiner Kulturen nicht in ihrer Ganzheit erfasst werden. Deren Beschreibung kann nur skizzenhaft erfolgen und bedeutet den kontinuierlichen Prozess der Annäherung, der auch nach Beendigung der Arbeit nicht abgeschlossen, sondern in stetigem Wachsen und Werden begriffen ist.

⁵² Zu der Macht, Definitionen aufzustellen, die weltweit gültig sind vgl. European Commission 2008:72: „Exploratory work should be carried out on whether more flexible definitions are required of official development assistance in these cases (regarding a special agenda for fragile states, S.H.)“ Welche Ironie steckt in einer Handlungsforderung, die dazu aufruft, Forschungen durchzuführen, ob es angebracht sei, neue und flexiblere – also für die definitionsmächtige Position geeigneter und passend gemachte - Definitionen für offizielle Entwicklungsunterstützung zu erstellen.

⁵³ Ich gebrauche die Begriffe *Makro* und *Mikro* hier nicht wertend, sondern zur Verdeutlichung von systemischen Kontexten bzw. der Bedeutungs-Hierarchisierung von Markt und Mensch im Lichte der Markt-Wirtschaft.

⁵⁴ Ein Begriff aus dem englischen Sprachgebrauch: *Grassroots Activity* - Basisarbeit.

a. Exkurs Kultur

Der Begriff *Kultur* bezieht sich in den Ausführungen dieser Arbeit grundsätzlich auf die Verortung eines Individuums in einer bestimmten Gesellschaft⁵⁵. Betont wird vor allem seit dem *cultural turn* in den Geisteswissenschaften im Laufe des 20. Jahrhunderts, dass Kultur die Konstruktion von individuellen Handlungen und sozialen Beziehungen gebunden an bzw. innerhalb einer Gesellschaft bedeutet. Dieser Zusammenhang stiftet im Alltag menschlicher Handlungen Sinn, Wert, Bedeutungen und Zugehörigkeit (vgl. Iggers 1993).

Der Kulturbegriff in Soziologie und Anthropologie bezeichnet die Ausformungen bzw. Schöpfungen des menschlichen Handelns, seien sie materieller oder immaterieller Art (beispielsweise technische Geräte, Ausstattungen und Bauwerke; Institutionen wie Staat, Recht, Kirche, Familie, Wirtschaft, Wissenschaft, Sprache, Bildung; soziale Leitideen und Weltanschauungen wie Religion, Moral, Sitte, Liebe) (vgl. Simmel 1983, zitiert in Büschges u.a. 1998: 59). Kultur beinhaltet demnach die von menschlichen Aktivitäten geformten Lebensbedingungen einer Bevölkerung, die in einem historisch und regional abgegrenzten Raum stattfinden (vgl. Hillmann, zitiert in Büschges u.a. 1998:58). William Ogburn und Friedrich Tenbruck unterscheiden „natürliche Anlagen“ des Menschen, denen ein Möglichkeitsspektrum von Handlungen innewohnt, von manifestiertem Handeln. Sie betonen, dass die Handlungsfähigkeit des Menschen „erst von der Gesellschaft her“ entstehe, dass zwischen Anlagen und Handeln die Kultur liegt (ebd.:59,60).

In der Soziologie Pierre Bourdieus finde ich diese Verbindung im Habitus-Konzept vereint: Der Habitus ist die Anlage von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten, die gesellschaftlich sozialisiert wurden, welche gleichzeitig selbst durch Handlungen veränderbar sind (vgl. Rehbein 2006).

Die Erfahrungen, die ich auf meinen Reisen durch verschiedenen Kontinente gemacht habe, führen mich zu dem Schluss, dass wir in *einer* Gesellschaft leben, im Sinne von *einer* Menschlichkeit oder sich gleichenden menschlichen *Natur* (Art), die sich aber in sich unterscheidenden Kulturausformungen manifestiert, die Fremdheit und Andersartigkeit hervorbringen bzw. gestalten. Ich verwende hier absichtlich den in der Kultur-Diskussion meist kontrovers gebrauchten Begriff *Natur*, da ich den Menschen, (auch) als kulturell geprägtes Wesen, nicht als getrennt von Natur begreife. Der Mensch ist Teil des Kreislaufes aller *natürlichen* Prozesse (wie Leben, Wachsen, Reife, Tod und wieder Neuentstehung), ohne durch diese Ansicht seine Handlungsweisen oder die soziologischen Kategorien, innerhalb derer er handelt (auch Geschlecht und Rasse), als naturgegeben zu definieren oder sie im Sinne von biologisch unveränderbaren inhärenten Eigenschaften stigmatisieren zu wollen (vgl. Kap.2.1.4).

Um in konstruktivistischer Sprache zu sprechen: Die Konstruktionsmöglichkeiten von menschlichem Sein und Sinn sind mannigfaltig und prinzipiell unbegrenzt.

⁵⁵ Im Verlauf dieses Kapitels beziehe ich mich also hauptsächlich auf die Kulturkreise verschiedener nationaler Kulturen. Die Überlegungen (u.a. zu Fremdheit und Annäherung) lassen sich aber ebenso auf unterschiedliche Kulturkreise innerhalb eines Landes (z.B. „Hochkulturen“ – „Subkulturen“) anwenden.

Die tatsächlichen Konstruktionen manifestieren und verändern sich jedoch im jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Kontext eines Individuums. Aus diesem Kontext gänzlich auszusteigen erscheint mir unmöglich, da er – wie die Sprache – ein System ist, in dem alle Subjekte verhaftet sind und das sie als Ressource nutzen, sobald sie sich ausdrücken wollen. Ein Umdenken und Annähern an Andersartigkeit ist jedoch möglich und erstrebenswert.

Nach Ogburn besteht zwischen menschlicher Persönlichkeit und Kultur keine einseitige, lediglich auf die Persönlichkeit einwirkende Beziehung, sondern eine wechselseitige, da die Personen ihrerseits auf die Kultur einwirken und sie verändern können, beispielsweise durch mechanische, soziale oder ideelle Erfindungen (vgl. Ogburn 1964, zitiert in Büschges u.a. 1998: 60). Diese Wechselseitigkeit findet sich sowohl in Bourdieus Veränderbarkeit des Habitus (s.o.), als auch im konstruktivistischen Konzept des „Doing...“ (Bsp. „doing gender“, „doing difference“)⁵⁶ wieder und impliziert die Möglichkeit zu sozialem Wandel und zu gesellschaftlichen Veränderungen.

In Bezug zu sozialem Wandel erscheint mir die Verbindung von Kultur sowohl mit Sinn, als auch mit Wert als wichtig. Für Friedhelm Neidhardt ist Kultur, in der Tradition Talcott Parsons stehend, „das System kollektiver Sinnkonstruktionen, mit denen die Menschen die Wirklichkeit definieren“ (Neidhardt 1986, zitiert ebd.: 58) und Max Weber definiert Kultur als Wertbegriff. Für Weber ist „die empirische Wirklichkeit...`Kultur`, weil und sofern wir sie mit Wertideen in Beziehung setzen; sie umfasst diejenigen Bestandteile der Wirklichkeit, welche durch jene Beziehungen für uns bedeutsam werden, und nur diese“ (Weber 1922: 175). Dieser Sinnzusammenhang, der durch den Kulturkreis entsteht, in dem Individuen aufwachsen, impliziert Zusammengehörigkeit und produziert Stolz, Aufwertung und Nähe (durch kollektive Identität), im Allgemeinen in wertender Abgrenzung zu Fremdheit und Andersartigkeit.

Ich strebe in der forschenden Begegnung mit fremden Kulturen und somit besonders in Bezug auf die Entwicklungszusammenarbeit ein holistisches Weltbild an. Darin muss Fremdheit auf der Blaupause einer menschlichen Natur im Sinne von „Ungetrennt-sein“ (sowohl zwischen Natur und Kultur⁵⁷, als auch zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten) nicht mehr beurteilt und damit meist abgewertet werden, sondern können Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Andersartigkeit menschlicher Ausformungen und Handlungen als Manifestationen unterschiedlicher Zusammenhänge anerkannt werden, die durch die gemeinsame Grundlage des Mensch-Seins geeint sind.⁵⁸

⁵⁶ Das Konzept des „Doing-Gender“ wurde 1987 von Candace West und Don Zimmermann eingeführt und später von Sarah Fenstermaker u.a. (1991, 1993) erweitert. Es beruht auf der Annahme aktiver Herstellungsprozesse von sozialen Kategorien wie Geschlecht, Ethnie und Klasse, die durch soziale Interaktionen von Individuen und durch institutionelle Arrangements aktiv naturalisiert, legitimiert und reproduziert werden. Das Wie der Herstellung und die Rolle der Interaktionen zu verstehen, bedeutet einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis von Ungleichheit, Macht und sozialem Wandel (vgl. Fenstermaker 2001:239).

⁵⁷ Man reflektierte dazu auch das Konzept der „Nachhaltigkeit“.

⁵⁸ Ein holistisches Weltbild ergibt sich aus dem konstruktivistischen Verständnis von Erkennen, da es nicht von einer Trennung zwischen Welt und Subjekt ausgeht. Diese Unterscheidung von Ich und Welt oder von Kultur

Durch die aktuellen Globalisierungs-Phänomene vermischen sich Kulturen bzw. entwickeln sich verschiedene Kulturausformungen auf der Matrix eines vereinheitlichten Wirtschaftssystems. Viele Aspekte von Kultur sind durch dieses System durchdrungen und daher nicht mehr klar abgrenzbar auf festgelegte Kulturkreise – sowohl innerhalb eines Landes wie Ecuador, als auch weltweit.

In Ecuador ist diese Vermischung der Kulturen bzw. die Durchdringung der unterschiedlichen „Kulturkreisausformungen“ durch ein globalisiertes System – ich würde hier sogar Kultursystem sagen - das des Kapitalismus, sehr deutlich. Jede Art von Entwicklungszusammenarbeit kann also in der systemischen und globalen Situation, in der sich alle Menschen aktuell im neuen Millennium befinden, nur innerhalb dieses Systems bzw. mit dem Bewusstsein und der Reflexion ob dieser Verquickung stattfinden.

Um diesen gesellschaftlichen Kontext historisch zu erfassen, ist es sinnvoll, beispielhaft historische Aspekte und Themen des Landes Ecuador zu betrachten.

b. Geschichtliche Aspekte des Landes Ecuador: Puruhaes, Kolonisierung und Unabhängigkeit

Schon lange vor der spanischen Eroberung durch Sebastian de Belalcázar 1532 war das Gebiet Ecuadors migratorischen Bewegungen und die Bevölkerung dieses Gebietes imperialistischen Bestrebungen ausgesetzt. Globalisierungsprozesse entstanden nicht erst im Zeichen der Moderne, sondern gehen, im Sinne von Ausbreitung der Menschheit über den Globus, zurück zu den ersten Völkerwanderungen – in Bezug auf den südamerikanischen Kontinent also der ersten Besiedelung vor ca. 40.000 Jahren⁵⁹, ausgehend von Asien über die Beringstrasse nach Nordamerika, Mittel- und Südamerika. Migration und Gruppenbildungen der Jäger und Sammler bis hin zu Territorialkämpfen und Eroberungen anderer Völker durch sesshaft gewordene Gruppen waren durch die Geschichte hindurch stetige Manifestationen des menschlichen Handelns. Aus nomadischen einzelnen Stämmen bildeten sich zwischen 500 und 1500 n. Chr. auf dem südamerikanischen Kontinent konstant Allianzen und Konföderation von kleinen Gruppen bis hin zu ausgeprägten Volksstämmen (vgl. La Prensa 1998:10,11,53).

und Natur ist eine Unterscheidung, die aus der zuerst einheitlichen Gesamterfahrungswelt hervorgeht (vgl. Diesbergen 1998:57). Vgl. dazu auch Siegfried Schmidt: Holistisch ist „die Annahme, dass wir nicht in der Welt leben, die wir als Medium von unserem Körper unterscheiden, sondern mit dieser Welt, zu der unser Körper und unser Selbst gehören“ (Schmidt 1994:42).

⁵⁹ Über das Thema der Besiedelung des Nord- und Südamerikanischen Kontinents und im Besonderen Ecuadors gehen die Meinungen auseinander. Sie reichen von 70 000 bis 30 000 vor Christus. Der Cráneo de Punín (Totenkopf von Punín) wird als ältestes menschliches Fundstück auf ecuadorianischem Territorium angesehen und wird auf 4950 Jahre datiert (vgl. La Prensa 1998: 5,10,49).

Der Volksstamm der Puruhaes

Den wenigen existierenden Daten über die Geschichte der Völker Ecuadors zufolge⁶⁰, erreichte der Volksstamm der Caras während des siebten Jahrhunderts n.Chr. das Gebiet Ecuadors wahrscheinlich ausgehend von Mittelamerika über den Pazifik. Die Caras, (deren Anführer Shyris, Señor de todos, Herr von Allen genannt wurden), breiteten sich aus und eroberten neue Territorien, u.a. das Tal der heutigen Stadt Quito in der Provinz Pichincha. Sie unterwarfen die dort lebenden Menschen des Volksstammes der Quitus unter ihre Herrschaft, lebten jedoch über Jahrhunderte in Frieden mit ihnen. Durch eine strategische Heirat um 1300 verbanden sich schließlich die Shyris ohne Kämpfe mit dem Volksstamm der Puruhaes, der auf dem Gebiet der heutigen Provinz Chimborazo lebte. Auf diese Weise wurde eine Allianz zwischen den beiden mächtigsten Nationen der ecuadorianischen Gebirgskette jener Zeit erreicht (vgl. ebd.:100).⁶¹

Das Volk der Puruhaes basiert auf der Kultur der Tuncahuán, die sich von 400 bis 750 n.Chr. auf diesem Gebiet ansiedelte. Die Angehörigen dieses Bergvolkes der Puruahes waren Bauern, Jäger, Keramiker und Weber mit eigener Sprache, Gesetzgebung und Traditionen. Sie stellten Gewebe aus Wolle und Agavenfasern her, sie arbeiteten mit Metallen, schmiedeten Bronze und Kupfer, Gold und Platin und töpferen Gefäße mit Ornamenten (die noch heute beispielsweise in der Verzierung des Gebäcks Empanada auftauchen). Sie zähmten und züchteten Lamas und Meerschweinchen für ihre Ernährung, bauten Mais, Kartoffeln, Quinoa und Süßkartoffeln an. Ihre Wohnstätten bauten sie in Wabenform, kleine nebeneinander gelegene Zimmer, die ein Gebäude mit Innenhöfen und gemeinschaftlichen Plätzen formten. Dies gilt als Anzeichen für eine Korrespondenz zur sozialen Ordnung der nördlicheren Ureinwohner, der Mayas, Zapoteken und Nahúas, die eigene ausgedehnte Städte bauten (vgl. ebd.:52,53, 58-60).

⁶⁰ Die Jesuiten Pater Juan de Velasco (Riobamba) und Federico González Suárez, der ecuadorianische Historiker Jacinto Jijón y Caamaño und Aquiles Pérez, sammelten Erzählungen von Indigenen und rekonstruierten daraus historische Zusammenhänge, die sich wohl auch oft zwischen Wahrheit und Dichtung befinden (vgl. La Prensa 1998:5,6). Juan de Velasco gilt als der Protohistoriker Ecuadors. Er erzählt die Begebenheiten nach, die er aus der kollektiven Erinnerung der indigenen Bevölkerung seiner Zeit (1789: „Historia del reino de Quito en la América Meridional“) und aus schriftlichen Dokumenten von Chronisten und Priestern gesammelt hat, die der Existenzzeit des Volksstammes der Puruhaes näher waren. Auf seinen Arbeiten, seien sie gefühlsbetont und streckenweise fiktiv oder nicht, basieren nachfolgende Investigationen der Volksgeschichte Ecuadors (vgl. ebd.:88). Karl-Heinz Kohl betont in diesem Zusammenhang: „Das Rohmaterial der ethnologischen Analyse und Theoriebildung sind dagegen die schriftlich fixierten Resultate der Erfahrungen, die sich Angehörige schriftbesitzender Kulturen in schriftlosen Kulturen erworben haben. Es entstammt mithin einem heterogenen kulturellen Kontext“ (Kohl 2000:106).

⁶¹ Segundo Moreno Yáñez, Wissenschaftler und Forscher in Chimborazo, definiert „Nationen“ als soziale Gruppen, die politisch und demographisch derart entwickelt waren, dass sie unterschiedliche und autarke Gruppierungen bildeten. Er betont die Schwierigkeit, die vielfältigen kleinen Gruppen, die auch unterschiedliche Sprachen benutzten unter einzelne einheitliche Nationenbezeichnungen unterzuordnen.

Kolonisierung

Die Nachfahren dieser Verbindung lebten in verschiedenen „Dynastien“, d.h. mit einer Abfolge von Herrschern (Caciques) auf dem Territorium von Chimborazo bis zur Invasion der Inkas 1450 unter dem Anführer Túpac Yupanqui vom Norden Perus aus (vgl. ebd.:104,105). Túpac heiratete den Erzählungen nach die Tochter des besiegten Puruhá Königs Cacha, die Prinzessin Pacha. Deren gemeinsamer Sohn hieß Atahualpa. Er wurde später zum Symbol für den letzten Widerstand der Inkas gegenüber den spanischen Invasoren (vgl. ebd.:112-118).⁶² Interessanterweise drängten die Inkas den Puruhaes nicht ihre Sprache auf. Erst die Spanier zwangen sie im Rahmen und zur Erleichterung der Indoktrinierung des katholischen Glaubens, das *Kichwa*⁶³ (eine Variante der Sprache der Inkas) als allgemeine Sprache anzunehmen (vgl. ebd.:62).

Südamerika wurde von den Europäern schließlich mit der Ankunft von Christoph Columbus „entdeckt“ und im Zuge der Eroberung des Kontinents die Inkas und alle Völker, die sie bisher unterworfen hatten, ihrerseits unterworfen und kolonisiert. In Ecuador war dafür der „Entdecker“ Hernando Pizarro verantwortlich, laut dessen Bericht Atahualpa sein Imperium noch bis Juli 1533 regierte, bevor er gefangen genommen und umgebracht wurde (vgl. ebd.:118). Die indigene Bevölkerung der Andenregion Chimborazo beruft sich noch heute auf den Volksstamm der Puruhaes als ihre Vorfahren.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, in größerem Detail als dem bisher Ausgeführten auf die Gesellschafts- und Bevölkerungsverhältnisse Südamerikas vor der Entdeckung und Eroberung durch westliche Forschungsreisende einzugehen, noch auf die seit nunmehr fünfhundert Jahren andauernde Kolonisierungsgeschichte.

Im Gegenteil zu der eurozentristischen Geschichtsschreibung, die Südamerika sozusagen selbst erst mit Kolumbus entdeckt, ist es mir jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese nicht erst mit der Ankunft der Europäer begann. Die bisherigen Ausführungen über die Geschichte der Bevölkerungen Ecuadors dienen der Verdeutlichung, dass es sowohl eine lange Geschichte und komplizierte Herrschaftssysteme, als auch eigenständige politische Systeme und Bevölkerungsstrukturen gab, bevor die Europäer in Südamerika (Ecuador) ankamen. Es existierten andere, außereuropäisch gewachsene Traditionen, Religionen, Gesetze und Heere, die nur aus eurozentristischer Sicht als unzivilisiert titulierte wurden. Ebenso muss hervorgehoben werden, dass es im Lauf der Geschichte auch vor der europäischen Kolonisierung Vermischungen von verschiedenen Nationen bzw. Volksgruppierungen gab (in vorliegendem Beispiel die Quitus mit den Puruhaes und die Puruhaes mit den Inkas etc.).

⁶² Hier wird deutlich, dass durch die Kolonisierung der Inkas ebenfalls eine kulturelle Mischung –hier der Puruhaes und der Inkas- stattgefunden hat, die heute jedoch als Einheit (Inkas) betrachtet wird, vergleichbar mit der Bezeichnung „die Ecuadorianer und Ecuadorianerinnen“, die trotz ihrer kulturellen Mischung als homogene Einheit angesehen werden.

⁶³ Ich bevorzuge die autochthone Schreibweise *Kichwa* zu anderen verwendeten (spanischen) Formen wie *Kichua* oder *Quichua*.

„Unabhängigkeit“

Zur Einordnung des Themas der „Unabhängigkeit und Autonomie“ ehemals kolonisierter Länder im Weltsystem ist im weiteren Geschichtsverlauf Ecuadors die südamerikanische Unabhängigkeitsbewegung und deren gefeierter Anführer für die (heutigen) nördlichen Staaten Venezuela, Kolumbien, Ecuador und Panamá, Simon Bolívar, bezeichnend. Dieser war Sohn einer reichen, kreolischen Familie, den Nachkommen spanischer Einwanderer. Dadurch stammte er also selbst aus der Elite des Landes, die durch Marginalisierung, Ausbeutung und Unterdrückung des Volkes (der indigenen Bevölkerung) das hierarchische System und dessen Strukturen reproduzierte. Er wuchs gemäß seines elitären Standes in der humanistischen Bildungstradition auf und unternahm jahrelange Reisen durch Europa, wo er von den Erfahrungen der französischen Revolution (als Grundlage für die erste Bürger- und Menschenrechtserklärung, auf der die aktuellen, von den Vereinten Nationen ratifizierten und propagierten Menschenrechte basieren) stark beeindruckt war und sich beeinflussen ließ.

Im Zuge der Befreiungskämpfe von den spanischen Kolonialherren durch Simon Bolívar, besiegte Antonio José de Sucre 1822 die Spanier, womit Ecuador durch die Schlacht von Pichincha die Unabhängigkeit erlangte. Im Jahre 1830 entstand die Republik Ecuador durch den Zerfall der von Bolívar gegründeten Republik Großkolumbien (ein Zusammenschluss der bis dahin von der spanischen Herrschaft befreiten Provinzen Venezuela, Kolumbien, Ecuador und Panamá)⁶⁴ (vgl. Ayala Mora 1993).

Die Gründung von Ecuador (wie der übrigen südamerikanischen Staaten) ist einerseits durch die formale („äußere“) „Unabhängigkeit“ von der Kolonialmacht Spanien gekennzeichnet, andererseits aber auch durch die („innere“) Erlangung derselben ausgehend von der wohlhabenden Oberschicht Ecuadors in direkter genetischer und kulturbestimmter Abstammung von spanischen Eroberern. Diese Abstammung positionierten Bolívar innerhalb der europäischen Bildungskontexte und der „Menschenrechtsbestrebungen“, die er in Europa kennen gelernt hatte. Jene waren vor allem auf Männer und auf die weiße, gebildete Mittelschicht ausgelegt bzw. von dieser ausgehend. Es ging weder um Unabhängigkeit von dem sich etablierenden kapitalistischen System, noch von europäischen Bildungssystemen oder die Eigenständigkeit in Staatsbildung und -politik. Unabhängigkeit und Abgrenzung konnte somit (vergleichbar zur Unabhängigkeit der nordamerikanischen Staaten von Großbritannien) nur auf europäischem Beispiel bzw. innerhalb deren Nachkommenschaft erfolgen.⁶⁵ Dabei wurden landesinterne Probleme in Bezug auf die ethnische Abgrenzung der kreolischen Oberschicht gegenüber der indigenen Völker und vor allem auch in Bezug auf die eigene direkte Nachkommenschaft herrschender Bevölkerungsteile durch die ethnische

⁶⁴ Von der Bezeichnung „Großkolumbien“ stammt das Adjektiv „vorkolumbianisch“ als Bezeichnung für die Zeit oder die Bevölkerung Südamerikas vor der spanischen Kolonisierung. Beachtenswert sind auch weitere etymologische Beziehungen von Begriffen, wie „colonialismo“ (Kolonialismus) und „Colombia“ (Kolumbien) mit dem Namen Cristóbal Colón (Christopher Kolumbus) oder „Amerika“ mit dem Namen „Amerigo Vespucci“.

⁶⁵ Heute ist generell fraglich, inwieweit in einem globalisierten kapitalistischen System überhaupt Unabhängigkeit möglich ist.

Mischung von Indigenen und Europäern „übersehen“ und diese Rassismen und Abwertungen im eigenen Land gleichzeitig verfestigt. Die Menschenrechte, auf die Bolívar sich bezog, wurden in Europa mit der Guillotine und für das Bildungsbürgertum erkämpft und galten dort weder für Sklaven, für Schwarze, für Indigene, noch für Frauen. Dies setzte sich im Unabhängigkeitskampf in Südamerika fort und zementierte auch hier die Abwertung und Unterwerfung eben jener Bevölkerungsgruppen, statt zu mehr Autonomie und Gleichberechtigung zu führen.

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass auch Unabhängigkeit und Autonomie relative Begriffe sind, ebenso wie die Begriffe Entwicklung und Bildung nur relativ zu den Diskursen und Systemen zu sehen sind, in denen sie stattfinden.

Der Hinweis auf diese Kontexte dient mir als Verweisungszusammenhang für die Beschreibung der Verhältnisse und Erfahrungen, die ich im Ecuador des 21. Jahrhunderts gemacht habe. Aktuelle Machtverhältnisse, Hierarchien und Abhängigkeiten haben sich auf dieser jahrhunderte langen paternalistischen und diskriminierenden „Entwicklungsgeschichte“ gebildet und verfestigt und spiegeln sich aktuell in alltäglichen Handlungsmöglichkeiten und konkreten Handlungsweisen der verschiedenen Bevölkerungsschichten. Diese bestätigen die Trägheit von sozialem und gesellschaftlichem Wandel in Bezug auf Emanzipierung und Lösung von Abhängigkeiten und verdeutlichen den konstruktivistischen Herstellungscharakter bzw. fortlaufende, sich wiederholende Herstellungs-, und Reproduktions-Mechanismen von Ungleichheiten. Interessant ist in diesem Zusammenhang die kritische Untersuchung der Eigenbeteiligungen an diesen Herstellungs-Prozessen (z.B. in Bezug zu „doing difference“, „doing culture“) von Seiten sowohl der indigenen Bevölkerung, als auch der so genannten „Entwicklungshelfer“ und „Entwicklungshelferinnen“. Ich würde sogar soweit gehen, in diesem Kontext weitere Begriffe zu prägen wie: „doing power“, „doing servility“ und „doing arrogance“.

Die beschriebene Trägheit des Wandels befindet sich im Spannungsverhältnis zu gleichzeitig verlaufendem stetigem „schnellen“ sozialem und gesellschaftlichem Wandel in Bezug auf die Übernahme von westlichen und kapitalistischen Strukturen, die erstmals durch die Eroberung eingeführt und durch den Werte-Imperialismus erzwungen wurden.

In diesem Spannungsfeld befinden sich vor allem die indigenen Frauen in einer prekären Lage zwischen Wahrung von verbliebenen Traditionen und der Übernahme neuer Werte für sich und ihre Kinder. Diese Situation wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

c. Indigene Bevölkerung und indigene Frauen (der Region Chimborazo)

Ich gebrauche das Wort *indigen* als politische Kategorie, die Ethnien bzw. Völker bezeichnet, die sich durch gemeinsame Geschichte, Traditionen und Territorium auszeichnen. Politisch ist der Begriff insofern, als indigene Völker durch politische und ökonomische Marginalisierung, territoriale Enteignung, Unterdrückung und soziale Diskriminierung strukturelle Benachteiligungen erfahren und sie für ihre Völkerrechte (Menschenrechte, Selbstbestimmung; wirtschaftliche, kulturelle und soziale Rechte) kämpfen müssen.

Seit den indigenen *Levantamientos* (Aufstände) der 1990er Jahre, die eine Konsolidierung der ecuadorianischen indigenen Bevölkerung zur Folge hatte, wird ethnische Identität von der indigenen Bewegung als Ressource benutzt, sowohl um Grenzen zu anderen fest zu setzen, als auch als Strategie mit politischem Charakter, um kulturelle Unterschiede und Ethnizität als Element der politischen Definition zu benutzen (CEPAL 2005: 13) und um die Basisorganisationen („grassroot organizations“) der ländlichen Gegenden der Anden zu beleben (vgl. Picq 2006:5).

Indigene Bevölkerung Ecuadors

Ich beziehe mich in meiner Forschung auf die indigenen Bewohnerinnen und Bewohner Ecuadors und speziell auf die Kultur der Nachkommen des präkolumbianischen Volksstammes der Puruhá.⁶⁶ Dabei verwende ich zu ihrer Benennung den von ihnen zur Selbstbezeichnung benutzten spanischen Begriff *Indígenas* bzw. als deutsche Übersetzung *indigene, native* oder *autochthone* Bevölkerung (in Abgrenzung zu den Begriffen *Indianer* oder dem pejorativ gebrauchten *Indio*).⁶⁷ Der indigene Bevölkerungsanteil ist in Ecuador im Vergleich zu weiteren südamerikanischen Staaten hoch, wobei die offiziellen Zahlen großen Schwankungen unterliegen (die Zahlen von Zamosc 1990:8,01% der Gesamtbevölkerung und Sánchez Parga 1996: 3,7% der Gesamtbevölkerung erscheinen jedoch eher gering, vgl. CEPAL 2001:18).⁶⁸

Identität und Ethnizität werden in dieser Arbeit als Teil eines sozialen Konstruktionsprozesses angesehen und somit ist die Zugehörigkeit bzw. eigene Zuordnung zu einer ethnischen Gruppe eine Frage der Wahrnehmung, der Einstellung und der Gefühle eines Subjektes. Dementsprechend können rassistische Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen im nationalen Diskurs bzw. Faktoren wie die Veränderung der ländlichen Struktur und soziale Mobilität (z.B. Migrationsbewegungen vom Land in die Stadt und damit verbundener

⁶⁶ Die afro-ecuadorianische und mulatistische Bevölkerung Ecuadors ist ähnlichen strukturellen Diskriminierungen ausgesetzt wie die indigene Bevölkerung, wird jedoch in dieser Forschung nicht berücksichtigt.

⁶⁷ Um die indigene Bevölkerung Ecuadors zu charakterisieren wurden in den kolonialen Volkszählungen und den statistischen Volkszählungen von 1950 und 1990 erstens phänotypische Merkmale wie Hautfarbe und Kleidung angewendet, zweitens die Muttersprache bzw. ob im Zuhause der Befragten eine indigene Sprache gesprochen wurde und drittens die räumliche Verteilung der Volksstämme (kulturelle Geographie) bzw. deren Wohnsitz und das Kriterium des „in einer Gemeinde Lebens“. In der statistischen Erhebung von 2000 wurden das erste Mal Fragen zur Autoidentifikation der befragten Personen gestellt, vgl. CEPAL 2005:15-23.

⁶⁸ Es ist wichtig zu vermerken, dass die offiziell durchgeführten Volkszählungen nach Kriterien durchgeführt werden bzw. fragen, die je nach Region und Bevölkerungsanteilen mehr oder weniger ehrlich beantwortet bzw. auch boykottiert werden. Im CEPAL Bericht von 2005, der das Censo 2001 (Volkszählung in Ecuador von 2001) analysiert, wird identifiziert, anerkannt und resümiert, dass es ethnische Charakteristiken und Unterschiede sind, die die verschiedenen Bevölkerungsgruppen hinsichtlich Bildung, Gesundheit und den „Früchten der Entwicklung“ trennen und zwischen ihnen nach wie vor einen großer Bruch hervorrufen. Es wird zusammengefasst, dass die Daten enthüllen, dass die indigene Bevölkerung weiterhin in Lebenssituationen lebt, die in Ecuador generell vor 50 Jahren vorherrschten (vgl. CEPAL 2005). Die CEPAL ist eine Regional-Kommission der UN: Comisión Económico para America Latina; im Englischen: ECLAC, Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

strategische Status-Veränderung von Indigen zu Mestizisch mit verbundener akzelerierter Akkulturation) die Eigendefinition verändern (vgl. CEPAL 2001:13).⁶⁹

In Bezug auf die weibliche Bevölkerung in Ecuador gab es seit Anfang des neuen Millenniums verschiedene Veröffentlichungen in Zusammenarbeit des CONAMU (*Consejo Nacional de las Mujeres*)⁷⁰, UNIFEM (*United Nations Development Fund for Women*), der staatlichen Statistikbehörde INEC (*Instituto Nacional de Estadística y Censos*) und FLACSO (*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*). Die Veröffentlichung „Mujeres y hombres del Ecuador en cifras II“ („Männer und Frauen Ecuadors in Zahlen“) von 2005 (vgl. Perez/Gallardo 2005)⁷¹ hat den Anspruch den Fokus interinstitutionell auf die Geschlechterperspektive zu lenken und diese in ihren statistischen Auswertungen zu integrieren. Das Hauptaugenmerk liegt in diesem Werk auf der Unterscheidung Mann-Frau und nicht auf den Unterschieden, die zwischen mestizischen und indigenen Frauen (respektive Männern) bestehen. Diese Unterschiede werden bisher weder statistisch erfasst, noch umfassend in Literatur und Forschung reflektiert.

Um einige Zahlen anzuführen, werde ich für die indigenen Frauen die Prozentzahlen zur ländlichen weiblichen Bevölkerung anwenden, da auf dem Land, (im Vergleich der drei Regionen Ecuadors, Costa, Sierra und Oriente, vor allem in der Sierra, der Andenregion,) die indigene Bevölkerung prozentual weiterhin erheblich höher vertreten ist, als in den Städten.⁷² Es gilt jedoch darauf hinzuweisen, dass es im Sinne der foucaultschen Bedeutung von Diskurs als dem Verständnis von Wirklichkeit in Abhängigkeit zur jeweiligen Zeit, fragwürdig erscheint, statistisch erhobene Landesfaktoren als objektiv oder neutral anzusehen.

⁶⁹ Die Begriffe Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheitengesellschaft muss, nach Konzepten von Foucault und Gramsci, in Bezug auf statistische Zahlen nicht übereinstimmen, sondern hängt von Macht- und Hegemonieverhältnissen und -verteilungen ab. Dies wird in Ecuador durch Volkszählungen deutlich, in der die ethnische Eigenbezeichnung berücksichtigt wurde. In den Statistiken kommen die Unterschiede in der Eigenbezeichnung (Weiß-Indigen) in Bezug auf Stadt-Land und Eltern-Kinder zum Ausdruck und reflektieren Hegemonieverteilungen und (Ab-) Wertungen im nationalen System: Vgl zur Verdeutlichung im Anhang: Abb.2 zur Veränderung des indigenen Anteils an der ecuadorianischen Gesamtbevölkerung, vgl. CEPAL 2005:16. Vgl. Abb.3 zur ethnischen Selbstbezeichnung (vgl. ebd.:20) und vgl. Abb.4 zur ethnischen Selbstbezeichnung in Verbindung mit der gesprochenen Sprache (vgl. ebd.:21).

⁷⁰ CONAMU wird als Hauptorgan für die öffentliche Politik der Promotion und des Schutzes der Menschenrechte der Frauen und für die Geschlechter-Gleichheit in Ecuador bezeichnet (vgl. ECLAC 2007:1).

⁷¹ Eine gemeinschaftliche Veröffentlichung der Autoren Perez und Gallardo, herausgegeben von CONAMU in Zusammenarbeit mit INEC und UNIFEM.

⁷² Die Volkszählung des INEC von 2001 zeigte, dass fast 50% der indigenen Bevölkerung in der Andenregion leben, in den Provinzen Chimborazo (17,6%), Pichincha (12,2%), Imbabura (10%) und Cotopaxi (9,8%) leben. In der Region Chimborazo waren und sind die höchste indigene Mobilmachung und Politisierung konzentriert (vgl. INEC 2001). Die Gruppen der Küstenregion und des Amazonasgebietes, die von den Organisationen COICE und CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana) vertreten werden, spielten in den politischen Mobilisierungen der 1990er Jahre eine geringere Rolle, auch wenn Leon Zamosc sie als provokatorischer und kontroverser kennzeichnet, als ihre andinischen Pendanten (ECUARUNARI) (vgl. Zamosc 1994; vgl. Picq 2006.). Die drei regionalen indigenen Organisationen für Küste, Anden und Amazonas gründeten einen Nationalrat, der 1986 durch die gemeinsame nationale Dachorganisation CONAIE (*Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*) abgelöst wurde (vgl. McDonald 2002).

Sie sollten stattdessen im Verständnis-Zusammenhang dessen gesehen werden, was die jeweiligen Auftrag gebenden Institute messen möchten bzw. was deren angewendeter Fokus innerhalb des Verständnis-Kontextes der Zeit, in der gemessen wird, ist.⁷³

Herausragend sind in diesem Zusammenhang die Zahlen der ethnischen Selbstdefinition der Provinz Chimborazo, die im Landesdurchschnitt eine der höchsten indigenen Bevölkerungsanteile belegt. Diese unterscheiden sich wenig zwischen Männern und Frauen⁷⁴, schwanken aber von 6,36 % der Bevölkerung, die sich im Kanton Riobamba selbst als Indigene bezeichnen, über 54,41% im Kanton Colta und bis zu 85,66% in den ländlichen Gebieten Cumandá und sogar 92,45% in Guamote (vgl. Pérez/Gallardo 2005:132).⁷⁵ In der Provinz-Hauptstadt Riobamba bezeichnen sich 83,91% der Frauen als Mestizen (und sogar 7,76% als Weiße), eine Selbstbezeichnung die (vor allem im städtischen Kontext) mit einer ethnischen Aufwertung einhergeht.

Indigene Frauen (der Region Chimborazo)

Indikatoren für *Geschlecht* sollen in der Publikation „Mujeres y Hombres del Ecuador“ (s.o.) dazu gebraucht werden, Ungleichheiten aufzudecken und sichtbar zu machen, die zwischen Personen mit Zugehörigkeit zu den verschiedenen Geschlechtern existieren. Sie beziehen sich auf die Möglichkeiten des Zugangs zu sozialen und materiellen Ressourcen (Besitz von produktivem Kapital, bezahlte Arbeit, Bildung und Qualifikation) und die Teilnahme an politischen Entscheidungen, welche das Funktionieren einer Gesellschaft regeln (wirtschaftlich und sozial) (vgl. ebd.:148). Diese Ungleichheiten verstärken sich in Bezug auf indigene Frauen, da sie sowohl allgemein durch den Synkretismus der unterschiedlichen kulturellen Formen im Land Ecuador als auch durch die Kategorien Ethnie und Geschlecht doppelt gekennzeichnet sind, d.h. in Abhängigkeiten und Machtverhältnissen den „größten Verwundbarkeiten – sozial, wirtschaftlich und politisch“ (Picq 2006: 8) ausgesetzt sind.

Diese Arbeit konzentriert sich auf die Bildungssituation und die Möglichkeiten der Entwicklungs-Zusammenarbeit mit einigen indigenen Frauen des Kantons Chimborazo. Sie gehören in Bezug auf ihre Situation im Machtgefüge zu den „Ärmsten der Armen“ (ebd.) – sowohl im globalen System, als auch im politischen und ebenso im kulturellen und geographischen System ihres Landes. Im globalen System stehen sie auf der untersten Stufe der Hierarchie, da sie Frauen (einer diskriminierten Ethnie) in einem „Entwicklungsland“ sind. Im politischen System ihres Landes, in dem indigene Institutionen erst seit den 1990er Jahren institutionalisiert und seitdem männlich geprägt sind, sind sie in der Öffentlichkeit wenig bis gar nicht präsent und vor allem in den hierarchischen Strukturen der indigenen Vertretungen so gut wie nicht sichtbar.

⁷³ Daher ist es interessant, einige statistisch erhobene Zahlen in Relation zu den persönlichen Erfahrungen im Feld zu stellen. Im Folgenden werden die Statistiken der Volkszählung von 2001 und der Veröffentlichung des INEC von 2005 gebraucht, vgl. Pérez/Gallardo 2005.

⁷⁴ Daher werden im Folgenden die statistischen Daten in Bezug auf die weibliche Bevölkerung benutzt.

⁷⁵ Für den Vergleich von Stadt und Land werden im Folgenden für die Provinz Chimborazo die Zahlen zum Kanton Riobamba (repräsentativ für Stadt) und dem Kanton Guamote (repräsentativ für Land und für den höchsten indigenen Bevölkerungsanteil) angegeben.

Die indigene Bewegung in Ecuador hat spätestens seit dieser Zeit an Bedeutung und nationaler Anerkennung gewonnen. Sie wird von Deborah Yashar (2005:85) als die stärkste, älteste und konsequenteste Bewegung in Lateinamerika bezeichnet, indem sie indigenen Menschen eine politische Stimme gab und neue pluri-ethnische Debatten über Bürgerschaft schuf und damit zur Demokratisierung des Landes beitrug.⁷⁶ Es bleiben dennoch interne Angelegenheiten unberücksichtigt. Sarah Radcliffe ist eine der wenigen Autorinnen, die sich mit Themen innerhalb der indigenen Bewegung beschäftigt (vgl. Radcliffe 2000). Sie weist auf den ungleichen Zugang zu Rechten unter indigenen Menschen, speziell für Frauen, hin.⁷⁷ Die wenigen in der Politik präsenten und aktiven indigenen Frauen spezialisieren sich nicht auf Geschlechterthemen, sondern können nur für Themen der Ethnizität und damit für das Gemeinwohl der Gruppe eintreten (vgl. Picq 2006:9)⁷⁸. Ethnische Fragen werden dabei als „geschlechtsneutral“ angesehen.

Dennoch haben Frauen marginalen Zugang zu den Rechten, die auf der Ebene der gesamten Bewegung eingeklagt werden. Manuela Picq argumentiert, dass die indigene Bewegung internationale Menschenrechte instrumentalisiert, um beispielsweise Ecuador als einen multi-ethnischen und multikulturellen Staat anzuerkennen⁷⁹, den Fokus aber nur auf kulturelle und kollektive Rechte legt und individuelle und geschlechtsbezogene Rechte dabei übersieht. Die Bewegung fordere das Recht auf Differenz, lege aber keinen Wert auf Handlungsfreiheit innerhalb der eigenen Gruppe (vgl. Picq 2006:17,18). Im patriarchalen System der indigenen Kultur ist die weibliche Autonomie und Gleichberechtigung demnach unterdrückt. Der Staat ist dabei mitverantwortlich für die wirtschaftliche und politische Marginalisierung der indigenen Frauen, da er sie „als ein Problem, anstelle von Bürgerinnen mit eigenem Recht“,

⁷⁶ Aufgrund indigener Proteste wurden Arbeitsgruppen von der UN zur Erarbeitung von internationalen Rechtserklärungen eingesetzt, die erst beinahe 20 Jahre nach deren Einsatz von der UN Generalversammlung verabschiedet wurden. Dazu gehört die *Erklärung der Rechte indigener Völker* (September 2007) und die Ratifizierung des *Übereinkommens Nr. 169* der Internationalen Arbeitsorganisation ILO (International Labor Organisation), vgl. ECUARUNARI 1999.

⁷⁷ Als Übersicht zur politischen Teilhabe und Staatsbürgerschaft von ecuadorianischen Frauen vergleiche auch den Artikel von María Fernanda Cañete, (vgl. Prieto 2005: 121-153).

⁷⁸ Dazu zählt beispielsweise Nina Pacari, die während der Levantamientos der 90er Jahre eine bedeutende Führerin war und während der Legislaturperiode von Präsident Gutiérrez (2003-2005) das Amt der Vize-Präsidentin und Außenministerin innehatte (2003). Diese Ämter legte sie jedoch aufgrund der neoliberalen Politik von Gutiérrez nach kurzer Zeit wieder nieder. Sie ist Teil der indigenen Partei Unidad Plurinacional Pachakutik, die im Februar 1997 von der CONAIE gegründet wurde. Jedoch hatte sie einen geringen Einfluss auf die Umgestaltung der politischen Agenda der indigenen Bewegung hin zu mehr Geschlechter-Gleichheit, da sie sich eher als indigene Repräsentantin, denn als Frauen-Vertreterin identifiziert, die eher die kollektiven Interessen der Gruppe unterstützt und weniger eine Geschlechts-orientierte Agenda vertritt (vgl. Picq 2006: 9).

⁷⁹ Vgl. Artikel 1 der XIX. ecuadorianischen Verfassung von August 1998, in dem der ecuadorianische Staat erstmals als multikulturell und multiethnisch anerkannt wurde („El Ecuador es un estado (...) pluricultural y multiétnico“, vgl. <http://www.ecuanex.net.ec/constitucion/titulo01.html> [Stand 10.10.2009]). In der aktuellen Verfassung, die unter Präsident Rafael Correa Delgado im November 2008 in Kraft trat, ist dieser Status im ersten Artikel erweitert und wurde mit den Adjektiven „interkulturell und plurinational“ verstärkt: „El Ecuador es un estado (...) unitario, intercultural, plurinacional y laico“ (http://www.asambleaconstituyente.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf [Stand 10.10.2009]). In der Präambel ist das Kichwa-Sprichwort *Sumak Kawsay* benannt, das „buen vivir“- das „gute Leben“ als angestrebtes Ziel des bürgerlichen Zusammenlebens.

behandelt (Radcliffe 2000:4). Auch im eigenen kulturellen Gefüge sind die indigenen Frauen also extremen Benachteiligungen ausgesetzt.

Aus geographischer Sicht leben die befragten Frauen auf dem Land, d.h. in den am wenigsten entwickelten Gebieten von Ecuador (in Bezug auf Infrastruktur, Gesundheitsversorgung, Arbeitsmöglichkeiten) und gehören also ebenfalls durch diese geographische Struktur zur Peripherie. Sie sind die Leidtragenden von Analphabetismus, schlechter gesundheitlicher Versorgung und geringer Möglichkeiten zur entlohnten Arbeit, von Alkoholismus und häuslicher Gewalt (vgl. Picq 2006:10,11). Im Folgenden konzentriere ich mich auf den Aspekt der Bildung.

Im Landesdurchschnitt ist der Unterschied der Schulzeit zwischen Stadt und Land bezeichnend. Die durchschnittliche Schulzeit liegt in Ecuador bei acht Jahren mit einem doppelt so hohen Anteil in den Städten, wie auf dem Land: Auf dem Land gehen Frauen ca. 4,6 Jahre durchschnittlich zur Schule, wohingegen es in der Stadt 9,2 Jahre sind (vgl. Pérez/Gallardo 2005:29). Im (Landes-) Durchschnitt haben auf dem Land 89,5% der Frauen die Grundschule besucht, 33,8% gingen auf eine weiterführende Schule, z.B. ein College, (in der Stadt sind es im Durchschnitt doppelt so viele Frauen: 60,4%) und 9,0% haben eine Universität besucht (in der Stadt 14,9%) (vgl. ebd.:31).

In Riobamba werden in der Statistik von 2005 15,02% als Analphabetinnen angegeben (für die Männer hier 7,43%), wohingegen die Zahl auf dem Land, in Guamote auf 40,80% ansteigt (Analphabeten sind hier 23,93%, vgl. ebd.:136). Es sind demnach doppelt so viele Frauen von Analphabetismus betroffen, wie Männer. Die Zahl der Frauen, die als einzige Ausbildung die Grundschule absolviert haben, beträgt in Riobamba 93,72% und in Guamote 82,75%, wobei sich die Zahlen hier nicht grundsätzlich von denen der Männer unterscheiden. Die weiterführende Schule haben 54,55% (58,81% der Männer in Riobamba) bzw. 15,19% (23,67% der Männer in Guamote) besucht und einen universitären Abschluss können in der Provinzhauptstadt noch 24,48% (24,57% der Männer), auf dem Land (Guamote) nur 1,29% der Frauen (2,49% der Männer) angeben (vgl. ebd.).

Im Altersvergleich ist zu erkennen, dass sich die Rate des Analphabetismus erhöht, je älter die Frauen sind, was die Ungleichheit des Zugangs zu Bildung in vergangenen Jahren offensichtlich macht (von den 65 Jährigen und älteren Frauen sind 62% Analphabetinnen, vgl.ebd.:26). Der Zugang der 15-25 jährigen Frauen zu Bildungsmöglichkeiten hat sich hingegen dem der männlichen Bevölkerung angeglichen. In der Gesamtzahl der Ausbildungsjahre haben die Männer weiterhin einen Vorteil gegenüber den Frauen.

Als Hauptgründe dafür, dass sich Frauen nicht für den Schulunterricht anmelden (die angegebenen statistische Zahlen gelten für das Schuljahr 2003/2004), sind das Fehlen von finanziellen Mitteln (bei 54,0% der Frauen im ländlichen Raum, 53,3% der Männer), die Notwendigkeit zu Arbeiten (14,7% der Frauen, 26,7% der Männer) und die Verantwortung in der Hausarbeit (7,8% der Frauen, 0,7% bei den Männern) angegeben (vgl.ebd.:34,35).

Im Angesicht der Intersektionalität dieser Benachteiligungen (in Bezug auf Ethnie, Klasse, Geschlecht, Geographie) ist es nachvollziehbar bzw. gewissermaßen eine konsequente Folge, dass Selbstwert und Eigeninitiative verloren gehen. Den großen Reichtum, den diese Frauen besitzen – den kulturellen Reichtum ihrer eigenen Sprache Kichwa, der eigenen Traditionen, Rituale und Musik, der heiligen Orte ihres Landes, dem Wissen um heilende Pflanzen und die geteilten kommunalen Lebensformen – können sie nicht als solchen betrachten, da er ihnen in fünfhundert Jahren Imperialismus abgenommen, aberkannt und beinahe gänzlich ausgelöscht wurde.

Sie sind so verunsichert, bzw. an Jahrhunderte lang andauernde Bevormundung gewohnt, dass sie oft nur darauf hoffen und warten, dass jemand „von Außen“ kommt, ihnen Hilfe anbietet und sagt, wo bzw. wie es weitergehen soll. Dies erfuhr ich „live“ während des non-formalen Workshops über persönliche Wertschätzung und Selbstvertrauen, an dem ich in der Gemeinde teilnahm. María Medina, eine Teilnehmerin, brachte es in ihrer Aussage direkt auf den Punkt: „Nosotros no sabemos, por eso no entendemos, disculpenos, pero estoy aquí para aprender.“

„Wir wissen es nicht, deshalb verstehen wir nicht, entschuldigt uns bitte, aber ich bin hier, um zu lernen.“⁸⁰

Wie dieses Lernen und die Bildung, die diese Frauen erstreben am Geeignetsten umgesetzt werden kann, in welcher Form bzw. welchen Formen und wie dies in einer gelungenen Zusammenarbeit stattfinden kann, untersteht im empirischen Teil dieser Arbeit der Analyse.

1.5.3 Non-formale Bildung

Die Unterscheidung zwischen den Bildungsformen *formal* und *non-formal* ist in der Literatur weder klar definiert noch einheitlich. Wenn überhaupt Definitionen vorgenommen werden, sind diese durch Überlappungen und Diskrepanzen gekennzeichnet oder aber durch die Überlegenheit einer Form über die andere, sei es moralisch oder in Bezug auf ihre Effektivität. Angesichts der Tatsache, dass in wenigen Bildungssituationen weder non-formale noch formale Elemente fehlen, ist es angebrachter, sich auf Dimensionen von Formalität und Non-Formalität zu konzentrieren und wie diese miteinander in Beziehung stehen (vgl. Colley 2002).

Formalität in der Bildung wird generell verbunden mit der verpflichtenden, gewissermaßen erzwungenen Lernsituation, die der Verantwortung und dem Einfluss der Bildungsministerien unterliegt (vgl. Definition der OECD in: Chisholm 2000:20). Diese finden in Institutionen wie der Schule statt, aber auch in jeglichen Trainingssituationen, weiterführenden Schulen, Universitäten u.a. mit formalen Rahmenbedingungen von definierten Curricula und Regeln für die Zertifizierung von offiziell anerkannten Abschlüssen. Formalität ist mit rigiden, organisatorischen Strukturen verbunden, die in der Kritik als unflexibel tituiert werden. Lerninhalte sind vorgegeben und da die formale Lernsituation verpflichtend ist, muss sie sich

⁸⁰ Zitat von María Medina, *Taller de Valoración Personal y Autoestima, Pulinguí San Pablo*, 29.04.2006.

auf die extrinsische Motivation der Lernenden berufen bzw. verlassen (vgl. Bois-Reymond 2003).

Bei Bois-Reymond (2003) wird die non-formale Bildung⁸¹ nicht in eigener Stellung, sondern als kontrastierender Vergleich zur formalen Bildung definiert. Sie findet meist außerhalb des formalen Bildungssystems statt (z.B. am Arbeitsplatz, oder in zivilen Organisationen wie Jugendgruppen, Gewerkschaften und Parteien, vgl. Chisholm 2000:20) und ist freiwillig.

NFB lässt der lernenden Person ein Mitspracherecht in Bezug auf den Lerninhalt. Daher kann NFB grundsätzlich auf die intrinsische Motivation der lernenden Person zählen. Diese ist durch alternative Lernmöglichkeiten und Lernorte und durch mehr Einfluss und Teilhabe der lernenden Person gegeben (vgl. Bois-Reymond 2003:8,9). Die Curricula sind hier weniger klar festgelegt oder Bildungsangebote finden ohne jeglichen Lehrplan statt. Es gibt keine klaren Regelungen zu Notengebung bzw. Qualifizierung. Auch die Professionalisierung ist weniger streng definiert. Durch diese geringere „Zertifizierungsmacht“ (ebd.:9) wird der NFB im Vergleich zu formaler Bildung in Bildungssystemen eine schwächere Stellung in Bezug auf soziale Akzeptanz und Finanzierung eingeräumt.⁸²

Interessanterweise expliziert nur das *Council of Europe Committee on Culture and Education* die verschiedenen Realitäts-Aspekte der NFB, einerseits als Bildungsaktivität, an der man teilnehmen kann und andererseits als Bildungserfahrung, z.B. durch die Ausübung einer verantwortlichen Position (vgl. Chisholm 2000:19). Die persönliche Erfahrung mit diesen beiden Aspekten, sowohl mit der Aktivität der NFB als Bildungs-Angebot in der Funktion der begleitenden Gruppen-Leiterin, als auch mit der Erfahrung der NFB als eigener Bildungsprozess in Bezug auf die Teilnahme in der indigenen Gemeinde, werde ich im empirischen Teil dieser Arbeit reflektieren.

a. Non-formale Bildung im europäischen Kontext

Die OECD veröffentlichte zu Beginn des neuen Millenniums den ersten PISA Bericht zu Schülerleistungen im internationalen Vergleich.⁸³ Darin fällt insbesondere in Deutschland der Zusammenhang von sozial schwachen Kindern und ihren Bildungsdefiziten auf. Sowohl Bildungsinhalte, als auch die Bildungsinstitutionen wurden kritisiert und vor allem das formale Bildungssystem (oft gleichgesetzt mit dem Schulsystem) als unzureichend titulierte.

⁸¹ Im Folgenden wird die non-formale Bildung generell mit dem Akronym NFB abgekürzt.

⁸² Vgl. für den gesamten Abschnitt die Definitionen der UNESCO, des *European Youth Forum*, des *Council of Europe Committee on Culture and Education*, des *European Commission Memorandum on Lifelong Learning*, der OECD, des *European Youth Forum/National Board of Education Finland* und des CDEJ, *Working Group on Non-Formal Education and Social Cohesion*; zusammengefasst in: Chisholm 2000:9, 19-21.

⁸³ Die OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) setzt sich die Ziele, die optimale Wirtschaftsentwicklung und den steigenden Lebensstandard ihrer Mitgliedstaaten zu sichern, das Wirtschaftswachstum in den Mitgliedstaaten und den „Entwicklungsländern“ zu fördern und die Ausweitung des Welthandels zu begünstigen. Das Budget der OECD wird nach der Wirtschaftskraft ihrer Mitgliedsländer aufgeteilt: USA, Japan, Deutschland, Großbritannien und Frankreich haben daran den größten Anteil. Vgl. http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36761854_1_1_1_1_1,00.html [Stand 10.10.2009].

Die Bildungsdiskussion, die dadurch (europaweit) vorrangig in Verbindung mit Jugendarbeit ausgelöst wurde, beinhaltet neue Ideen dafür, wie Lernen in sogenannten „Wissens-Gesellschaften“ gestaltet sein soll⁸⁴.

Der Westen, insbesondere europäische Staaten, haben sich von industriellen zu post-industriellen Staaten entwickelt, in denen der Wissenserwerb eine führende Rolle für wirtschaftliches Wachstum und Reichtum spielt (vgl. Bois-Reymond 2003:5)⁸⁵. Lernen wird in diesen informationsreichen und wissensintensiven Gesellschaften der postmodernen Gegenwart als wichtigste menschliche Aktivität bezeichnet.

Länder und Gesellschafts-Bezeichnungen wie *knowledge economies* und *knowledge societies* beziehen sich auf die immense Menge an Informationen, die Individuen und Unternehmen in so benannten Ländern zur Verfügung stehen und betrifft die Mühelosigkeit, auf sie zugreifen zu können. Zudem bezeichnen sie das steigende Niveau von Bildungsabschlüssen und die zentrale Rolle, die Wissen im Alltag und in der Arbeitswelt spielt (vgl. OECD 2008:47)

Doch die Postmoderne beinhaltet auch, dass sich in der allgemeinen Konsumgesellschaft die Bildung ständig relativiert und verändert. Kurzfristige Erfolge werden wichtiger und die „Halbwertszeit des Wissens“ vernichtet das von Bourdieu als symbolisches Kapital Benannte, „schneller, als es (...) genutzt und in Erfolge umgewandelt werden kann“ (Reich 2002: 24,25).

„Selbstreguliertes Lernen, kontextuelles Lernen, lebenslanges Lernen, informelles und non-formales Lernen sind grundsätzliche Elemente der Bildung geworden“, heißt es daher in der von Manuela Bois-Reymond erstellten Studie des Jugenddirektoriums der Europäischen Kommission (2003:5). Konzepte wie das lebenslange Lernen, Lern-Flexibilität, Lern-Biographie⁸⁶ und die Bezeichnung Wissensgesellschaft, sind Anzeichen für einen Wandel von Prioritäten in Bezug auf Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. Non-formale Bildung, so heißt es in genannter Publikation, ist ein wichtiger Bestandteil des Verständnisses von Lernen als konstante menschliche Aktivität und der Bildung als deren gesellschaftliche Organisation (vgl. ebd.:7). In Wissensgesellschaften ist intrinsische Motivation eine absolute Notwendigkeit, da sich die lernende Person einen Lernhabitus aneignen muss, der sie für lebenslanges Lernen motiviert (vgl. ebd.:10).

Im europäischen Kontext ist das EU-Bildungsprogramm als Gesamtprogramm zur Förderung des lebenslangen Lernens konzipiert. Lebenslanges Lernen gliedert sich nach vier verschiedenen Bildungsbereichen: Allgemeine Schulbildung, berufliche Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung (vgl. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm [Stand 10.10.2009]).

⁸⁴ Artikel zu NFB von 2000 und 2003 wurden vom Jugend-Direktorat des Europa-Rates herausgegeben. Vgl. Chisholm 2000 und Bois-Reymond 2003.

⁸⁵ Dass die PISA Studie durch eine Organisation durchgeführt wird, die der Wirtschaftsförderung ihrer Mitglieder dienen soll, entspricht dem Konzept der „Wissensgesellschaften“ (Wissen führt zu Wachstum).

⁸⁶ Das Konzept des lebenslangen Lernens, die Notwendigkeit der Reflexion von Bildungsbiographien und die Bereitschaft zu Lernflexibilität entstehen durch verlängerte Bildungslaufbahnen, die nicht mehr auf die Regelschulzeit begrenzt sind. Demnach sind ebendiese Aspekte von Lernen und Bildung primär durch den Arbeitsmarkt und seine ständig wachsenden bzw. sich verändernden Anforderungen begründet.

Es wird argumentiert, dass die Europäische Union die Verantwortung annehmen will, den neu beitretenden Mitgliedsstaaten bei ihrer Transition von Vor-Beitritts-Staaten zu vollen Mitgliedern zu helfen, indem ihnen materielle und nicht-materielle Ressourcen auch im Bildungsbereich und vor allem in der NFB zur Verfügung gestellt werden (vgl. Verhoeven, V./Hamelink, R. 2001, zitiert in: Du-Bois 2003:6). Die NFB wird als große Chance angesehen, beispielsweise Jugendlichen zu helfen, die von soziokulturellen und soziowirtschaftlichen Unterschieden betroffen und ihr Bildungsniveau dadurch beeinträchtigt ist. Außerdem wird der politische Aspekt betont, den NFB fördern kann: Sie dient zur „Stärkung von Solidarität, Zusammenhalt, Teilnahme, aktiver demokratischer Bürgerschaft, Partnerschaft und Kooperation“ (Chisholm 2000:2). Durch das Fehlen von formalisierten Grundprinzipien, Prozeduren und Ergebnissen wird die kreative, experimentale, partizipative und offene Qualität von non-formalem Lernen als garantiert angenommen (vgl. ebd.:3).

Lebenslanges Lernen bezieht sich demnach in Wissensgesellschaften auf die Förderung von Anstellungsfähigkeit und aktiver Staatsbürgerschaft im Kontext der komplexen und sich schnell verändernden Anforderungen des postmodernen Lebens (vgl. European commission 2000).

Sowohl die Diskussion selbst, als auch die Umsetzung der Anforderungen für die Bildungspolitik, die durch diese Ideen impliziert werden, finden im europäischen bzw. westlichen Kontext statt.⁸⁷ In diesem Licht besehen bekommen Begriffe und Leit motive wie Wissensgesellschaften und Internationale Schülerleistungswettbewerbe eine neue Dimension: Bildung wird im globalisierten, kapitalistischen System zur Wirtschaftsförderung instrumentalisiert und Menschen werden als „(Human-)Ressources“ angesehen. Wissen wird zum „Kapital“, zum „Rohstoff“ und zur Garantie für wirtschaftliches Wachstum erklärt und in diesem Sinne (nicht im humanistischen Sinne) verglichen und gefördert. Die Parallele zur Instrumentalisierung der Entwicklungsarbeit im Dienste des Wirtschaftssystems ist offensichtlich (vgl. Kap.1.5.1.c).

NFB wird in diesem komplexen Kontext des Wissenserwerbs als dem formalen Sektor sowohl entgegen gesetzte, als auch ihn ergänzende Bildungsform bezeichnet. Bildungsprinzipien der NFB sind laut Chisholm visionärer als die der formalen Bildung und sollten deren träge und institutionalisierte Bildungsformen ergänzen - sowohl in Bezug auf den Erwerb von beruflichen, als auch von personellen und sozialen Fähigkeiten (vgl. Chisholm 2000:4).

⁸⁷ Die OECD als zwischenstaatliche Organisation ist von industrialisierten, westlichen Ländern bestimmt, (fast alle der 30 Mitgliedsstaaten werden als Industrieländer bezeichnet,) und Entscheidungen über internationale Angelegenheiten werden in dem entsprechenden westlichen Diskurs getroffen. Das Development Assistance Committee (DAC) ist das Organ der OECD, das festlegt, welche Länder als „Entwicklungsländer“ bezeichnet werden und welche Entwicklungshilfeleistungen offiziell anerkannt und gezahlt werden. Vgl. www.oecd.org/dac; vgl. http://www.oecd.org/department/0,2688,en_2649_33721_1_1_1_1_1,00.html [Stand 10.10.2009].

b. Non-formale Bildung im Kontext der Erwachsenenbildung mit Frauen

Es gilt festzustellen, dass die beschriebenen Vorteile von NFB nicht auf das Lernen und die Bildung von Jugendlichen beschränkt sind, sondern dass die NFB auch in der Erwachsenenbildung ein wichtiges Element darstellt und vor allem in der Entwicklungsarbeit mit Frauen eine bedeutendere Rolle spielen sollte. Sahlberg konstatiert, dass die elementare Ausbildung für Erwachsene, speziell für diejenigen die in isolierten Regionen und „Entwicklungsländern“ leben, der beispielhafte Kontext war, in dem non-formales Lehren und Lernmethoden entwickelt und angewendet wurden (vgl. Sahlberg: „Building Bridges for Learning“:8ff., zitiert in: Chisholm 2000:9). Die Aspekte des interkulturellen Lernens und der politischen Bildung, die im Jugendkontext betont werden, beziehe ich direkt auf die Entwicklungsarbeit und fordere eine Methodenwahl, die die besondere Situation von indigenen Frauen berücksichtigt. Ausgehend von der poststrukturellen Ansicht, dass Bedeutung nicht dauerhaft fixiert ist und je nach sozialem Kontext immer neu ausgehandelt werden muss (vgl. Krause 2003:50), ist es wichtig, Bildung den Anforderungen des kulturellen und sozialen Kontextes in dem sie stattfindet, anzupassen – anstatt Konzepte, die im europäischen Zusammenhang entstanden sind direkt und ohne Reflexion in den Entwicklungszusammenhang zu übernehmen.

Innerhalb Europas wird auf die soziokulturellen und sozioökonomischen Unterschiede betreffend Bildungschancen und -Niveaus hingewiesen (vgl. Bois-Reymond 2003:6), die in Bezug auf Zentrum und Peripherie (Mitgliedstaaten und neue Beitrittsstaaten) bestehen. Diese Unterschiede sind noch ausgeprägter in Bezug auf das Land Ecuador (das im internationalen Vergleich der Peripherie zugeordnet wird) und ins Besondere für dessen weibliche, indigene Bevölkerung (die im nationalen Kontext in der Peripherie situiert ist).

Formale Bildung wird von Industrienationen als nationale Angelegenheit bezeichnet, NFB hingegen als für europäische Projekte, also grenzübergreifend interessant (vgl. ebd.). Wenn in Europa die Forderung nach mehr NFB besteht, wie viel mehr sollte diesem Ansatz dann in Bezug auf Teile der Bevölkerung, die bis heute aus formalen Bildungssystemen weitgehend ausgeschlossen sind und bleiben, Beachtung geschenkt werden. Chisholm betont, dass diejenigen Personen, die bereits Bildung erfahren haben, leichter Zugang zu Weiterbildung bekommen und überhaupt erst dadurch selbst mehr Bildung anstreben (vgl. Chisholm 2000:15). Auch wenn das Bildungsniveau und die Zugangszahlen zum formalen Schulsystem in Ecuador im Allgemeinen steigt und sich die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen immer weiter nivelliert⁸⁸, bleiben die sozialen Ungleichheiten in Bezug zu Teilnahmemöglichkeiten und Bildungsergebnissen (wer wirklich regelmäßig am Unterricht teilnimmt, wer einen Abschluss erhält und wer diesen im Arbeitsmarkt einsetzen kann) bestehen. Daher sind die Risiken des Langzeit-Ausschluss aus der sozialen und wirtschaftlichen Inklusion im Land weiterhin signifikant.

⁸⁸ Die Einschulungs-Rate für die Grundschule betrug 2003 nach den Messungen des INEC bei den Mädchen in der Stadt 94,6% (Jungen 93,2%) und auf dem Land 89,5% (Jungen 89,1%) (vgl. Pérez/Gallardo 2005:30).

Leben in einer Demokratie bedeutet aber die Berechtigung zu aktiver (Staats-) Bürgerschaft und Teilnahme, sowohl im lokalen, als auch im nationalen und globalen Kontext - beides Aspekte, die mit Lernen verbunden sind. Aktive Teilnahme soll aktives Lernen implizieren und vice versa. „Informierte Personen werden bessere Entscheidungen in Bezug auf ihr aktuelles und zukünftiges Leben fällen“ (vgl. Chisholm 2000:15). Aktive Lerner sollen die Fähigkeit haben, ihre eigenen Biographien zu gestalten und dadurch in den verschiedenen Kontexten, in denen sie sich befinden, teilzuhaben.

Dieser Aspekt ist besonders wichtig für die Steigerung der Autonomie und Gleichberechtigung von Frauen, die bisher in ihrem kulturellen Kontext keine Möglichkeit zu Teilnahme in jedweder Form (sozial, wirtschaftlich, politisch) hatten. Die biographische Perspektive und der persönliche Kontext muss dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, da sie als Garantie für die Lernmotivation der Frauen und für das Einsetzen ihrer Ressourcen gelten (vgl. Bois Reymond 2003:22). Das Peer Lernen, also Lernen mit Gleichgesinnten (z.B. in einer Frauengruppe), ist ebenso ein Aspekt, der in diesem Kontext den Rückgriff auf intrinsische Motivation bedeuten kann (vgl. ebd.:23).

NFB ist also ein wichtiges Instrument, um soziale Kohäsion zu fördern, vor allem in Bezug auf Menschen, die erhöhten Risiken des gesellschaftlichen Ausschlusses und der Marginalisierung ausgesetzt sind. Durch non-formale Bildungsangebote kann ein positiver und integrierender Raum geboten werden, in dem die Möglichkeit besteht zu wachsen. Um diese „Risikogruppen“ zu erreichen, müssen niedrig-schwellige Bildungsangebote nahe des Wohnorts –bzw. im Dorf der Frauen selbst - angeboten werden. Diese können beispielsweise in Form von Kooperationen von lokalen und internationalen Organisationen stattfinden, die Projekte zu mehrdimensionalem und mehr-funktionalem („multi-purpose“ learning projects, ebd.:15) Lernen entwerfen – im europäischen, wie im internationalen Zusammenhang.⁸⁹

Für die Praktizierenden von NFB bzw. non-formalen Lehrangeboten bedarf es einiger Schlüsselkompetenzen, die auch besonders für die Entwicklungszusammenarbeit wertvoll sind (vgl. Chisholm 2000:13). Es müssen solidarische, kollegiale und auf Mitbestimmung ausgerichtete Methoden angewendet werden, internationale und interkulturelle Gruppen müssen ermöglicht und gefördert werden und Vielfalt muss als positives Lerninstrument eingesetzt werden. Zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten sollen kritisch reflektierte Verbindungen hergestellt werden, um Lernprozesse zu ermöglichen und um deren Qualität kontinuierlich zu verbessern. Außerdem ist eine gute Wissensgrundlage in Bezug auf die Gesellschaften, in denen man arbeitet, deren internationalen Kontexte und politische Programme, deren Institutionen und Integrationsthemen bzw. – angelegenheiten, notwendig (vgl. ebd.). Dahinter stehen Grundhaltungen, die im Folgenden besprochen werden sollen.

⁸⁹ Ein Beispiel für ein solches Projekt ist der mit den indigenen Frauen in Pulinguí San Pablo ausgeführte Hausbau im Dorf (vgl. Kap. 3.3). Dieser ermöglicht den Frauen multi-funktionale Nutzung und eröffnet die Möglichkeit der Verbindung und Zusammenarbeit mit lokalen und internationalen Organisationen (z.B. als Ort für weitere Workshops).

c. Aspekte non-formaler Bildung in Bezug zu konstruktivistischer Didaktik

Die grundsätzliche Haltung der NFB entspricht in vielen Punkten den Anliegen der Reformpädagogik, die wiederum Schnittstellen mit konstruktivistischen Lehr- und Lernansätzen aufweist. Zwar sind die Anliegen der Ansätze verschieden, da der Konstruktivismus (vgl. Kap.2.1.4) ein erkenntnisphilosophischer Ansatz ist, (der didaktische Applikationen mit sich bringt) und die Reformpädagogik eine (schul-) pädagogische Strömung bezeichnet, die soziale und politische Neuerungen anstrebt. Doch beide bieten erweiterte Möglichkeiten als konventionelle Unterrichtsmethoden (seien diese im Schulischen, im Weiterbildungs- oder im Entwicklungsarbeits- Zusammenhang), den Ansprüchen unterrichtlicher Begegnung zu genügen (vgl. Klein/Oettinger 2000:62,63). Der grundsätzliche erkenntnistheoretische Ansatz des Konstruktivismus bezieht sich auf den Effekt, den NFB sowohl auf die lernenden Personen, als auch auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden hat.

Zentrale Ideen (des Konstruktivismus, der Reformpädagogik und der NFB) sind die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern und die damit verbundene Betonung der Selbstständigkeit der Lernenden. Die Definition von Unterricht als Begegnung prinzipiell gleichberechtigter Personen (auch als Spiegelung der sozialen Haltung der Beteiligten) geht mit dem Prinzip der Mitbestimmung von Seiten der Lernenden einher. Mit politisch-demokratischer Note steht die Emanzipation und Mündigmachung der Lernenden im Mittelpunkt und die Fokussierung auf die jeweiligen spezifischen, individuellen und zu respektierenden Lernbedürfnisse der Zielgruppe bzw. der Einzelnen. Ein weiterer didaktischer Aspekt ist die Handlungsorientierung, die voraussetzt, dass aktives Handeln als wesentliche Erkenntnisvoraussetzung und - dimension anerkannt wird und dass die Lebenswelten (vgl. Kap.2.1.3) der Lernenden eine Rolle spielen (vgl. ebd.:63).

Dies lässt sich mit der eigenständigen Konstruktionstätigkeit jedes Menschen verbinden und betont dadurch den grundsätzlichen Perspektivenwechsel der durch die epistemologische Haltung des Konstruktivismus und der emanzipatorischen Haltung der Reformpädagogik entsteht (vgl. ebd.:60,61): Formale Denkmodelle, die nach universalistischen Vernunftlösungen suchten und damit in der Didaktik für alle lernenden Personen, für alle Klassen und in allen Situationen gelten sollten (vgl. Reich 2002:15), beinhalten, dass die Voraussetzungen der Lernteilnehmer und –teilnehmerinnen inhaltlich und formal sozial untersucht werden, die lehrenden Personen als Experten und Expertinnen etabliert werden und die Lernenden nur für eingeschränkt dialogfähig und eigenständig gehalten werden (vgl. ebd.:14). Im Gegenteil dazu werden in non-formalen Modellen, die auf konstruktivistischer Erkenntnis basieren, dem lernenden Individuum Wahrheitsfähigkeit in der jeweils eigenen Konstruktion seiner Welt zugebilligt und der oder die Lehrende bekommt die Rolle der diesen Lernvorgang begleitende Person.

Gegen das formale Prinzip der Bildung spricht aus konstruktivistischer Sicht, dass ein linearer Informationstransfer nicht möglich ist. Wissen wird demnach jeweils individuell und in sozialem Interaktionismus konstruiert (vgl. Voß 2002:38).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass non-formales Lernen den Vorteil des freiwilligen, zielstrebigem, entschlossenen Lernens in vielfältigen Kontexten bietet. Es ist durch die Koexistenz und Interaktion zwischen kognitiven, affektiven und praktischen Lern-Dimensionen gekennzeichnet.

Grundsätzliche Merkmale von non-formalen Lehr- und Lernangeboten sind:

- die Verbindung von individuellem und sozialem Lernen,
- die partnerschaftlich orientierte Solidarität in einer symmetrischen Lehr-Lern-Beziehung,
- die Lerner- und Lernerinnen-Zentriertheit, die auf Mitbestimmung ausgerichtet ist,
- die Prozessorientierung,
- die Ausrichtung auf konkrete Lebensbelange und auf experimentelles Lernen durch Handeln,
- die Nutzung von interkulturellem Austausch und Begegnungen als Lehr- und Lernmethode (vgl. Chisholm 2000:7).

Non-formale Lehr- und Lernmethoden beruhen auf Kommunikation (Interaktion, Dialog und Vermittlung), auf Aktivität (Erfahrung, Übung, Experimentieren), auf sozialem Fokus (Partnerschaft, Teamwork, Netzwerke) und auf Selbstbestimmung (Kreativität, Entdeckung, Verantwortung) (vgl. ebd.:8). Dies sind Bildungs-Charakteristika, die als Voraussetzungen für die Entwicklungszusammenarbeit Standard sein sollten. Sowohl in der Vorbereitung, als auch in der Anwendung von Bildungs-Angeboten zur Stärkung von Gleichstellung und Rechten ist es lohnenswert, sich die Chancen von non-formaler Bildung bewusst zu machen und sie anzuwenden. Die direkte Anwendung der diskutierten Vorteile dieser Art des Lernens und der Bildung werden im Zuge der empirischen Analyse dieser Arbeit veranschaulicht und vertieft.

II. Theoretische und methodologische Zugänge

2.1 Hintergrundtheorien

In diesem Kapitel werde ich den theoretischen Hintergrund erläutern, der meinem Forschungsprozess zugrunde liegt. Oft bleiben Weltanschauungen und Werthaltungen, die die verwendeten Begriffe einer Forschung beeinflussen unausgesprochen (vgl. Komlosy 2006: 64). Doch Hintergrundtheorien und Weltanschauungen wirken sich auf die Gestaltung einer Untersuchung aus und haben Konsequenzen auf die Wahl der verwendeten Methode und der Analyse und Interpretation des verwendeten Quellenmaterials (vgl. Kap.1.5).

Die theoretischen Konzepte, die ich in diesem Kapitel anführe, durchziehen verschiedene sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplinen, vor allem Soziologie, Erziehungswissenschaft, Ethnologie, Geographie und Philosophie. Da es zwischen diesen Disziplinen zahlreiche Verbindungen in Bezug auf Hintergrundtheorien, Methodik und Analysetechniken gibt, werde ich sie nicht explizit trennen. Für meinen interdisziplinären Ansatz ist es wichtig, die den Disziplinen gemeinsamen Konzepte herauszustellen und in meinen Daten zu suchen bzw. den Formen nachzugehen, die diese Konzepte in meiner Untersuchung annehmen (vgl. Corbin/Strauss 1996:34). Dies werde ich in den folgenden Unterkapiteln, jeweils mit konkretem Bezug zu meiner Arbeit, tun.

2.1.1 Humanistische Bildungstradition

Die Wissenschaftstradition, in der ich studiere und forsche, gründet auf humanistischem Gedankengut und auf über Jahrhunderte männlich geprägten Denkweisen.

Ich finde mich als Forscherin in diesem Kontext mit dem humanistischen Bildungsbegriff⁹⁰ sozusagen „universitär sozialisiert“ und erkenne, dass in diesem Diskurs die Motivation für mein Forschungsinteresse wurzelt.⁹¹

Als weibliche Forscherin konzentriere ich mich im linearen wissenschaftsgeschichtlichen Kontext auf die Förderung der Menschenrechte in Einbeziehung und Fokussierung auf die Frauenrechte (in Erweiterung der patriarchalen Tradition von Menschenrechten als Männerrechten) und setze mich für diese ein. Die allgemeine Gültigkeit der Menschenrechte in internationalem Rahmen,⁹² auf die ich mich im Hinblick auf Gleichberechtigung beziehe,

⁹⁰ Dieser Bildungsbegriff bezieht sich auf die Geisteshaltung des Humanismus, die in Anlehnung an die Antike auf ein Idealbild des Menschen zielt, der seine Persönlichkeit auf der Grundlage allseitiger theoretischer und moralischer Bildung frei entfalten kann.

⁹¹ Um diese persönliche wissenschaftliche Verortung zu explizieren und sie in Verbindung mit der Entwicklungsarbeit kritisch zu reflektieren, beleuchte ich im Folgenden auch die (Begriffs- und Ideen-) Geschichte der humanistischen Bildung.

⁹² Die Menschen- und Bürgerrechte entstanden im humanistischen Diskurs der Aufklärung im Zuge von nordamerikanischer Unabhängigkeitserklärung und französischer Revolution und wurden als Deklaration der Menschenrechte erstmals 1948 international in der Charta der Vereinten Nationen festgelegt, vgl. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx> [Stand 10.10.2009].

sollen an dieser Stelle nicht kritisch diskutiert werden, es ist aber wichtig darauf hinzuweisen, dass auch ihre Festlegung auf westliche kulturgeschichtliche Entwicklung zurückgeht⁹³.

Mein Forschungsinteresse bezieht sich auf die subjektiven Konstruktionen des lebensweltlich bedingten „traditionellen“ Rollenverständnisses, die ich von den indigenen Frauen in der besuchten Andengemeinde erfahren habe und auf die „Entwicklungsmöglichkeiten“, bzw. die Emanzipationswege in Bezug auf Rechte und selbst bestimmte Lebensgestaltung, die sie mir erzählten und die ich bei ihnen erkennen konnte. Die Motivation, indigene Frauen im Zugang zu erweiterter Bildung und dadurch erweiterter Teilhabe und Selbstbestimmung zu unterstützen, wurzelt in aufklärerischer Tradition in der Erwartung, dass ein individueller wie gesellschaftlicher Emanzipationsprozess durch kritische Hinterfragung von bestehenden hierarchischen oder diskriminierenden Denkweisen angeregt werden kann. Der Anspruch des Hinführens zu Emanzipation (durch Bildung) und die Verbindung zum Konzept der „Hilfe zur Selbsthilfe“ im Sinne von Hilfe zur Selbstbefreiung und ob dies überhaupt möglich ist, fordert eine kritische Beleuchtung (vgl. Kap. VI und Kap. VII).

In der Reflexion über den humanistischen Forschungsdiskurs in dem ich mich bewege, liegt in Bezug auf die Praxis der Entwicklungsarbeit auch der Ursprung meiner Kritik.

Deshalb interpretiere ich den antiken griechischen Grundgedanken des Humanismus: „Panta Rhei“, („Alles fließt“) und „Aus Allem Eins und aus Einem Alles“ (zitiert nach und übersetzt von Capelle 2008) auf meine Art. „Alles fließt“ in dem Sinne, dass ich mich in der Bildungsarbeit auf einen beständigen Wandel berufe und in Bezug auf lebenslanges Lernen als menschliche inhärente Eigenschaft gleichsam verlasse. Den humanistischen Einheitsgedanken interpretiere ich derartig, dass ich mich (als deutsche Frau) als Teil einer Einheit ansehe, das heißt als Teil in der „einen Welt“⁹⁴ und in „einer Menschheit“. Der dritte Grundsatz „Panton Chrematon Anthropos“, „der Mensch als das Maß aller Dinge“ (März 1998: 55), bildet die Basis für den subjektorientierten Bildungsbegriff, den ich anwende, und er findet sich in konstruktivistischen Ansätzen in der Idee wieder, dass jeder Mensch sich stetig aufs Neue seine eigene Welt erschafft und erfährt (vgl. Kap. 2.1.4).

Sowohl die Subjektivität des Menschen als Maß aller Dinge, als auch die Relativität und Kontextgebundenheit jeglichen Wissens, wurden also schon von antiken Philosophen (Protagoras, Platon, Aristoteles) zur Zeit der Entstehung der ersten Demokratie hervorgehoben und erleben mit Pluralismus und Relativismus in den Zeiten der Postmoderne sozusagen eine Renaissance (vgl. Roth 2003).

Im 15./16. Jahrhundert, dem Zeitalter der Renaissance, entwickelte sich in Europa ein humanistisches Bildungsideal im Zusammenhang einer Selbstauffassung des Menschen. Diese bezieht sich auf die Vorstellung, wie bzw. was der Mensch sein sollte - was er lernen, wie er sich bilden sollte, welche Rechte er hat.

⁹³ Meiner Meinung nach sind die Menschenrechte am Zutreffendsten aus konstruktivistischer Sicht mit der Viabilität ihrer Anwendung im jeweiligen Kontext zu „legitimieren“.

⁹⁴ In Abgrenzung zu den in der Entwicklungsarbeit benutzten Begriffen „erste Welt“ und „dritte Welt“, vgl. Kap. 1.4.1.

Im Zuge der Ausbreitung des europäischen Herrschaftsbereiches durch die Kolonisierung der von Europa neu entdeckten Kontinente wurde auch dieses Bildungsideal in die Kolonien „exportiert“.

Die Idee des (Neu-) Humanismus als Bildung für die „Menschlichkeit“, der Humanität des Menschen, wird im Zeitalter der Aufklärung von Johann Gottfried Herder, wie folgt beschrieben:

„Humanität ist der Charakter unseres Geschlechts; er ist uns aber nur in Anlagen angeboren, und muß uns eigentlich angebildet werden. Wir bringen ihn nicht fertig auf die Welt mit; auf der Welt aber soll er das Ziel unsres Bestrebens, die Summe unsrer Übungen, unser Wert sein... Wenn der Dämon, der uns regiert, kein humaner Dämon ist, werden wir Plagegeister der Menschen... Humanität ist der Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unsres Geschlechts. Die Bildung zu ihr ist ein Werk, das unablässig fortgesetzt werden muß, oder wir sinken... zur rohen Tierheit, zur Brutalität zurück.“ (J.G. Herder 1793-1797, Briefe zur Beförderung der Humanität, vgl. Meyer 1974)

In Bezug zur Missionierungs- und Bildungspraxis, die von den Kolonialherren auf dem südamerikanischen Kontinent auf die indigene Bevölkerung ausgeübt wurde, erscheint dieses Zitat ironisch bis tragisch. Das Ideal der Menschlichkeit galt dem Geschichtsverlauf zufolge in seiner Umsetzung keineswegs für die Eroberer, noch galt die humanistische Bildungsbewegung in ihrer Anwendung für die indigene Bevölkerung oder für Frauen.

Ich schließe mich der Kritik Helmuth Plessners am Humanismus aus der Sicht des Historismus an, dass jegliche Selbstauffassung vom Menschen selbst aus dem geschichtlichen und kulturellen Kontext hervorgebracht wird, in dem er oder sie lebt und daher kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder Übertragbarkeit dieser jeweiligen Ideen gestellt werden darf.⁹⁵

In diesem Zusammenhang begründet sich auch meine Kritik an der aktuellen Entwicklungsarbeit, die auf dem Kontext von fünfhundert Jahren Kolonisierungsgeschichte kritisch betrachtet, ebenfalls ironisch anmutet. Industrienationen maßen sich nach Jahrhunderte langer Ausnutzung und dem Aufbau von Abhängigkeitsstrukturen an, Länder als „Entwicklungsländer“ zu titulieren und legen ihnen damit – wie oben skizziert - ihr Verständnis von Entwicklung und Bildung auf, tarnen dies aber im Namen von „Autonomie-Förderung“ und „Hilfe zur Entwicklung“. In den Jahren der Eroberung und Kolonisierung maßte sich die christlich-europäische Kultur an, die „Menschlichkeit“ anderen Kulturen erst bringen zu müssen. Die indigene Bevölkerung wurde in diesem inhumanen und grausamen Prozess der Kolonisierung nicht als gleichberechtigt angesehen. Bis in die jüngste Vergangenheit, der erinnerten Kindheit und Jugend der interviewten indigenen Frauen, wurden sie als billige, rechtlose Arbeitskräfte wie Sklaven behandelt.⁹⁶

⁹⁵ Vgl. Plessner 2003: 163: „daß die Selbstauffassung des Menschen als Selbst-Auffassung, als Mensch im Sinne einer (...) „Idee“ selbst ein Produkt seiner Geschichte bedeutet, die Idee Mensch, Menschlichkeit von „Menschen“ eroberte Konzeptionen sind, denen das Schicksal alles Geschaffenen bereitet ist, untergehen (...) zu können.“

⁹⁶ Bis in die 1950er Jahre waren Indigene dem traditionellen *Huasipungo* System unterworfen, das sie als Leibeigene der *Hacienda* (Großgrund-) Besitzer titulierte. Sie wurden mit dem Land, als dem Land inhärenter Eigentumswert, verkauft. Dieses System wurde erst mit der Land- und Agrarreform 1964 offiziell abgeschafft

Im Verweis zu Herders Zitat (s.o.) ist die Hypokrisie, die daraus in Bezug auf den (historisch zeitgleichen) Anspruch an die Humanität und Herders Anspruch auf einen geschichtlichen Fortschritt spricht, geradezu erschütternd.

Auch in der Geschichte der internationalen Frauenbewegungen findet sich dieser Prozess der Jahrhunderte langen Unterdrückung und Bildung von Abhängigkeitsstrukturen wieder, bis hin zur Wiedererkämpfung von Rechten und Autonomie. Im dritten Millenniumsziel steht diese Parallele der „Entwicklungsbedürftigkeit von Entwicklungsländern“ und der Wiedergewinnung von Frauenrechten und -autonomie vereint zur internationalen Beachtung und Bearbeitung. Aus den Millenniums-Entwicklungszielen spricht in konsequentester Ausformulierung weiterhin die Überheblichkeit einer „westlich-industrialisierten“ Kultur. Die Relationen, wer wen bildet, mit welchem Recht bzw. welchem ethisch-menschlichen Hintergrund und zu welchem Zweck, sind also auch in Bezug auf die Millenniums-Entwicklungsziele der Vereinten Nationen relevant.

Aus dieser Kritik an „hypokritischer“ Entwicklungs- und Bildungsarbeit, die andere Völker nach westlicher Kultur „erziehen und bilden“ muss, erfolgt meine Entscheidung für subjektorientierte, rekonstruktive Sozialforschung, um den Versuch zu unternehmen, mich einer fremden Kultur in einem gegenseitigen Entwicklungskontext wenigstens anzunähern.

2.1.2 Sozialwissenschaftliche Hermeneutik

Die Wahl des qualitativen Ansatzes für diese empirische Forschung ermöglicht es, die subjektiven Sichtweisen und Sinnkonstruktionen der indigenen Frauen grundlegend zu berücksichtigen und sie als zentrale Perspektive in meine bildungs- und entwicklungstheoretischen Überlegungen einzubringen (vgl. Kap.2.2).

Die Idee der Subjektivität lässt sich durch Überlegungen Jean-Paul Sartres näher beleuchten, der im 20.Jahrhundert einen Humanismus im Gewand der Moderne entwarf. Sartre drückt die Relativität von Wissen im Hinblick auf „Bezogenheit“, Kontextualität bzw. Intersubjektivität wie folgt aus:

„Es gibt kein anderes Universum als ein menschliches, das Universum der menschlichen Subjektivität. (...) Subjektivität in dem Sinn, dass der Mensch nicht in sich selbst eingeschlossen, sondern immer in einem menschlichen Universum gegenwärtig ist, das ist es, was wir existentialistischen Humanismus nennen.“ (König 2000).

Und an anderer Stelle: „Gegenstand des Existentialismus ist (...) der Einzelmensch im gesellschaftlichen Feld“ (Sartre 1964:106). Dieses Verständnis von Humanismus impliziert sowohl einen subjektorientierten Bildungsbegriff, als auch im Sinne des Interaktionismus die maßgebliche Bedeutung von Intersubjektivität für die Sinngebung des Menschen sowie weiterführend das Konzept der sozialen Herstellung von Wirklichkeit.⁹⁷

(vgl. Picq 2006: 3). Die ausbeuterischen Strukturen im Zusammenhang der Hacienda-Arbeit blieben jedoch, laut der Anmerkungen der Interviewees Maria und Manuela bis in die 1990er Jahre bestehen.

⁹⁷Vgl. den Bezug zum sozialen Konstruktivismus: „(...) die soziale Welt wird durch bedeutungsvolle Interaktionen zwischen den Menschen konstruiert“ (Bortz 1995:279).

Sartre fordert, die hermeneutische Aufmerksamkeit dem Einzelnen und der Einzelnen zuzuwenden und Individuen zu verstehen, indem deren Formen der Wirklichkeitsverarbeitung in deren „Vieldeutigkeit“ (im Gegensatz zu Eindeutigkeit im Verstehen fremden Sinns) studiert werden (vgl. ebd.:100).⁹⁸

In der sozialwissenschaftliche Hermeneutik wird versucht, die subjektiven Vorgänge, die der Erfahrung eines „Gegenübers“, der „Anderen“, des „Alter Egos“⁹⁹ Sinn verleihen, zu rekonstruieren. Dabei ist es wichtig, die Perspektive der forschenden Person als Ausgangspunkt der fortschreitenden Rekonstruktion zu beachten. Die Subjektorientierung erfolgt hier also gewissermaßen doppelt: In Bezug auf die Orientierung am und Reflexion über Perspektiven des Subjekts der forschenden Person und in Bezug auf das Subjekt der erforschten Person. Das Verstehen kann hierbei immer nur Deutung sein, da Fremdverstehen auf meinen (der beobachtenden Person) Erfahrungen und Erlebnissen vom Gegenübers bzw. des Anderen, der beobachteten Person, basiert. Das Verstehen (jeglichen) fremden Sinns kann also nur näherungsweise gelingen (vgl. Soeffner 2007:166, vgl. Kap.2.1.3).

In der Alltagswelt gehen wir davon aus, dass die Standpunkte der Einen und des Anderen im Großen und Ganzen austauschbar sind (vgl. ebd.), unterstellen also den gleichen Bezugsrahmen. In der Sozialwissenschaft und im Besonderen im Kontakt mit einer anderen Kultur ist es für die wissenschaftlichen Interpreten umso wichtiger, sich über die Voraussetzungen und die Methode des Verstehens (in Abgrenzung zum Alltagsverstehen) Klarheit zu verschaffen, da die Daten des Sozialwissenschaftlers oder der Sozialwissenschaftlerin immer schon vorinterpretiert sind. Sie beziehen sich auf das Bezugsschema von alltäglichen, soziohistorisch verankerten Routinen, Wissensformen, Wissensbeständen und Plausibilitäten der untersuchten Gesellschaftsmitglieder. Die forschende Person beschreibt und analysiert also die Konstruktionen „erster Ordnung“, wie Alfred Schütz sie nennt (1971:3-54), und stellt durch die vollzogenen Deutungen Konstruktionen „zweiter Ordnung“ bzw. methodisch überprüfte und überprüfbare (intersubjektiv nachvollziehbare) verstehende Rekonstruktionen her. Die Grundeinstellung der Sozialwissenschaftlerin oder des Sozialwissenschaftlers, die Schütz in Abgrenzung zur alltäglichen Einstellung *theoretische Subsinnwelt* nennt, ist eine Einstellung des prinzipiellen Zweifels an sozialen Selbstverständlichkeiten (vgl. Soeffner 2007:167,168).

Diese Einstellung wird im Kontext der und bezogen auf die Entwicklungsarbeit, gemeinsam mit dem Bewusstsein über die Diskurse, in denen ich mich als Forscherin befinde, zum kritischen Bewusstsein. Mein hermeneutisches Interesse liegt daher darin, das Zustandekommen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erforschen.

⁹⁸ Das Ziel Sartres, Wissen über den Einzelmenschen wiederzugewinnen führt bei konsequenter Perspektivfokussierung auf das Individuelle zur Zentralkategorie der Biographie als Forschungsgegenstand, vgl. Kap. 2.2.4.

⁹⁹ Alfred Schütz bezeichnet Mitmenschen im Zusammenhang des Fremdverstehens als „Alter Ego“, vgl. Hitzler 2007:112,113.

Auf dieser Erkenntnis der Konstitutionsbedingungen für „Wirklichkeit“ und der „Entzauberung gesellschaftlicher Konstruktionen“ (ebd.:168; vgl. Kap.2.1.4), beruhen individuelle wie gesellschaftliche Veränderungsmöglichkeiten (vgl. Kap.VII, Empowerment). Entwicklungspolitisch hat dies den praktischen (individuellen wie gesellschaftlichen) Nutzen, die Menschen auf die im Alltagsverstand „normalerweise nicht thematisierten Zusammenhänge, Umstände und Regeln aufmerksam zu machen, in deren Rahmen sie ihr Leben vollziehen“ (ebd., vgl. dazu auch Luckmann 1980) und auf deren Veränderungsmöglichkeiten. Die verstehende Sozialwissenschaft ist also „die fortschreitenden Rekonstruktion, das fortschreitende, den Einzelfall und damit die Menschen, ihre Ordnungen und ihre Geschichte ernst nehmende, deutende Verstehen sozialen Handelns“ (ebd.:174). Das Verstehen bezieht sich dabei auf die Historie gleichermaßen wie auf den Einzelfall (vgl. ebd.)

Schütz argumentiert zwar, dass die Art des sozialwissenschaftlichen Verstehens, dessen Interpretationsleistungen durch den Rückgriff nicht auf den Alltagsverstand, sondern auf extensiv aktiviertes Wissen und professionelles Sonderwissen geschieht, im Unterschied zum alltäglichen Verstehen nicht auf pragmatische Bedürfnisse des Lebensvollzugs bezogen ist, „sondern auf das Relevanzsystem eines pragmatisch desinteressierten Beobachters“ (Soeffner 2007:168; vgl. Schütz 1974:313-340). Ich würde dieses Argument im Kontext der Entwicklungsarbeit und -politik jedoch weiterführen, um in der Entwicklungsforschung und in der praktischen Entwicklungsarbeit wissenschaftliche Erkenntnisse für die Alltagspraxis nutzbar zu machen. Das pragmatische Interesse liegt dann auch durchaus bei der forschenden, beobachtenden Person, die ihre Ergebnisse in der praktischen Arbeit umsetzen möchte.

Non-formale Bildungsangebote, durch die der Konstruktionscharakter von gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen (z.B. Rassismus, hierarchische Machtstrukturen, Geschlechterrollen u.a.) und die individuelle Einbettung jeder und jedes Einzelnen darin verdeutlicht werden, können (in der Entwicklungszusammenarbeit) als praktisches Anwendungsbeispiel des sozialwissenschaftlichen Verstehens umgesetzt werden (vgl. Kap.7.3).

2.1.3 Das Konzept der Lebenswelt

Die Grundlage für hermeneutisch verstehendes Nachvollziehen von subjektivem Sinn und der erfolgreichen Implementierung von daraus entstehenden Handlungsprämissen ist die Erörterung der Lebenswelten, in denen sich sowohl die forschenden Personen, als auch die befragten Personen befinden (vgl. Kap.2.2.6). Mit *Lebenswelt* wird in der phänomenologisch orientierten Sozialphilosophie und in der Soziologie die konkrete Umgebung oder Umwelt eines Menschen bezeichnet: Das, was implizit gewusst und immer schon gedeutet ist und was in die Deutung von Handlungen einbezogen wird – ein implizites Wissen durch das menschliche Deutungsleistungen im Alltag fraglos und ohne methodische Kontrolle, gewissermaßen beiläufig geschehen (vgl. Soeffner 2007:169).

Bei Thomas Luckmann wird dies *alltägliche Lebenswelt* genannt (1980, 1990) oder bei Hitzler und Honer als *kleine soziale Lebenswelt* (1984, 1988) bezeichnet, wenn sich Deutungen und Sinnzusammenhänge auf ein „kleines“, im Sinne von bestimmtes, Relevanzsystem bzw. ein strukturiertes Fragment der Lebenswelt und den darin bereitgestellten intersubjektiven Wissensvorrat bezieht (z.B. eine Teil- bzw. Teilzeitkultur) (vgl. Hitzler/Eberle 2007:116). Richard Gradhoff benutzt den Begriff *Milieu* als in der Sozialforschung gebräuchlich (1989) und bei Aron Gurwitsch bezeichnet die Lebenswelt die Gesamtheit dessen, was der Menschen selbst als auf ihn wirksam erlebt, ungeachtet dessen, was `objektiv` auf ihn einwirkt (vgl. Gurwitsch 1977: 86).¹⁰⁰ In diesem Sinne wird die Lebensweltanalyse als „*proto- und parasoziologische Erkenntnistheorie*“ angesehen, die „unmittelbar relevant für jegliche Soziologie“ ist, die darauf basiert, „dass unser Erleben, und nicht ein `objektiver` Sachverhalt, entscheidend ist für unsere Situationsdefinition“ (vgl. Hitzler 2007:114).¹⁰¹

In phänomenologischer Tradition benennt Alfred Schütz die symbolische Selbstinterpretation einer Gesellschaft innerhalb seiner *pragmatischen Lebenswelttheorie*, einer Synthese von Handlungs- und Lebenswelttheorie. Durch sinnhafte Auslegung der Welt, macht der Mensch sie sich zu seiner Lebenswelt, zum Kosmos, innerhalb dessen es wiederum verschiedene Wirklichkeitsbereiche gibt (vgl. Schütz 1971).¹⁰² Kersten Reich spricht (im Zusammenhang konstruktivistischer Didaktik) von „Verständigungsgemeinschaften“, die regeln, „welche Konstrukte in einer Kultur und kulturübergreifend für bestimmte Kulturen gelten, was auch Wahrheitsansprüche, Ansprüche auf Wahrhaftigkeit und Richtigkeit von Aussagen einschließt“ (vgl. Reich 2002:8). „Wahrheiten sind Zuschreibungsformen eines adäquaten Handelns und Beobachtens im Sinne von Vorverständigungen und gemeinschaftlich ausgebildeten Normierungen, Beobachtungen und Kontrollen hierüber“ (ebd.). Wahrheit existiert dabei immer nur im jeweiligen Diskurs bzw. in der jeweiligen Verständigungsgemeinschaft.

Die Lebenswelt beinhaltet also subjektive und kollektive Deutungsmuster wie z.B. Weltbilder und geteilte Werte und Normen (vgl. Flick 2007:21) und stellt in ihrer Gesamtheit die konkreten Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Handlungs- und Organisationsformen von Individuen in und mit ihrer Umwelt dar (vgl. Soeffner 2007:170).

Interessanterweise liegt wissenschaftsgeschichtlich die Hinwendung zur Lebenswelt in Edmund Husserls Diagnose (1969), dass die europäischen Wissenschaften in einer Krise steckten, da, so fasst Hitzler (2007:110) zusammen, deren Protagonisten und Protagonistinnen vergessen hätten „(bzw. haben), dass alle Wissenschaft in der Lebenswelt gründet.“

¹⁰⁰ Als `objektive` Faktoren, die auf die Lebenslage des Menschen einwirken, gelten beispielsweise Alter, Bildung, Beruf, Einkommen, Wohnsituation etc. (vgl. Flick 2007:20).

¹⁰¹ Diese Annahme indiziert in der Forschung subjektorientierte Methoden der Erhebung und der Analyse, vgl. 2.2.

¹⁰² Vgl. *Teilkulturen* bei Hitzler und Honer (s.o.) bzw. *Subuniversa* bei William James, zitiert in: Schütz 1972:102.

Im Sinne von Husserl ist die Lebenswelt die ursprüngliche, unbefragte und selbstverständliche Sphäre jeglichen alltäglichen, als auch jeden wissenschaftlichen Denkens und Handelns (vgl. ebd.).¹⁰³ Fremdverstehen kann also, aufgrund der Verankerung im subjektiven Bewusstsein, nur über die reflexive Selbstausslegung der deutenden Person (auf der Grundlage ihres biographisch bestimmten Wissensvorrates und am situativen Relevanzsystem ausgerichtet, vgl. ebd.:113) möglich und jegliche Sinndeutung kann daher nur ein Näherungswert sein (vgl. Kap.2.1.2). Je vertrauter die verstehende Person mit der Lebenswelt des Alter Egos ist, desto expliziter wird die Annäherung. In Bezug auf Studien in der Entwicklungsarbeit bedeutet dies beispielsweise das Einleben und die Präsenz der Forscherin oder des Forschers in einer fremden Kultur, um die „Gegenwärtigkeit“ des jeweiligen Alter Egos im Bewusstsein der verstehenden Person“ (ebd.) zu ermöglichen.¹⁰⁴

Sinnhaftigkeit bezieht sich also auf subjektive Relevanzen und kann dadurch situationsspezifisch und variabel sein. Jeder Mensch lebt sowohl in seiner eigenen Lebenswelt als dem Ingesamt seines konkreten Erfahrungsraumes, als auch im größeren Zusammenhang von geteilten, intersubjektiv gültigen Deutungsschemata, in denen sich die je subjektiven, biographisch bedingten Relevanzsysteme und Sinnstrukturen überschneiden (vgl. Hitzler 1995:115). Unser Alltagsleben ist immer ein Zusammenleben und dieses wird durch gemeinsame Überzeugungen ermöglicht und bestimmt. Die kommunikative und unumgänglich interpretative menschliche Sozial-Praxis (vgl. Luckmann 1986,1989; vgl. ebd.), die darin impliziert ist, kann und muss speziell in der Entwicklungsarbeit reflektiert benutzt werden, um Fremdverstehen und damit erweiterte Handlungsmöglichkeiten (sowohl auf der Seite der „Entwicklungshelfer“ und „Entwicklungshelferinnen“, als auch auf der Seite der Personen, die an Projekten teilnehmen) zu ermöglichen.

Die Kenntnis von anderen möglichen Arten von Wissen oder Relevanzsystemen bzw. anderen Hierarchien von Wissensarten und Verweisungszusammenhängen, die für jede Gruppierung, für jedes Kollektiv, jede Gesellschaft (und auch innerhalb einer Gesellschaft) relevant und intersubjektiv verbindlich sind oder sein können (vgl. Hitzler 1995:117), ist eine Voraussetzung für gelingende Kommunikation und Austausch. Somit ist die Untersuchung der soziohistorisch gültigen Deutungsschemata und Handlungskonzepte, die für eine fremde Kultur gelten Voraussetzung für eine gelingende Entwicklungs-Zusammenarbeit und Friedenspädagogik.

Bezeichnend ist dabei, dass mit dem Konzept der Lebenswelt bzw. Lebenswelten Modelle von „außen/innen“ (z.B. in Bezug auf Fremdheit in einer anderen Kultur) oder „Subjekt/Objekt“ (z.B. die interviewten Menschen und die Lebenswelten, in denen sie sich bewegen oder zwischen forschender Person und beforschter Person) verschwimmen bzw. nicht mehr greifen, da sich menschliche Umwelt und die Verortung jeder und jedes Einzelnen

¹⁰³ Schütz entwickelte aus der Idee Husserls seine pragmatische Lebensweltheorie, die die invarianten Grundstrukturen der Sinnkonstitution im subjektiven Bewusstsein des Handelnden beschreiben soll (vgl. ebd.). Vgl. zur subjektiven Erfahrung als Datenbasis jeglicher Forschung Kap. 2.2.6.

¹⁰⁴ Vgl. dazu die temporäre Mitgliedschaft, die als Kompensation von reiner Sprache bzw. Kommunikation als Grundlage sozialer Daten gelten soll (Kap. 2.2.2).

weder mit dieser dualistischen Aufteilung, noch mit Hilfe territorialer Verteilung oder räumlicher Abmessung eindeutig abgrenzen und beschreiben lässt (vgl. Soeffner 2007:169)¹⁰⁵. Soeffner drückt dies wie folgt aus: „Sie [die Lebenswelt, S.H.] ist für uns kein Gegenüber, weder Käfig noch unbegrenzter Raum, sondern Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungshorizont. Sie bewegt sich mit uns, wenn wir uns bewegen, sie verändert unser Handeln-, wenn wir sie verändern. Sie existiert nicht ohne uns, und wir existieren nicht ohne sie. Aber wir *sind* nicht unsere Umwelt, wir *haben* sie“ (Soeffner 2007:169,170).

In dieser Beschreibung ist die Bedeutung der Lebenswelt und deren Analyse für die Entwicklungsarbeit deutlich: Das Konzept der Lebenswelt liefert einerseits ein Akteursmodell für sozialen Wandel und Veränderung, da wir fähig sind, unsere Horizonte zu erweitern und nicht in unserer Lebenswelt gefangen sind – wir „haben sie“ und können sie demnach verändern. Andererseits impliziert das Konzept die mögliche (wenn auch nur partielle bzw. annäherungsweise) Überwindung von Fremdheit durch das Wissen, dass wir uns in einer globalisierten Welt schon fast alltäglich (egal ob in unserem eigenen Land oder auf anderen Kontinenten) in vielen Lebenswelten parallel bewegen.

Beide Erkenntnisse können und sollen in der Entwicklungsarbeit, speziell im Zusammentreffen und im Austausch verschiedener Kulturen (Bsp. Indigene von Chimborazo und Deutsche) nutzbar gemacht und eingesetzt werden.

2.1.4 Wirklichkeitserleben als Konstruktion

„Mit der Zeit wurde mir klar, dass man sich mit jeder Sprache eine andere Wirklichkeit aufbauen muss.“ (Ernst von Glaserfeld 2006)

Die Lebenswelten von Subjekten zu erforschen und damit Wahrnehmungen von Fremdheit zu beschreiben bedeutet, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt zu untersuchen. Konstruktivistische Annahmen werden in vielen Bereichen der wissenschaftlichen Forschung als Zugang gewählt und entwickeln sich parallel in Disziplinen wie der Psychologie, der Soziologie, Neurobiologie, Sprachwissenschaft, Informatik und Wissenschaftssoziologie u.a. Konstruktivistische Ansätze liegen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, dem Konzept der Lebenswelt und der Didaktik der non-formalen Bildung, wie sie in den vorherigen Kapiteln gezeigt wurden, zugrunde. Folgendes Kapitel fasst die bereits schon während der letzten Ausführungen implizierten erkenntnistheoretischen Annahmen zum Charakter sozialer Wirklichkeit zusammen und vertieft die entsprechenden Konsequenzen für die Konstruktion von Wissen, das Lehren und Lernen.

Die moderne Wissenschaftsgeschichte ist (im Allgemeinen) durch einen Weg vom Objektivismus hin zu Relativismus und Subjektivismus gekennzeichnet. Auch in Bezug auf die modernen konstruktivistischen Annahmen finden sich Ansätze bereits in der Antike.

¹⁰⁵ Vgl. den „Sowohl-Als Auch-Ansatz“, zusammengefasst in Kap.7.3.

Wie schon in Kapitel 2.1.1 erläutert, wird der Grundsatz des Menschen als Maß aller Dinge¹⁰⁶, in der Antike häufig zitiert. Bei Platon und Aristoteles wird der Satz auch wie folgt paraphrasiert: „Wie ein jedes Ding mir erscheint, ein solches ist es auch mir“ (Platon: Theaitetos)¹⁰⁷ oder „(...) dass für jeden ist, was jedem scheint“ (Aristoteles: Metaphysik).¹⁰⁸ Er wird also als Gleichsetzung von Schein und Sein interpretiert. Diese Einstellung hinsichtlich der sinnlichen Wahrnehmung ist die Gegenthese zu der Konzeption eines wahren Wissens jenseits der wechselhaften, subjektiven Erscheinung (vgl. Roth 2003:4).¹⁰⁹ Schütz drückt dies folgendermaßen aus: „Der Ursprung und Quellpunkt aller Realität, gleichgültig, ob sie absolut oder praktisch ist, ist daher subjektiv, sind wir selbst“ (Schütz 1972:102).

Konstruktivistische Ansätze problematisieren das Verhältnis zur Wirklichkeit und behandeln konstruktive Prozesse beim Zugang zu dieser. Jean Piaget (1937) verstand Erkennen, Wahrnehmung der Welt und Wissen über sie als Konstruktion (vgl. Flick 2007:151). In seiner genetischen Epistemologie prägte er Begriffe zur Charakterisierung von Lern- und Denkstrukturen: Durch *Assimilation* werden neue Phänomene der Umwelt in die bereits vorhandenen kognitiven Strukturen eingefügt, wodurch sich das Individuum an die neue oder veränderte Umwelt anpasst. Die *Akkomodation* bedeutet die Herstellung von neuen Strukturen, wenn es durch Konfrontation mit einem Objekt der Umwelt noch keine geeignete Struktur gibt, an die es angeglichen werden könnte (vgl. Klein/Oettinger 2000:216,217;228,229). Ziel beider Prozesse ist die *Äquilibrierung* des Individuums an die Umwelt, die als Orientierungs- und Überlebenskontext dient (vgl. zur genetischen Epistemologie Jean Piagets Diesbergen 1998:36-41).

Lernen bedeutet in diesem Verständnis also, dass Begriffe (Wissen und Verstehen) aufgrund eigener Reflexionen aufgebaut werden müssen und nicht sprachlich übermittelt werden können. Ernst von Glaserfeld drückt das folgendermaßen aus: „(...) das, was einer sagt, [wird] von den anderen stets mit Hilfe der Begriffe interpretiert, die sie bereits haben. Zu neuen Begriffen werden sie erst angeregt, wenn die erste spontane Interpretation nicht richtig funktioniert, das heißt wenn sie keinen brauchbaren Sinn hervorbringt“ (Glaserfeld 2002:218,219). Humberto Maturana, der zu den Vätern des Konstruktivismus gezählt wird, sieht Kommunikation als ein Mittel, *Perturbationen* bei den beteiligten Individuen auszulösen. Das bedeutet, dass durch Störungen aus der Umwelt, (z.B. auch in Form von Kommunikation) vorhandene Konstruktions-Strukturen in Frage gestellt werden und dies zu Neukonstruktionen, also neuen Anpassungsstrategien, führen kann (vgl. Klein/Oettinger 2000:215).

¹⁰⁶ „Mensch“ und „Maß“ heißen auf Lateinisch „Homo“ und „Mensura“ – deshalb spricht man auch vom sogenannten „Homo-Mensura-Satz“, vgl. Roth 2003:4.

¹⁰⁷ Vgl. Platon 1994: 147-251.

¹⁰⁸ Zitiert nach und übersetzt von Roth 2003.

¹⁰⁹ Wobei die generelle Erkenntnistheorie Platons, die beinhaltet, dass ewige Ideen hinter den Dingen und deren Begriffen stehen und ontologisch erkannt werden können, mit der konstruktivistischen Sicht unvereinbar ist, vgl. Klein/Oettinger 2000:218.

Glaserfeld begründete den *radikalen Konstruktivismus*, in dem er ausführt, dass jegliche Art von Erkenntnis nur zu Bildern der Welt und der Wirklichkeit führen kann, da es aufgrund der neurobiologischen Prozesse der Erkenntnis keinen direkten Zugang zu ihnen gibt (vgl. Glaserfeld 1996; vgl. Schmidt 1987). Demnach leugnen konstruktivistische Denker und Denkerinnen zwar nicht die Existenz einer möglicherweise objektiv existierenden Welt bzw. einer ontologischen Realität, argumentieren aber, dass der Zugang zu dieser nur über die menschlichen Sinne, also über die subjektive Wahrnehmung möglich ist.¹¹⁰

Diese Interpretationsleistung des Gehirns ist also gewissermaßen die Brille der eigenen Wahrnehmung bzw. der Filter, den man unwillkürlich und ohne ihn ablegen zu können an die Wirklichkeit anlegt. So konstruiert sich jeder Mensch seine eigenen Welten, nach seinen eigenen Regeln. Diese erkenntnistheoretische Position von Glaserfeld „ist ein epistemischer Solipsismus“ (Glaserfeld 1994: 404), es wird also bezogen auf die Erkenntnisfähigkeit nur die eigene Person mit ihren Vorstellungen und Erfahrungen als existierend angesehen, d.h., dass eine Person als erkennendes Wesen wie ein geschlossenes System funktioniert (vgl. Diesbergen 1998:28). Wesensmäßig können diese Konstruktionsprozesse nicht erkannt werden, da sie nur über die Äußerungen eines Individuums und wiederum die Sinneskanäle eines fragenden Individuums wahrgenommen werden können (vgl. Klein/Oettinger 2000:6-14). Ein direkter intersubjektiver Vergleich von zwei Wahrheitsentwürfen ist also nicht möglich (vgl. ebd.:11,12).

Über die Kommunikation jedoch kann ein Individuum zum Teil an den Konstruktionen anderer Menschen teilhaben. Es wird davon ausgegangen, dass Individuen, die sich in einer ähnlichen Konstruktionssituation befinden, also z.B. durch vergleichbare Umgebungsreize in Form von ähnlicher Natur, Kultur, Gesellschaft u.a.,¹¹¹ auch in ähnlicher Weise konstruieren. Dadurch können gemeinsame Welten konstruiert werden, so dass ein Individuum nicht nur Konstrukteur oder Konstrukteurin der eigenen, individuellen, sondern auch intersubjektiver Welten ist (vgl. Klein/Oettinger 2000:12,17). Hier lässt sich der Zusammenhang zum Konzept der Lebenswelten herstellen. Je nach Kontext variieren die Lebenswelten, die sich Menschen einzeln oder intersubjektiv konstruieren. Dadurch werden Menschen alltäglich zu „Weltenwanderern“ und „Weltenwanderinnen“ in verschiedenen bzw. durch verschiedene „Verständigungsgemeinschaften“ (vgl. Kap.2.1.3; vgl. Reich 2002:8).

Im Kontext einer qualitativen Forschung ist der konstruktivistische Ansatz äußerst reizvoll, da er dieses Wandern in verschiedenen Welten reflektiert und versucht, durch Prozesse von *Dekonstruktion* und *Rekonstruktion*, nicht nur die verschiedenen Welten transparenter zu machen, sondern auch die eigentlichen Konstruktionsprozesse zu beleuchten.

¹¹⁰ Zum Verhältnis von Konstruktivismus und Realismus vgl. Diesbergen 1998: 24-27.

¹¹¹ Auch aufgrund gleicher neurophysiologischer und psychologischer Muster. Für neurophysiologische Erkenntnisse aus der Hirnforschung vgl. Diesbergen 1998: 41-45.

Hier setzen die Methoden der *rekonstruktiven* Sozialforschung an. In Form von Interviews können die „Welten in den Köpfen der Anderen“¹¹² erfragt werden. Durch Dekonstruktion ist es möglich, Gedankegebäude, Modelle, Theorien, Ideologien und Weltbilder in einzelne Elemente zu zerlegen, um den Konstruktionscharakter einer Auffassung, einer Wahrnehmung oder einer Handlung bewusst und transparent zu machen.

Rekonstruktion bedeutet sowohl das Nachvollziehen von Konstruktionsprozessen (und somit von Sinnggebung, im Besonderen im Kontext der qualitativen Forschung bei der hermeneutischen Deutung z.B. von Interviews), als auch die Anpassung von bereits bestehenden Konstruktionen an neue Bedingungen, z.B. die Integration von neuen (Wissens-, Erfahrungs-) Elementen in den persönlichen Wissensschatz bzw. Handlungsspielraum (vgl. Klein/Oettinger 2000:26-29)¹¹³

Dekonstruktion und Rekonstruktion als „Spielarten“ des Konstruktivismus umfassen Intersubjektivität und Kommunikation. Im wissenschaftlichen Kontext sind sie ein kritischer Ansatz zur Prüfung der eigenen Konstruktionskriterien. Sie sind das Kriterium für „Objektivität“ durch intersubjektive Überprüfbarkeit des Prozesses und Ergebnisses einer Konstruktion (statt der Entsprechung und Abgleichung mit einer angenommenen objektiven Welt). Das bedeutet z.B. das Aufdecken, das Transparentmachen und Nachvollziehen des Konstruktionsprozesses einer (aufgestellten) Theorie oder das Abgleichen der Theorie mit anderen Konstruktionen bzw. Theorien (vgl. ebd.: 18; vgl. Kap.2.2.5).

Beide Prozesse dienen außerdem als Kriterium für die Nützlichkeit einer Konstruktion. Diese wird bei Glaserfeld mit dem Begriff *Viabilität* ausgedrückt. Der Begriff lehnt sich an das englische Wort „viability“, also Lebensfähigkeit, Durchführbarkeit, an und leitet sich vom lateinischen „via“, Weg, ab. Hiermit ist die „Weg-barkeit“ einer Konstruktion bei der Konfrontation mit der Umwelt gemeint (vgl. ebd.:249). Eine Konstruktion ist dann viabel, wenn es zu keinem Widerspruch mit betroffenen Elementen der Umwelt kommt (vgl. ebd.).

Dieses Konzept der „Realitätspässlichkeit“ (ebd.) eines menschlichen Konstrukts, eines Modells oder einer Theorie, ist in Bezug auf Entwicklungszusammenarbeit sehr interessant (vgl. Kap. 7.2). Es ersetzt das Konzept und den Anspruch auf „objektive Wahrheit“. Eigenschaften, die nach dem Empirizismus als naturgegeben und den Dingen innewohnend angesehen werden, um von Menschen entdeckt zu werden, (also beobachtbare und wiederkehrende Begebenheiten unserer empirischen Umgebung, seien es z.B. physikalische Gesetze, kulturelle Unterschiede oder „geschlechtsspezifische“ Verhaltensweisen), sind aus konstruktivistischer Sicht Ordnungs- und Kategorisierungshilfen von Menschen (vgl. ebd.:126). In diesem Sinne sind Eigenschaften (oder auch Naturgesetze) bewährte und viable Konstruktionen (vgl. ebd.).

¹¹² In Anlehnung an den Titel von Reinhard Voß 2002: „Unterricht aus konstruktivistischer Sicht – Die Welten in den Köpfen der Kinder.“

¹¹³ Zu Implikationen für die Entwicklungsarbeit: Fremdes wird „angeglichen“, fremde, neue Elemente integriert, vgl. Kap.VI und Kap.VII.

Nelson Goodman drückt dies in seiner Theorie der verschiedenen Weisen der Welterzeugung (1984) und den daraus resultierenden „Versionen der Welt“ als Resultat von Erkenntnis wie folgt aus: „Erkennen gleicher Muster ist eine Sache des Erfindens: Organisationsweisen werden nicht in der Welt gefunden, sondern in die Welt eingebaut“ (zitiert in: Gebauer/Wulf 1992:28).

Diese Ansichten fließen in Bezug auf die Geschlechterforschung in das Modell des sozialen Geschlechts („gender“) in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht („sex“) ein. Scheinbar „geschlechterspezifisches“ Verhalten bzw. „geschlechtstypische Eigenschaften“, sowie geschlechterbezogene Normen und das Geschlechterverhältnis zwischen Frau und Mann sind aus konstruktivistischer Sichtweise keine naturgegebenen Fakten, sondern soziale Konstruktionen, die im gesellschaftlichen Kontext erlernt, eingeübt und praktiziert werden („doing gender“) (vgl. Gildemeister 2004:132,133). Geschlecht wird hiermit zu einem von weiteren Kategorisierungs- und Organisationsmerkmalen sozialen Zusammenlebens (Klasse, Ethnie, u.a.) und dementsprechend sind geschlechterbezogene Verhaltens- und Denkweisen in ihrem Konstruktionsprozess beobachtbar und folglich dekonstruier- und rekonstruierbar. Das Konzept des „doing gender“ betont besonders den Herstellungscharakter von Geschlecht und die damit verbundene Handlungsverantwortung.

Das „doing“, Handeln, als Ausdruck für Konstruktionsleistungen des und der Einzelnen lässt sich in letzter Konsequenz auf alle gesellschaftlich festgelegten (soziologischen) Kategorisierungshilfen übertragen (vgl. Kap.1.5.2.a). Schütz schreibt, dass Individuen „Aktivitätszentren“ der jeweiligen Situationen und damit auch je subjektiv definitionsmächtig sind (Schütz 1971:232). Sartre betont in diesem Zusammenhang die Eigenverantwortlichkeit des Menschen. Der von ihm entworfene Existentialismus ist eine „Lehre der Tat“, da der Mensch in die Welt eintritt (Existenz) und sich dann selbst entwirft bzw. erfindet (Essenz). Der Mensch sei nichts anderes als das, wozu er sich in seiner totalen Freiheit mache (vgl. König/Sartre 2000).

In weiterer Ausführung steckt darin implizit das im vorigen Kapitel (vgl. 2.1.3) angesprochene Akteursmodell in Bezug auf Veränderungen in der Lebenswelten und sozialen Wandel. Bezogen auf alle Lebenswelten, ist der Mensch maßgeblich an der Konstruktion seiner Denk-, Handlungs- und Orientierungsmuster beteiligt. Aus einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie kann sich also ein konstruktivistisches Handlungsmodell ableiten lassen. In Bezug auf jegliche pädagogische Praxis hält dieser Schluss Handlungsimplicationen bereit, (da subjektiven Konstruktionen stets eine Veränderungsmöglichkeit innewohnt, vgl. Kap.VII, Empowerment). Non-formale Bildung könnte, wie im vorigen Kapitel angedeutet, ein geeignetes und sinnvolles Mittel für die Bewusstmachung von Konstruktionsprozessen und deren mögliche De- und Rekonstruktion sein (vgl. Kap.V und Kap.VII).

In der Zusammenfassung lässt sich der Konstruktivismus also auf verschiedenen Ebenen ansiedeln. Er bezieht sich als Erkenntnistheorie auf jegliches menschliches Erkennen, Lernen und Wissen. In Bezug auf Veränderungsmöglichkeiten subjektiver Konstruktionen und gesellschaftlich konstruierter Strukturen impliziert er ein Handlungsmodell.

Im wissenschaftlichen Kontext werden Forschungsprozesse als Konstruktionen angesehen. Hierbei ist die Beobachtung von Fremdheit (die jegliche untersuchte Subjektivität betrifft) an sich eine Rekonstruktion und die Herstellung von Theorien erfolgt durch Konstruktionen, die ihre „Objektivität“ und Legitimierung durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Konstruktionsprozesse erhalten.

Ich gehe in meiner Forschung also von einem angewandten postmodernen subjektorientierten Bildungs- und Entwicklungsbegriff aus. Das heißt resümiert einerseits, dass ein Subjekt sich Selbst und seine Welt bildet und entwickelt und ich diese konkreten Bildungsformen in ihren Entstehungen, Ausdrucksformen und Wandlungen durch Forschungsprozesse beobachten, analysieren, rekonstruieren und interpretieren kann. Andererseits liegt darin auf die Praxis bezogen für mich ein Handlungsimpuls impliziert, die Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die ich anregen will bzw. unterstützen kann, am Subjekt, am konkreten Mitmenschen selbst, zu orientieren. Dies bedeutet, die Individuen sowohl als Einzelne mit ihren (Sinn-) Bildungsformen anzusehen und anzuerkennen, als auch in ihren gesellschaftlichen Interaktionen und daran die angemessenen Bildungsformen festzumachen bzw. dementsprechend auszurichten. Hierin sehe ich die Aufgaben und Herausforderungen einer, wie ich sie nenne würde, „lebensweltlich orientierten Entwicklungszusammenarbeit“.

Die Methoden, die diese Zusammenarbeit unterstützen können, werde ich im folgenden Kapitel erläutern.

2.2 Gegenstandsbezogene Forschungsprogramme – Methodik

Der Forschungsfrage dieser Arbeit angemessen sind qualitative und rekonstruktive Forschungsmethoden, mit deren Hilfe subjektive Bedeutungen und Sinngebungen erarbeitet werden können. Im Rahmen des Forschungsthemas interessiere ich mich für die persönlichen Erfahrungen indigener Frauen mit dem Phänomen der Bildung. Dazu eignet sich die qualitative Forschung, die nicht auf mathematische Analysen zielt, sondern auf Details menschlichen Verhaltens und Funktionierens, die durch unterschiedliche (Daten-) Quellen wie z.B. qualitative Befragungen und Beobachtungen erhoben werden.

Qualitative Befragungsmethoden berücksichtigen die Interaktion zwischen Befragten und Interviewenden und beziehen die Eindrücke und Deutungen der interviewenden Person als Informationsquelle mit ein (vgl. Bortz 1985:283). Zur Konzeptualisierung der Daten werden analytische oder interpretative Verfahren benutzt (vgl. Strauss/Corbin 1996:4,5).

Welche methodischen Ansätze die bisher dargelegten Theorien sowohl zur Erhebung, als auch zur Analyse von subjektiv erlebten und dargestellten Daten nahe legen, wird in den folgenden (Teil-) Kapiteln vorgestellt. Dabei gehe ich in diesen Kapiteln speziell auf die theoretische und vor allem auch wissenschaftsgeschichtliche Perspektive der Methodik ein, um vorliegende Forschung auch von Seiten der verwendeten Methodik in ihren welt-systemischen geschichtlichen Kontext zu stellen.

Dadurch soll weiterhin verdeutlicht werden, wie Wissenschaft (bzw. die Menschen, die Wissenschaft betreiben) – als Kontrapunkt zum Verständnis von wissenschaftlich möglicher Objektivität und Allgemeingültigkeit - in gesellschaftliche Diskurse eingegliedert und davon beeinflusst ist und wie sie diese Diskurse gleichzeitig produziert und reproduziert.

Erst in Kapitel drei fülle ich die Methodik mit empirischen Daten, in Verbindung mit den persönlichen Erfahrungen im Feld. Detaillierte Beschreibungen qualitativer Forschungsmethoden sind im Überblick u.a. bei Mayring 2002, Flick 2007 und Lamnek 2005 zu finden.

2.2.1 Triangulation von Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung

Die vorzustellenden Methoden sind nicht auf erziehungswissenschaftliche Forschung beschränkt, sondern sind generelle Forschungsmethoden, die auf dem Boden von ethnologischen Forschungen in verschiedenen Disziplinen entwickelt wurden und disziplinübergreifend für Forschungen im Feld (vor allem auch in der Soziologie) angewendet werden (vgl. Kohl 2000: 96). Wie bei den Theorien, auf denen die vorliegende Forschung basiert, gilt auch bei den Methoden das Prinzip der Interdisziplinarität. Diesem Prinzip entspricht die Strategie der *Triangulation*.

Ich kombiniere in expliziter Triangulation die ethnographische Methode der Teilnahme und Beobachtung im Feld der indigenen Dorfgemeinde mit dem Einsatz von Interviews mit einzelnen Frauen. Während der teilnehmenden Beobachtung fand auch implizite Triangulation (also der Einsatz von Befragungsmethoden während der Beobachtung, nicht nur explizit innerhalb der Befragungssituation) statt, wenn ich ad hoc Fragen stellte und beantwortet bekam. (vgl. Flick 2007:314). Die Strategie der methodischen Triangulation („in between“ Triangulation als Kombination verschiedener Verfahren, vgl. Denzin 1977) verwende ich unter Beachtung von kompatiblen erkenntnistheoretischen Grundannahmen, nicht zur Validierung oder zur Generalisierung in der Interpretation der gefundenen Erkenntnisse, sondern als Weg zu einem tieferen, umfassenderen Verständnis des untersuchten Gegenstandes. Damit beabsichtige ich, unterschiedliche Bereiche des untersuchten Gegenstandsbereiches zu erfassen, also über die Beobachtung das konkrete Handeln in alltäglichen Situationen und über das Erfragen das Wissen über die Handlungsweisen und – routinen der befragten Frauen (vgl. ebd.: 313). Diese Vorgehensweise ermöglicht auch die Erarbeitung von Konvergenzen, im Sinne von Bestätigung des bereits Gefundenen, oder von divergenten Perspektiven, wenn beispielsweise Handeln und Erzählen nicht übereinstimmen. Triangulation dient also der Erweiterung der Erkenntnis über den untersuchten Gegenstand (vgl. ebd.:318).

Soziale Wirklichkeit ist, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, durch die gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen konstituiert. Erst durch die subjektiven Bedeutungszuschreibungen durch Individuen werden „objektive“ Lebensbedingungen für die Lebenswelt relevant.

Die beschriebenen theoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung implizieren die Notwendigkeit ins Feld zu gehen, um „die aktive Rolle der Menschen beim Gestalten der Welten, in denen sie leben“ (Corbin/Strauss 1996:9) zu beobachten und zu analysieren.

2.2.2 Ethnographische Methoden der Erhebung und Ethnologie als Wissenschaft

Durch meinen monatelangen Aufenthalt und das Leben im indigenen Dorf Pulinguí San Pablo wurde ich unwillkürlich, gewissermaßen durch das „Initiationsritual der ethnographischen Feldforschung“ (Kohl 2000: 115) zur Ethnologin¹¹⁴. Die beschreibende Darstellung einzelner Ethnien, die Ethnographie¹¹⁵ wurde – so der wissenschaftsgeschichtliche Abriss von Karl-Heinz Kohl, dem ich in diesem Kapitel im Wesentlichen folgen werde - seit der Antike von Reisenden betrieben (z.B. von Herodot, ca. 490-430 v. Chr., der in der Wissenschaftsgeschichte als „Vater der Ethnographie“ bezeichnet wird, vgl. ebd.: 101). Bezeichnend für die Entwicklung der Ethnologie ist der Kontext, in dem ethnographische Beschreibungen seit deren Anfängen stattfanden. Um die Folgen zu verdeutlichen, die dieser Kontext für die heutige Entwicklungspolitik und – arbeit hat, erfolgt im Anschluss ein kurzer Überblick über die Wissenschaftsgeschichte dieser Disziplin.

Die ältesten Berichte, die von anderen Kulturen hergestellt wurden, stammen von Kolonialgriechen, die, in ethnischen Grenzgebieten an der kleinasiatischen Küste aufgewachsen, mit fremden Lebensformen konfrontiert waren. Im Herrschaftsbereich von Rom und Byzanz wurden für administrative und militärpolitische Zwecke genaue Kenntnisse einzelner Völkerschaften innerhalb und außerhalb des imperialen Herrschaftsbereiches benötigt (vgl. Müller 1980: 157). Während des Mittelalters beschränkte sich das geschlossene christliche Weltbild hingegen auf die Vorstellung der von Monstern bevölkerten Randgebiete der bekannten Ökumene und das Bewusstsein der Antike von der „ethnischen Individualität fremder Völker“ (Müller 1980: 268) ging zunehmend verloren.

Ausnahmen bildeten in dieser Zeit der Franziskanermönch Wilhelm von Rubruk (ca. 1215-1270), der im Auftrag des Papstes zum mongolischen Kahn reiste und der venezianische Kaufmann Marco Polo (1254-1323), der weite Teile Asiens bereiste. Arabische Reisende und Gelehrte dieser Zeit waren den europäischen in ihren Beobachtungen und der theoretischen Reflexion während Reisen durch Persien, Russland und durch Afrika jedoch überlegen, da sie wesentlich genauer in ihren Beobachtungen und Beschreibungen vorgehen (vgl. Kohl 2000:102).

¹¹⁴ Die Begriffe *Ethnologie*, *Ethnographie* und *Völkerkunde* werden weitgehend synonym verwendet. Die Ethnologie bezeichnet die „Lehre“ oder „Wissenschaft“ (*logos*) von „fremden menschlichen Gruppierungen“ (*ethnos*), und beinhaltet den Arbeitsschritt der systematischen Auswertung erhobener empirischer Daten unter theoretischen und vergleichenden Gesichtspunkten, vgl. Kohl 2000:100.

¹¹⁵ Aus dem griechischen stammend, zusammengesetzt aus *ethnos* und *graphein*. Die Ethnographie beinhaltet den Arbeitsschritt der „Beschreibung fremder menschlicher Gruppierungen“ aufgrund von Informationen, die durch direkte Beobachtungen oder Befragungen gewonnen wurden; zitiert nach und übersetzt von Kohl 2000:100.

Beobachtungen fremder Völker fanden also vorwiegend im Kontext von Handels-, oder missionarischen Reisen oder aber mit imperialistisch – militärischem Hintergrund statt. Eben dieser Zusammenhang belebte die Ethnographie in Europa durch die „Entdeckung“ und Eroberung der „Neuen Welt“ im 15. und 16. Jahrhundert wieder. Durch sie gelangten die ersten Missionare nach Amerika, die, um den heidnischen Völkern das Evangelium zu predigen, die Sprache der eingeborenen Volksstämme lernten bzw. indianische Übersetzer dazu gebrauchten, die mündlichen indigenen Überlieferungen und Gebräuche zu dokumentieren. Der spanische Franziskanermönch Bernardino de Sahagún (1499-1590) war einer von ihnen, der in Mexiko Überblicksstudien betrieb, indem er von Dorf zu Dorf zog und der sich als Erster darum bemühte, sich nicht nur auf seine eigenen gesammelten Informationen zu beziehen, sondern die Einheimischen selbst ihre Sicht der Welt darlegen zu lassen (vgl. ebd.:103). Die Missionare hatten im Vergleich zu Berichten von Seeleuten, Forschungsreisenden oder Händlern den Vorteil, mit den örtlichen Gegebenheiten, den indigenen Sprachen und Lebensformen intimer vertraut zu sein, da sie längere Zeit vor Ort blieben (vgl. ebd.).¹¹⁶ Leider waren dem Verständnis fremder Lebensformen die überhebliche Grundeinstellung der meisten zeitgenössischen Missionare und Forschungsreisenden in ihrem eurozentristisch - hierarchischen Weltbild hinderlich. Als „Herren der Welt“ wollten sie den „Wilden“ die Segnungen der Zivilisation bringen und verachteten ihre Sitten und Gebräuche bzw. titulierte sie als „primitiv“¹¹⁷ und als geschichtslose „Naturvölker“ in Abgrenzung zum Fortschritt und der Kultur der geschichtsmächtigen „Kulturvölker“ Europas (ebd.:105,20-22).¹¹⁸

Die Ethnologie als systematische Auswertung erhobener empirischer Daten und somit als Lehre bzw. Wissenschaft von „fremden menschlichen Gruppierungen“ (ebd.: 100), begann sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als universitäre Disziplin zu konstituieren (vgl. ebd.: 20). Zu dieser Zeit wurde die Datenerhebung noch nicht von den ethnologischen Theoretikern selbst ausgeführt. Das Datensammeln wurde den Missionaren, Kolonialresidenten und Forschungsreisenden überlassen, deren Berichte meist flüchtig, voller phantasiereicher Merkwürdigkeiten, Legenden und von kulturellen Voreingenommenheiten geprägt waren (vgl. ebd.:104,106). Die Glaubwürdigkeit oder Zuverlässigkeit dieser Daten spielte dabei bei der Theoriebildung am heimischen Schreibtisch keine große Rolle.

Den Kern der Theoriegebäude dieser Zeit (z.B. von Edward B. Tylor, 1871 oder James Frazer, 1911 entworfen) bildete ein spekulatives Schema der evolutionistischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit, für deren Inhalt die religiösen Vorstellungen, Sitten und Gebräuche der „Primitiven“ beliebig austauschbar verwendet wurden (Frazer verließ Zeit

¹¹⁶ Als Beispiel für Ecuador kann Juan de Velasco angeführt werden, der Ende des 16. Jahrhunderts Daten der Puruhaes von Chimborazo sammelte, vgl. Kap. 1.4.4.2.

¹¹⁷ Der eigentlich wertneutrale Begriff, der aus dem lateinischen Wort *primus* hervorging, bedeutet „die ersten“ im Sinne von „Urmenschen“, bekam aber im Laufe des 19. Jh. eine pejorative Bedeutung (Kohl 2000: 20).

¹¹⁸ Vgl. dazu die Diskussion um die Abgrenzung und Trennung von Natur und Kultur und die damit verbundene Abwertung von Natur im Vergleich zur Aufwertung von Kultur, vgl. Kap.1.5.2.a.

seines Lebens Europa nie und verfasste doch das umfangreichste religionsethnologische Werk der Epoche: *The Golden Bough*, 1911, vgl. ebd.: 106,107).

Die von Charles Darwin derzeit neu aufgestellte Evolutionstheorie der Biologie wurde auf die soziale Welt übertragen (Sozialdarwinismus) und somit begann der lineare Entwicklungsgedanke sich disziplinübergreifend zu etablieren - das Englische Wort *evolution* heißt in seiner deutschen Übersetzung nichts anderes als Entwicklung.

Die Ethnologie trug in der gesamtgeschichtlichen Entstehung der aktuellen hierarchischen Weltaufteilung meiner Meinung nach grundsätzlich zu dem Entwicklungsgedanken bei, der heute im internationalen Kontext in Bezug auf Bildungsansprüche in der Entwicklungsarbeit gültig ist. Kohl beschreibt, wie auch in der Ethnologie, dem Fortschrittsoptimismus der Epoche entsprechend, „das jeweilige technologische Niveau als Gradmesser einer Typologie der Kulturen“ galt (Kohl 2000: 20).

Der lineare Entwicklungsgedanke, dem heute noch die Modernisierungstheorien des Entwicklungsdiskurses entsprechen, entstand im Zuge des Imperialismus und der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts. Das räumliche Nebeneinander von „Wilden“ und „Zivilisierten“ und die Romantisierung der „Edlen Wilden“, die während der Aufklärung stattgefunden hatten¹¹⁹, verwandelten sich „angesichts der rapiden technologischen Entwicklung der europäischen Gesellschaften und des Glaubens an die Unbegrenztheit des menschlichen Fortschritts in ein zeitliches Nacheinander“ (ebd.). Nun wurde die Kluft zwischen „uns“ und „den anderen“ noch schärfer und die Kulturen wurden auf einer linearen Entwicklungslinie angeordnet, auf denen die „Wilden“ auf einer früheren Stufe der Menschheitsentwicklung stehengeblieben waren¹²⁰.

Die Aufgabe bestand nun darin, die Wilden bzw. Primitiven, als das „Sinnbild des Unvollendeten“ auf die „höchste Gattungsentwicklung zu heben“¹²¹ (ebd.). Eben dieser Entwicklungsdiskurs (auf der persönlichen Bildungsebene der Menschen), setzt sich seit der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg nahtlos auf der nationalen Länderebene fort. Die lineare Idee der Entwicklung bezieht sich jetzt nicht mehr auf einzelne Volksstämme, sondern auf die Gesamtheit der „zu entwickelnden Länder“.

¹¹⁹ Die Bezeichnung *Wilde* entstand, laut Kohl, als älteste Bezeichnung für die Bewohner der „neuentdeckten“ Landstriche Afrikas, Asiens, Ozeaniens und Australiens und wurde bis ins frühe 20. Jahrhundert auch in einschlägigen wissenschaftlichen Abhandlungen beibehalten (vgl. Kohl 2000:17,19). Skandalöse Reiseberichte über Merkwürdigkeiten und Kuriositäten waren, ausgehend von der beliebten mittelalterlichen Volksüberlieferung des in den Wäldern hausenden „wildes Mannes“, in dieser Zeit bei den Lesern in Europa populär (vgl. ebd.:104) und die Freiheit von Zwängen der höfischen Kultur wurde als Übereinstimmung der „Wilden“ mit den Gesetzen der Natur idealisiert (vgl. ebd.:17,19). Vgl. in Bezug auf die Erziehungswissenschaft auch das in der deutschen Frühromantik geprägte Naturkonzept von Jean-Jaques Rousseau (*homme naturel*) und Johann Gottfried Herders *Älteste Urkunde des Menschengeschlechts* von 1774-76, in dem das erst Mal im Deutschen das Wort „Naturvolk“ nachweisbar ist (vgl. ebd.:21).

¹²⁰ Dieser rassistische bzw. abwertende Diskurs besteht bis heute, sowohl im internationalen Kontext der EZ implizit in der Annahme der „Entwicklungsbedürftigkeit“ anderer Länder und deren Völker, als auch im nationalen Kontext von Ecuador in explizitem Rassismus gegenüber der indigenen Bevölkerung.

¹²¹ Vgl. den Untertitel von Lewis Henry Morgans *Ancient Society* von 1877: „Untersuchungen über den Fortschritt der Menschheit aus der Wildheit über die Barbarei zur Zivilisation“; Barbarenationen waren dabei staatlich organisierte Zivilisationen Vorder- und Südsiens und damit schon auf einer höheren Entwicklungsstufe angesiedelt als „die Wilden“ (vgl. Kohl 2000: 19,20).

Die Perspektive ist dabei ebenso gleich geblieben („Der Westen und der Rest“), wie die hierarchisierenden und System-reproduzierenden Methoden der „Entwicklungsarbeit“ (vgl. Kap.1.5.1).

In diesem Zusammenhang besehen wird klar, dass sich der ethnologische Diskurs nie in einem herrschaftsfreien Raum entfaltet (vgl. ebd.:18). Auch wenn Entdeckungsreisende wie Christoph Kolumbus und Amerigo Vespucci keine bösen Absichten gehabt haben mögen, als sie die Bewohner und Bewohnerinnen der „Neuen Welt“ als Wilde titulierten, so entstand dadurch doch das Oppositionspaar der „Wilden“ und der „Zivilisierten“ (vgl.ebd.: 18,19), das sich bis in die Postmoderne mit all seinen Implikationen fortgesetzt hat.

Da Sprache immer bezeichnet und mit Sprache „gehandelt“ wird, d.h. Handlungen ausgeführt werden¹²² und da Wörter nie unschuldig sind, da sie Bedeutungen transportieren, müssen in genanntem Zusammenhang des imperialistischen Sprachgebrauchs (Wilde-Zivilisierte) auch die aktuell verwendeten Begriffe „Entwicklungsarbeit“, „Entwicklungsland“, „Schwellenland“, (vergleichbar mit den „Barbarennationen“, des 19. Jahrhunderts, vgl. ebd.: 19) auf diesem Hintergrund reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Meines Erachtens spiegeln sie zwar aufs Zutreffendste die nach wie vor bestehenden Machtverhältnisse und weltpolitischen Hierarchien, wie sie im Lauf der Geschichte verfestigt wurden. Sie sind aber in einem neuen Millennium nicht mehr zeitgemäß in so fern, dass in Zeiten der globalen Wirtschaftskrise und der offensichtlichen Überholtheit des modernen immerwährenden Fortschritts der (positivistische) Glaube an denselben aufgegeben werden sollte und statt dessen nach Arten der Entwicklungszusammenarbeit auf verändertem Niveau geforscht und deren Anwendung vorangetrieben werden sollte. Damit diese Vorstellungen keine Illusionen bleiben (auch wenn es auf systemischer Ebenen noch keine Alternativen zu geben scheint), bedarf es Forschungsmethoden, die auf sich annäherndes Fremdverstehen ausgerichtet sind und die versuchen, sich auf gleicher Augenhöhe mit dem (kulturell- in der eigenen oder in einer anderen Kultur) Fremden zu begegnen und den Austausch zu fördern.

In der Entwicklungsgeschichte der ethnologischen Methoden kann eine Veränderung von „arm-chair-“, zur „open-air-anthropology“¹²³ (ebd.:110) beobachtet werden. Die ethnologische Methodenentwicklung verlief von dem Vertrauen auf Informationen aus zweiter Hand (Daten von Missionaren oder Kolonialresidenten) gegen Ende des 19. Jahrhunderts und der Theoriebildung am Schreibtisch, ohne Europa verlassen zu müssen, über die Erkenntnis, dass eigene Anschauung notwendig sei, bis hin zur *teilnehmenden Beobachtung*. Adolf Bastian (1826-1905)¹²⁴ war in Deutschland ein Beispiel für das persönliche Sammeln von Daten anhand von zahlreichen Reisen, doch blieb auch er an keinem Ort für längere Zeit, befragte Häuptlinge und Priester und blieb generell im abgehobenen Beobachten von Verhalten verhaftet, ohne menschliche Beziehung einzugehen (vgl. ebd.:108).

¹²² Vgl. in der Linguistik die *Speech Act Theory* von John L. Austin und John Searl.

¹²³ In englischsprachigen Ländern ist der Name *Social Anthropology* als Bezeichnung für die Ethnologie geläufiger als *Ethnology* (vgl. Kohl 2000: 14).

¹²⁴ Adolf Bastian begründete das Berliner Völkerkundemuseum, die deutsche ethnologische Gesellschaft und die *Zeitschrift für Ethnologie* (als langezeit führendes Fachorgan), vgl. Klein/Oettinger 2000: 107.

Erst um die Jahrhundertwende begann sich nach dem Beispiel von Baldwin Spencer und Frank Gillens¹²⁵ eine neue Forschungsmethode zu etablieren (vgl. ebd.:109,110): Die Methode der teilnehmende Beobachtung.

2.2.3 Teilnehmende Beobachtung

Seit den Forschungen und damit verbundenen Forderungen des britischen Ethnologen Bronislaw Malinowskis (1884-1942) zu Beginn des 20. Jahrhunderts¹²⁶, ist die Methode der *teilnehmenden Beobachtung* in der Ethnologie wissenschaftlicher Standard. Auch in der Soziologie ist sie als Technik üblich, hierin jedoch eher als Beobachtung des Fremden in der eigenen Kultur.

Als Prinzipien der Feldforschung (die aufgrund ihrer vielfältigen möglichen Tätigkeitsfelder eher im Plural genannt werden sollte) nennt Roland Girtler den prozesshaften Charakter¹²⁷ und das gegenseitige Lernen durch Kommunikation (vgl. Girtler 2001:55,56). Im Begriff der teilnehmenden Beobachtung ist die Teilnahme konstitutiv. Diese kann aktiv oder passiv sein, im Sinne von ein „Teil“ von etwas sein (vgl. Hauser-Schäublin 2008:38).

Malinowski forderte, „den Standpunkt des Eingeborenen, seinen Bezug zum Leben zu verstehen und sich *seine* Sicht *seiner* Welt vor Augen zu führen“ (Malinowski 1979:49; Hervorhebung im Original).¹²⁸ Dies entsprach der bereits um 1800 von der französischen *Société des Observateurs de l'Homme* in einem Memorandum erarbeiteten, aber für die nächsten 100 Jahre nur in Ausnahmen verwirklichten Forderung, dass die forschende Person sich in die fremde Kultur hineinbegeben solle, die Sprache der untersuchten Gesellschaft erlernen und einen längeren Zeitraum bei ihr verbringen müsse, da nur unter dieser Bedingung die eigenen Ängste, Voreingenommenheiten und Vorurteile zu überwinden seien (vgl. Kohl 2000:104). William H.R. Rivers forderte dies wieder 1913 in einem Aufsatz, nachdem er an der Torres-Strait-Expedition von 1898/99 teilgenommen hatte (vgl. Hauser-Schäublin 2008:39). Malinowski, der die Methode als Erster theoretisch und praktisch umsetzte (vgl. ebd.), hatte erkannt, dass die „vorbehaltlose Teilhabe der forschenden Person am Leben der Erforschten“ auch bedeutet, die eigenen kulturellen Werte, Normen und Verhaltensweisen zu reflektieren (Kohl 2000:112).¹²⁹

¹²⁵ Aus deren Schriften schöpften Sigmund Freud, Emile Durkheim und weiter Ethnologen wie James Frazer und Bronislaw Malinowski Anregungen, vgl. Kohl 2000: 110.

¹²⁶ Malinowski verbrachte von 1914-1918 auf den Trobriand-Inseln im Südosten der Insel Neuguinea, vgl. Kohl 2000:111; vgl. Beer 2008:39, vgl. Malinowski 1979.

¹²⁷ Die Prozesshaftigkeit ist ebenfalls beim Sampling und der Theorien-Entstehung bei Glaser/Strauss ein Grundcharakteristikum.

¹²⁸ Die ausschließliche Verwendung der männlichen Sprachform entspricht dem üblichen männlichen Sprachgebrauch jener (und auch weitgehend noch der aktuellen) Zeit, impliziert aber auch, dass (indigene) Frauen zu jener Zeit nicht expliziter Gegenstand von Beobachtung und Forschung der männlichen Forschungsreisenden waren bzw. sein konnten (vgl. dazu auch Kap. 2.2.6).

¹²⁹ Diese Vorbehaltlosigkeit, die Kohl Malinowski zuschreibt, spricht jedoch nicht aus Malinowskis Metaphorik selbst, auch wenn er die Notwendigkeit einer neuen Methode der Datenerhebung hervorhob. Denn Malinowski spricht vom Ethnologen, der „aktiver Jäger sein, das Wild in sein Netz hineintreiben und ihm in seine unzugänglichen Verstecke folgen“ sollte (Malinowski 1979:30) und von der Untersuchung der „Lebensumstände[n] der Wilden“, um „zu einem abgerundeten Bild von primitiven Menschen und primitiver

Sowohl den Versuch der Lösung von diesen Werten, wie Kohl sie kommentiert (vgl. Kohl 2000:112), als auch die Möglichkeit des *going native*, (im Sinne von völliger Übernahme der nativen Werte und Kultur,) die bei Barbara Tedlock angeführt wird (vgl. Tedlock 1991:70-72; vgl. auch Girtler 2001:78-82), halte ich jedoch in Bezug auf die Annahme, dass Fremdverstehen nur Annäherung ist, für schwierig bis unmöglich.¹³⁰ Die Datengewinnung wird im „freien Feld“¹³¹ zur kommunikativen Leistung, bei der beide Seiten Lernende sind, (da sich auch die forschende Person einbringt und von sich erzählt) (vgl. Girtler 2001:56).

Bei Girtler ist der gesamte Prozess der teilnehmenden Beobachtung in seinen verschiedenen Schritten vom Zugang der forschenden Person in die ihn interessierende Gruppe, über das Stadium des Zurechtfindens, des Vertrauens Gewinnens und der Integration bis hin zur Beendigung der Feldstudie, zum Abschied und Protokollieren der Felddaten detailliert beschrieben (vgl. Girtler 2001:65-143). Diese einzelnen Stadien und deren Problematik bzw. Grenzen werde ich im Zuge der Beschreibung meines empirischen Zugangs und der Durchführung der Forschung genauer beleuchten und mit Inhalt füllen (vgl. Kap.3.3-3.5).

Der Vorwurf des Journalismus bzw. der „Nichtwissenschaftlichkeit“ dieser Methode, der bei Girtler dargelegt ist, wird ebendort durch das Unvermögen der Anwendung bzw. als Folge der Bequemlichkeit der Kritiker entkräftet (vgl. ebd.:68) und bei Kohl in Abgrenzung zum laienhaften Beobachten als ein „zielgerichtetes Hinsehen“ bezeichnet. Andreas Diekmann bezeichnet die Zielgerichtetheit als „stärkere Kontrolle und Systematik der Beobachtung“ (Diekmann 1995:458). Somit bedarf die wissenschaftliche Beobachtungstätigkeit eines Vorwissens, einer theoretischen Fundierung dessen, was man sehen kann und will (vgl. Kohl 2000:111). Bestimmte Erscheinungen können nur anhand dieser Fundierung aktiv und bewusst wahrgenommen werden und diese theoriegeleitete Form der Beobachtung unterscheidet die forschende Person vom ethnologischen Laien (vgl. ebd.).

Der Terminus *teilnehmende Beobachtung* wurde 1924 von Eduard C. Lindemann geprägt, einem Soziologen der Chicagoer Schule der 1930er Jahre (vgl. Girtler 2001:60), aus der u.a. die Theorie- und Forschungsrichtungen des Symbolischen Interaktionismus und die Ethnomethodologie hervorgingen.

Kultur“ zu gelangen (Malinowski 1954:146, zitiert in Girtler 2001:67). Diese Bezeichnungen entsprechen dem üblichen pejorativen Sprachgebrauch jener Zeit in Bezug auf die indigene Bevölkerung (vgl. Kap.2.2.2) und reflektieren die abwertenden und hierarchischen Strukturen des Entwicklungsdiskurses. Dieser offizielle „Diskurs der Wilden“ blieb bis in die 1950er Jahre bestehen (vgl. Lévi-Strauss 1955 und die Praktiken, die Pierre Bourdieu als Kolonialsoldat in Algerien kritisiert, vgl. Kap.VI).

¹³⁰ Vgl. Girtler 2001:120: Die forschende Person identifiziert sich zeitweise mit den Wertmaßstäben der erforschten Gruppe („going native“), um Vorverständnisse abzubauen und „ein echtes Verstehen“ fremden Handelns zu erreichen. Als Beispiel nennt Girtler Carlos Castañeda, der angeblich „die Wirklichkeit der Indianergruppe übernahm und ungehörige Schwierigkeiten hatte, sich von dieser Wirklichkeit zu distanzieren“, (vgl. ebd.:131). Doch auch wenn ich mich mit Werten und Themen der Gruppe in der ich forsche identifiziere und mich in die Gruppe eingliedere, bleibe ich die in Deutschland, in meinem Kulturkreis sozialisierte Frau mit ihren Habitus-Formen.

¹³¹ Der Feldbegriff ist in Anlehnung an den biologischen Organismus- und den physikalischen Feld- bzw. Systembegriff konzipiert und bei Malinowski im Sinne des Funktionalismus gebraucht, in dem einzelne Gesellschaften oder Teile davon als Systeme angesehen werden, deren Einzelelemente in Beziehungen zueinander stehen, da sie voneinander abhängen und jeweils einen eigenen Beitrag zur Erhaltung des Ganzen leisten (vgl. Kohl 2000:111,138).

Der im vorliegenden Forschungskontext verwendete Typ ist die unstrukturierte oder „freie“ Beobachtung, der kein systematischer Erhebungsplan vorliegt (in Abgrenzung zur strukturierten oder zur nicht teilnehmenden Beobachtung, vgl. Girtler 2001; vgl. Lamnek 2005:547-632).¹³² Durch die Teilnahme, also den direkten Kontakt zu dem sozialen Bereich, der untersucht werden soll, vermag die beobachtende Person das Alltagswissen und die Wertvorstellungen einer Gruppe (sei es eine Teilkultur der eigenen Kultur oder eine Gruppe einer fremden Kultur) zumindest annähernd zu übernehmen und das Erfahrene (die Handlungen und das Gesprochene) selbst zu deuten und einzuordnen (vgl. Girtler 2001:63).

Schwartz und Schwartz (1955:344) definieren die teilnehmende Beobachtung folgendermaßen: „ (...) Der Beobachter steht in unmittelbarer persönlicher Beziehung zu den Beobachteten, und indem er mit ihnen an ihrem natürlichen Lebensbereich partizipiert, sammelt er Daten. So ist der Beobachter Teil des unter Beobachtung stehenden Kontextes, und er modifiziert nicht nur diesen Kontext, sondern wird auch von ihm beeinflusst“ (zitiert ebd.). Je mehr die teilnehmende Person als Teilnehmer bzw. Teilnehmerin an den Interaktionen in der Gruppe angenommen wird, desto geringfügiger wird die durch die Teilnahme implizierte Veränderung der sozialen Situation. Im Vergleich zum passiven Teilnehmen, bei dem praktisch keine Interaktion mit den beobachteten Personen einhergeht, schließt sich die aktiv beobachtende Person der Gruppe, die er oder sie beobachten will auf eine Art und Weise an, dass sie als Gruppenmitglied (wenn auch nur als temporäres) akzeptiert wird (vgl. ebd.:64).

Von den verschiedenen Rollen bei der Feldforschung, (eine Unterteilung in vier theoretische Rollen von „vollständig partizipierend“, über „TeilnehmerIn-als-BeobachterIn“ und „BeobachterIn-als-TeilnehmerIn“ bis „vollständig beobachtend“ nimmt Gold 1958 vor), liegt in dieser Forschung eine Mischung von „vollständiger Partizipation“ und „Teilnehmerin-als-Beobachterin“ vor, wobei Girtler anmerkt, dass in irgendeiner Form alle der verschiedenen Typen der Teilnahme im Laufe einer Forschung zutreffen (vgl. Girtler 2001:64,65).

Da Teilnahme Nähe bedeutet und Beobachten Distanz (vgl. Hauser-Schäublin 2008:42), ist der Prozess ein konstantes Oszillieren zwischen zwei Verhaltensweisen: Einerseits so zu sein, wie jemand, der oder die dazu gehört und gleichzeitig mit einer Wahrnehmung von jemandem, der oder die außerhalb steht. Gerd Spittler (2001:19) benutzt den Begriff „dichte Teilnahme“, mit dem er eben diese zwei Ebenen der physischen und der interpretativen Teilnahme meint und weiterführend auch die soziale Nähe, die durch die Interaktion entsteht. „Zu diesem Erleben gehören alle Sinne, nicht nur das Sehen und Hören, sondern auch das körperliche und seelische Fühlen“ (ebd.).

In Bezug auf annäherndes Fremdverstehen ist dieser empathische Aspekt des Einfühlens und Mitfühlens, also die Bereitschaft, sich auch innerlich auf die Menschen einzulassen mit denen man forscht, bedeutend (vgl. ebd.).

¹³² Zu den verschiedenen Arten der Beobachtungstechnik (teilnehmend vs. nichtteilnehmend; offen vs. verdeckt; Feldbeobachtung vs. Beobachtung im Labor; unstrukturiert vs. strukturierte; Fremdbeobachtung vs. Selbstbeobachtung) vgl. auch Diekmann 1995:469-480.

Diese Einstellung ist meines Erachtens eine Grundvoraussetzung für einen gelungenen Austausch und eine produktive Zusammenarbeit, die generell für menschliche Begegnungen und speziell im sozialen Arbeitsfeld und im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit gelten muss.

Das sowohl bei Girtler (2001: 67), als auch bei Kohl (2000: 112) angeführte Zitat Malinowskis, das die Anwendungspraxis der Ethnologen noch Anfang des 20. Jahrhunderts beschreibt, lässt sich leider im Grundsatz noch oft in die Entwicklungsarbeitspraxis der Postmoderne übertragen: „Der Anthropologe muss seine bequeme Position im Sessel auf der Veranda der Missions- oder Regierungsstation oder einer Plantage aufgeben, wo er, bewaffnet mit Block und Bleistift und zuweilen mit einem Whisky und Soda, die Erklärungen von Informanten entgegennimmt, Geschichten niederschreibt und Seiten mit Texten (...) füllt“ (Malinowski 1973:128). Statt der angewendeten Praxis, in der internationalen Entwicklungsarbeit von (im Vergleich zum lebensweltlichen Alltag der Personen auf die Entwicklungsarbeit angewendet werden soll) modernen Büros aus, monetär abundant ausgestattete Projekte und Anträge am Schreibtisch nach westlich-orientierten Maßstäben der „Geber-Perspektive“ zu schreiben¹³³, ist die Erforschung dessen nötig, was den betreffenden Personen selbst wichtig ist und was sie in ihrer Lebenswelt für notwendig halten. Plessner drückt dies wie folgt aus: „(...) bevor man Phänomene aus Faktoren erklärt oder nach Zwecken deutet, ist in jedem Fall der Versuch angezeigt, sie in ihrem ursprünglichen Erfahrungsbereich zu verstehen“ (Plessner 1982:229). Diese Annäherung kann, wie gezeigt, anhand von teilnehmender Beobachtung erfolgen, sowie durch weitere Methoden der Befragung, z.B. in Form von direkten Interviews ergänzt werden.

2.2.4 Themenzentriertes, biographisch-narratives Interview mit Leitfaden

Die subjektive Sichtweise von Akteurinnen und Akteuren kann nicht nur durch Interaktion in Form von Zusammenleben in einer Gemeinschaft oder durch informelle Gespräche erfahren werden, sondern auch durch direkte Befragungen. Der Vorteil von qualitativen Interviews besteht in Abgrenzung zu standardisierten Befragungstechniken darin, dass der Gesprächsverlauf stärker von der interviewten Person gesteuert und gestaltet werden kann (vgl. Bortz 1995:283). Besonders für die Informationsgewinnung¹³⁴ zu spezifischen Themen, bietet sich als Ergänzung zur teilnehmenden Beobachtung die qualitative Befragung an, die sowohl die Interaktion zwischen den befragten Personen und den interviewenden Personen berücksichtigt, als auch die Deutungen und Eindrücke der interviewenden Person als Informationsquelle mit einbeziehen (vgl. ebd.).

¹³³ Vgl. die Kritik am Bericht der Europäischen Kommission: „Millennium Goals at Midpoint“ im Kap.1.5.1.

¹³⁴ In einer Befragungssituation geht es, wie Judith Schlehe treffend anführt, weniger um Ausgewogenheit und gleichen Austausch, sondern darum, dass primär eine Person etwas von einer anderen erfahren möchte (vgl. Schlehe 2008:122).

Für die Befragungssituation im indigenen Dorf Pulinguí San Pablo erwies sich eine methodologische Triangulation innerhalb der qualitativen Interviewtechniken nach Norman Denzins „within-method“ (vgl. Flick 2005:310-113) als sinnvoll. Die Kombination eines themenzentrierten Interviews mit einleitendem biographisch-narrativem Teil und begleitenden Leitfaden-Fragen¹³⁵ mit der teilnehmenden Beobachtung, passte - in Bezug auf den kognitiven Aufwand, den Zeitaufwand und die Rollenstruktur der Interviews (vgl. Bortz 1995:283) - in den Kontext der befragten Frauen. Sie ermöglichte die Differenzierung verschiedener Arten subjektiver Erfahrung (nach Bortz sind sechs verschiedenen Arten zu unterscheiden: Realitätsbezug, Zeitdimension, Reichweite, Komplexität, Gewissheit und Strukturierungsgrad, vgl. ebd.:284), die im Lauf der Interview-Analyse in Kap.VI näher analysiert werden.

Andreas Witzel (der den Namen *problemzentriertes Interview* prägte) betont die „Integration von Methodenelementen, die den Kriterien Gegenstandsorientierung, Prozessorientierung und Problemzentrierung genügen und sich so einander ergänzen, dass man zu entscheidbaren Ergebnissen kommen kann“ (Witzel 1982:74). Ich werde im Folgenden die Teilelemente des problemzentrierten Interviews nach Witzel nachzeichnen, bevorzuge aber die Bezeichnung *themenzentriertes Interview*¹³⁶, da es sich weniger um Probleme, als um Themenfelder handelt, die ich erfragt habe (und auf die der Begriff verweisen soll).

Der biographisch-narrative Erzähleinstieg in die Interviewsituation berücksichtigt laut Bahrtdt (1975, zitiert in Witzel 1982:74,75) sowohl die Einbeziehung des Entwicklungsprozesses von aktuellen Aussagen, Situationen und Meinungen im Sinne der Prozessorientierung als auch das Einbringen der Befragten oder des Befragten als Person. Dies trägt dazu bei die „Künstlichkeit der Forschungssituation“ abzubauen und dadurch ist die befragte Person nicht gezwungen wie in einer standardisierten Interviewsituation „isolierte Antworten auf isolierte Fragen“ (ebd.:75) zu geben. Den befragten Personen wird durch die Artikulationsform der Erzählung von erlebten Begebenheiten die Chance gegeben, sich in einer gewohnten und angemessenen Weise auszudrücken und sich die Lebenssituation, in der sie sich befinden, in der zeitlichen Dimension zu vergegenwärtigen (vgl. ebd.). Geschichten-Erzählen sei eine ursprüngliche Art der Reflexion (vgl. ebd.) und eignet sich somit auch für die Fragestellung der Rekonstruktion der Bildungsbiographien der interviewten Frauen.

Fritz Schütze entwickelte 1976/1977 das narrative Interview speziell für die Biographieforschung und expliziert darin die Zugzwänge des Erzählschemas (Darstellungszwang der Detaillierung, Relevanzfestlegung, Gestaltschließung und Kondensierung, vgl. Schütze 1984), als natürliche Automatismen, die ideale Bedingungen für die Materialproduktion herstellen.

¹³⁵ Bei Denzin als Kombination von verschiedenen Subskalen in einem Interview bezeichnet, vgl. ebd.

¹³⁶ Im Folgenden werde ich das Themenzentrierte Interview mit TZI abkürzen.

In vorliegendem Verwendungszusammenhang interessiert jedoch nicht die Biographie als solche, sondern die biographischen Elemente, die zur aktuellen Bildungssituation der Frauen geführt haben und die auf biographische Zukunftsperspektiven hinweisen können.

Um die subjektive Sichtweise der befragten Person, also die von ihr selbst wahrgenommenen Sachverhalte offenzulegen, dienen erzählungsgenerierende Fragen zum Einstieg, als Gesprächseröffnung. Aus dem Interviewkontext ergeben sich dann detailfördernde Nachfragen, allgemeine Sondierungen und verständnisgenerierende Fragen, die nicht wie beim narrativen Interview als Störfaktor angesehen werden, sondern als Verstärkung im Wechselspiel zwischen den Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen gelten (vgl. Schlehe 2008:126).

Ebenso gehören Leitfadenfragen zu dieser Art des Interviews. Dieser wird vor der Interviewsituation skizziert und beinhaltet als Orientierungs- und Gedächtnisstütze einzelne thematische Inhaltsfelder, die sich unter dem Thema der forschenden Person subsumieren lassen (vgl. Witzel 1982:90). Der Leitfaden sollte nur als Hintergrundfolie gelten, da der Gesprächsfaden bzw. Erzählstrang der befragten Person im Mittelpunkt steht. Anhand der Vergegenwärtigung dieses Themenkomplexes können immanente Nachfragemöglichkeiten verfolgt werden und Ad-hoc-Fragen exmanent, also von „außen“ in den Erzählstrang eingebracht werden, falls es einer inhaltlichen Ausdifferenzierung in Bezug auf das themenorientierte Interesse bedarf (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen bedarf einer großen Situationsflexibilität von Seiten der interviewenden Person. Ebenso dient der Leitfaden als Gerüst, das Ergebnisse aus unterschiedlichen Interviews vergleichbar macht, bietet jedoch gleichzeitig genug Freiheit aus der Interviewsituation heraus neue aufkommende Themen und Fragen mit einzubeziehen, die eventuell bei der Konzeption des Leitfadens nicht antizipiert wurden (vgl. Bortz 1995:289).

Die Daten des von Witzel als Teil des TZI vorgeschlagenen Kurzfragebogens zur Erhebung von zentralen Informationen in Bezug auf die Befragten (Alter, berufliche Situation etc.) habe ich innerhalb des Gesprächs erhoben, da es sich gezeigt hat, dass aufgrund des Vertrauensgewinns innerhalb der Interviewsituation Schranken durchbrochen werden und offenere Antworten gegeben werden, die in einem Fragebogen verschwiegen oder gar gefälscht werden können (vgl. Witzel 1982:89,90).

Ein weiterer Bestandteil des TZI ist der Einsatz eines Aufnahmeapparates, um den gesamten Gesprächskontext, also auch die Rolle der interviewenden Person im Gespräch und das Festhalten von paralinguistischen Momenten des Gespräches zu gewährleisten. Während des Gesprächs kann sich die interviewende Person dadurch ganz auf den Inhalt konzentrieren und situative wie non-verbale Elemente beobachten. Diese Elemente, z.B. plötzliche Einsilbigkeit, Pausenlänge, veränderte Intonation bzw. Lautstärkenschwankungen, können im Nachhinein, auf Grundlage der vollständigen Transkription des Gespräches, in der Interpretation berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 91).

Das Transkript dient (hier in Verbindung mit den Erfahrungen aus der teilnehmenden Beobachtung im Dorf) als Grundlage für die folgende Analyse und Interpretation der Gesprächssituation und der erhaltenen Daten. Die Analysemethode, die in vorliegender Forschung benutzt wurde, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.2.5 Computergestützte, hermeneutische Analysemethode nach der Grounded Theory

Hermeneutische Analyse (der Lebenswelten)

Die Analyse von empirischen Daten aus teilnehmender Beobachtung im Feld und aus direkten Befragungen, ist in der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik besonders interessant in Bezug auf unterschiedliche Kulturzusammenhänge. In vorliegender Forschung stammen Deutende und Deutungs“objekte“ aus verschiedenen Kulturen, also aus sich unterscheidenden soziohistorischen Sinnzusammenhängen und Lebenswelten. Die hermeneutische Auslegung mag ihrem Anspruch nach universal sein, da jeglicher menschlicher Zugriff auf die Welt, sei er alltäglich oder wissenschaftlich, deutend ist, doch die Ergebnisse hermeneutischer Analyse sind immer relativ, da sie in ein jeweiliges Milieu, Geschichten und Deutungsgemeinschaften eingebettet sind (vgl. Soeffner 2007:171).

Indem man diese Relativität kontrolliert auf Intersubjektivität bezieht, wird Beliebigkeit ausgeschlossen. Überprüfbarkeit wird dadurch auch auf den Zusammenhang zwischen der Deutung und ihrer spezifischen Randbedingungen gerichtet (vgl. ebd.). Diese Zusammenhänge müssen also intersubjektiv plausibel sein. Um dies zu leisten, muss die deutende Person bewusst und kontrolliert von den eigenen kulturellen Fraglosigkeiten und der eigenen historischen Perspektive abstrahieren bzw. die eigenen Vor-Urteile reflektieren. Außerdem muss soweit wie möglich die Struktur des fremden Milieus und die historische Bindung der befragten Personen und ihrer Lebenswelt rekonstruiert werden (vgl. Kap.1.5.1 und Kap.1.5.2).

Dabei verstehe ich diese Lebensweltanalyse nicht als Versuch, die historisch gewachsenen und objektivierten Sinnstrukturen der mir fremden Kultur in eine übergreifende, universale menschliche Hermeneutik (im Sinne von kollektiven, menschlichen Handlungs- und Denkstrukturen) zu übersetzen, wie Luckmann dies 1989 formuliert hat (vgl. 1989:35) (vgl. Kap.2.1.3). Ich versuche jedoch im Sinne der dichten Beschreibung, die Wissensstrukturen und Deutungsschemata in Bezug auf eingegrenzte Themen von einigen Frauen innerhalb des untersuchten indigenen Kulturfeldes (also die Verständigungsformen, die Ethnohermeneutik dieser Frauen) zu entdecken und herauszuarbeiten (vg., Hitzler/Eberle 2007:117), um einen Zugang zu ihrer Kultur, ihrem Wissensvorrat, ihren Habitualitäten zu finden und um „Erklärungen“ (in einem kulturellen Bereich) im Verhältnis zum Insgesamt dieses kulturellen Bereiches zu erklären“ (Honer 2007:196, Hervorhebung im Original).

Der nächste Schritt beinhaltet die Zuordnung der eigenen und fremden Erfahrungsstrukturen und der erfolgten Deutungen zu einem wissenschaftlichen Bedeutungsraum („objektiv“ möglicher, da intersubjektiv nachvollziehbare Milieus, Kontexte und Bedeutungen) und dadurch deren Verortung (vgl. Kap.1.5.1 und Kap.2.1) (vgl. ebd.:171,172). Vorsicht ist dabei meiner Meinung nach dringend dabei geboten, dass auch dieses wissenschaftliche „universe of discourse“, wie Soeffner (2007:172) den Bedeutungsraum nennt ein historisch gewachsener und situierter Raum ist. Das bedeutet, dass ein Bedeutungsraum immer schon von vorneherein perspektivisch aufgeladen (vgl. die Metapher der Brille/Blickwinkel) und mit Bedeutungen angereichert ist, die sich dann auf alles Neue bzw. Fremde beziehen.

Somit ist dieser Bedeutungsraum, in dem ich verortet bin genau jener wissenschaftliche Zugang in männlich abstrakter historisch westlich geprägter und gewachsener Tradition, in dem ich „universitär sozialisiert“ bin (vgl. Kap.2.1.1). Interessant wäre hierbei eine nachfolgende Untersuchung, ob die Deutungen, die ich nach der bzw. durch die Analyse der gesammelten Daten aus Beobachtungen und Befragungen vornehmen werde, eher bzw. nur von Menschen aus meinem Kulturkreis, aus meiner bzw. ähnlicher Lebenswelt und/oder mit ähnlicher „wissenschaftlicher Sozialisation“ intersubjektiv nachvollziehbar sind, oder ob diese Deutungen auch von den „Deutungsobjekten“ bzw. den Subjekten der Deutung selbst nachvollziehbar und plausibel sind. Dies wäre sozusagen ein Gütekriterium für die Handlungsrelevanz bzw. für entwicklungspolitische Handlungsanweisungen und Konsequenzen im bildungspolitischen Zusammenhang und bedürfte einer folgenden Langzeitstudie.

Interview-Auslegung nach der Grounded Theory

Um den Einzelfall genauer zu untersuchen, bedarf es der Analyse der geführten Interviews.

Bei der Analyse von transkribierten Interviews handelt es sich gewissermaßen um eine Textinterpretation: Mit hermeneutischen Mitteln analysiere ich die verschriftlichten Texte von Kommunikationssituationen. Hierbei bin ich sowohl induktiv vorgegangen, indem ich wichtige Aspekte des Textes herausgefiltert habe (In-Vivo-Codes), als auch deduktiv, indem ich ein vorgegebenes Kategorieschema in Form meines Leitfadens und den darin enthaltenen Kategorien (bzw. Themenblöcke wie Bildung, Frau-Sein, Arbeit etc.) auf den Text angewendet habe, um herauszufinden, ob und wie die Themen im Text vorkommen (vgl. Bortz 1995:276).

Verwendet wird in dieser Forschung die Analysemethode der *Grounded Theory*, die von Barney Glaser und Anselm Strauss innerhalb der nordamerikanischen Soziologie der 1950er- und 60er Jahre entwickelt wurde. Diese Methode ist im Rahmen der Chicagoer Schule entstanden und somit stark in der Tradition der qualitativen Forschung verortet. Sie eignet sich durch den konkreten Gegenstandsbezug (s.u.) besonders gut bei Feldforschung, die mit teilnehmender Beobachtung arbeitet (vgl. Mayring 2002:107) und ist daher für die vorliegende Forschung angemessen.

Die Auswahl der Methode wurde auch getroffen, da ich die Ansicht von Strauss teile, Forschung als Arbeit zu betrachten, an die selbstreflexiv herangegangen werden sollte (Strauss 2004:438) und die eine intensive Wechselwirkung zwischen Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler und ihrer/seiner Arbeit hervorruft.¹³⁷ Strauss (2004:439) fasst ein Zitat von John Dewey, der zwischen künstlerischem und wissenschaftlichem Arbeiten keinen grundlegenden Unterschied macht, wie folgt zusammen:

„Der Wissenschaftler wird, wenn er mehr als nur sachkundig ist, - mit seinen Gefühlen und seinem Intellekt - ´in seiner Arbeit` sein und von Erfahrungen, die er im Forschungsprozeß gemacht hat, tief beeinflusst werden.“ (ebd.)

Strauss wurde von Schriften der Interaktionisten und Pragmatisten beeinflusst (z.B. John Dewey, G.H.Mead, Everett Hughes, vgl. Corbin/Strauss 1996:9), aus denen Aspekte in die Methode einfließen. Hier seien die Wirklichkeitsverankerung von Theorien (*grounded*) und die Betonung von Veränderung und Prozesshaftigkeit des Lebens, sowie die Zusammenhänge zwischen Bedingungen, Bedeutung und Handeln betont. Die *Grounded Theory* eignet sich dafür, relevante Bereiche während der Forschung herauszuarbeiten, anstatt von einer bereits bestehenden Theorie auszugehen, die es zu überprüfen bzw. zu beweisen gilt. Der Forschungsvorgang ist induktiv, also gegenstandsverankert - nicht nur gegenstandsbezogen, wie sich generell in deutschen Übersetzung eingebürgert hat (vgl. Mayring 2002:103)– dies bedeutet die Bezeichnung *grounded* (theory) (vgl. Strauss/Corbin 1996:7-9). Die Entstehung der Methode erfolgte in Abgrenzung zum quantitativen Main-Stream (vgl. Kuckartz 1999:78), so u.a. dem Ideal des Kritischen Rationalismus von Karl Popper, der beinhaltet, anhand von erhobenen Daten Hypothesen zu überprüfen, die vor der Datenerhebung formuliert wurden (vgl. Mayring 2002:104).

Der Prozess der Konzeptualisierung, in dem ähnliche Daten zusammengefasst und mit einer konzeptuellen Bezeichnung versehen werden (vgl. Strauss/Corbin 1996:13), wird *Kodieren* genannt und in der vorliegenden Arbeit bei der Auswertung von schriftlichen und mündlichen Berichten benutzt, um zu Befunden zu gelangen. Die *Grounded Theory* ist darauf angelegt, Konzeptbildung (Kodes, Konzepte, Hypothesen) während der Datenerhebung zu fördern. Erhebung und Auswertung überschneiden sich also, um die theoretischen Konzepte kontinuierlich zu modifizieren, zu verfeinern und zu verknüpfen, bis eine gewisse theoretische Sättigung vollzogen und keine weitere Datenerhebung mehr nötig ist (vgl. Mayring 2002:104/105).

Durch Themenbenennen, Memoschreiben und Kodieren, werden Konzepte und Kategorien (sozusagen Etiketten für bestimmte Phänomene) herausgearbeitet, verglichen, vervollständigt, verallgemeinert und verknüpft. (vgl. Mayring 2002:106). Neben der Benennung von Kategorien betont Strauss auch, den Bezug dieser Kategorien während des Kodierens zu beachten, indem man „aktiv nach den spezifischen und variablen Bedingungen,

¹³⁷ Vgl. dazu das Eingangszitat in der Danksagung von John Dewey.

Konsequenzen usw.“ (Strauss 1998:94) sucht. Es werden drei Typen des Kodierens unterschieden: Das *offene Kodieren*, das *axiale Kodieren* und das *selektive Kodieren*.

Das *offene Kodieren* bezeichnet den Prozess der Herausarbeitung von Themenblöcken, die Kategorien und Subkategorien ergeben, also das erste „Aufbrechen“ (Kuckartz 1999:79) der Daten. So viele Codes wie möglich werden den Daten zugewiesen, welche entweder auf theoretischen Konzepten basieren oder von den Akteuren selbst verwendete Begriffe sind, sogenannte In-vivo-Codes (vgl. ebd.). Währenddessen zeichnen sich zwischen den Kategorien erste Bezüge ab und es werden die Eigenschaften der Kategorien, erste Bedingungen und Konsequenzen gestreift, aber noch nicht weiterverfolgt. Dabei werden sowohl die Beobachtungsdaten, als auch das Kontextwissen der forschenden Person (persönliche Erfahrung, Fachwissen, Forschungskenntnisse) einbezogen (vgl. Strauss 1998:99).

Das *axiale Kodieren* bedeutet eine Vertiefung dieses ersten Kodiervorgangs, indem „intensiver und konzentrierter auf einzelne Kategorien hin kodiert“ (ebd.:101) wird. Axial wird dieser Schritt genannt, da sich ein Beziehungsnetz zu formen beginnt, das um die Achse einer im Fokus stehenden Kategorie weiter gebildet wird. Die Eigenschaften dieser zentralen Kategorie(en) müssen herausgearbeitet werden und nach dem von Glaser und Strauss vorgeschlagenen *Kodierparadigma* spezifiziert werden. Das Kodierparadigma bezeichnet das Kodiervorgehen, das Bedingungen, Interaktionen zwischen den Akteuren, Strategien und Taktiken und schließlich Konsequenzen herausarbeitet, die diese Kategorie bzw. die Phänomene, die durch die Kategorie bezeichnet werden konstituieren (ebd.:57,101). Die Verbindungen dieser Kategorie zu anderen Kategorien nehmen dabei immer weiter zu bzw. die Kategorien und Subkategorien werden explizit in Beziehung zueinander gesetzt und der Analyseprozess erreicht eine immer abstraktere Ebene (vgl. Kuckartz 1999:82).

Während dieser beiden Arbeitsschritte entscheidet sich die forschende Person für eine oder mehrere Kategorien, die für das Forschungsprojekt zentral sind (der bzw. den *Schlüsselkategorien* oder *Kernkategorien*) und geht dann zum *selektiven Kodieren* über. Dies bedeutet, dass jetzt explizit und konzentriert nach neuen bzw. erweiterten Bezügen zwischen der gefundenen Schlüsselkategorie (den Schlüsselkategorien) und den nachgeordneten Kategorien gesucht wird und diese systematisch in Bezug gesetzt werden (vgl. ebd.:107). Während dieser gesamten Analysearbeit ist also die Zusammenhangsbildung der Schlüsselbeziehungen zwischen den Codes (Kategorien und Subkategorien) kommen durch die Anwendung des Kodierparadigmas (Bedingungen, Konsequenzen, Interaktionen und Strategien) zustande und werden in Zusammenhang mit der bzw. den Schlüsselkategorien gesetzt.

Der Prozess des *Theoretical Samplings*, bei dem theoriegeleitet während und durch die Analyse immer weitere Daten erhoben werden, fällt bei dieser Forschung nicht ins Gewicht, da ich aus organisatorischen Gründen und in Ermangelung eines längeren Forschungszeitraumes nur einmal Interviews führen konnte. In Bezug auf die teilnehmende Beobachtung ergänzen jedoch fortlaufend gemachte Erfahrungen und Erkenntnisse den Prozess der Analyse konstant.

Außerdem wurden herausgearbeitete Kategorien auf neue Ebenen der Bedingungsmatrix (gewissermaßen als neues Sample) angewandt und abgeglichen. Flick zitiert Glaser und Strauss in Bezug auf die Parallele vom Verständnis der Triangulation zur Konzeption des Theoretical Samplings und der theoretischen Sättigung. Sie halten fest, dass „eine Theorie, die nur aus einer Datensorte entwickelt wurde, niemals so gut passt oder funktioniert wie eine Theorie, die aus verschiedenen Datenausschnitten (...) entwickelt wurde“ (Glaser/Strauss 1967:68, zitiert in Flick 2000:318).

Diese Forschung erhebt nicht den Anspruch, eine komplette Theorie zu erarbeiten oder systematisch die Analyseschritte nach der Grounded Theory zu bearbeiten, (deshalb führe ich auch nur die Schritte aus, die für diese Forschung relevant sind), bedient sich aber der systematischen Methode des dreigliedrigen Kodierens, um zu Forschungsergebnissen zu gelangen, die eine theoretische Darstellung der untersuchten Wirklichkeit konstituieren (vgl. Strauss/Corbin:8). Diese können als Beiträge zum Interessengebiet zu Handlungsanweisungen führen, die auf eine Mehrzahl von Kontexten (z.B auf die Bildungspolitik, die Entwicklungspolitik und die Geschlechterperspektive in sozialer Arbeit) angewendet werden können.

Computergestütztes Analyseprogramm MaxQDA

Das vollständig transkribierte Interviewmaterial dieser Forschung wurde mit Hilfe des computergestützten Programmes MaxQDA¹³⁸ analysiert. Das Programm basiert, wie vergleichbare Programme, auf den methodischen Überlegungen von Alfred Schütz, der aufzeigt, dass wir uns durch Typenbildung bzw. Klassifikationen im Alltag, sozusagen als anthropologische Basistechnik, zurechtfinden und Max Weber, der auf die Konstruktion von Handlungstypen zielt, die das kontrollierte (Fremd-)Verstehen des Einzelfalls und davon abgeleitet gesetzesartige Zusammenhänge in Form von Mustern und sozialen Regelmäßigkeiten anstrebt (dies ist, wie oben erwähnt, nicht mein Anliegen) (vgl. Schütz und Weber in: Kuckartz 1999:30,31).

MaxQDA zielt auf eine methodisch kontrollierte Typenbildung. Das Programm erleichtert das Schreiben von erweiterten Memos, den „Merkzetteln“, die während der Feldarbeit und während der Erhebungsphase schon zentrale Aspekte festgehalten haben und bei der Analyse der verschriftlichten Daten zur Konkretisierung am einzelnen Fall oder zur Differenzierung von Aspekten führen können (vgl. Mayring 2002:105). Bei der Analyse mit Hilfe des Computers können einerseits die verfassten Memos anschließend leichter von den erhobenen Daten unterschieden werden und andererseits erfolgt die Verbindung der konkreten Kontextbedingungen der den Memos zu Grunde liegenden Beobachtungen mit beispielsweise Tagebucheinträgen der teilnehmenden Beobachtung einfacher (vgl. ebd.).

¹³⁸ Vgl. <http://www.maxqda.de/> [Stand 10.10.2009].

Die systematische Auswertung und Bearbeitung von Texten nach dem dreigliedrigen Kodier-Verfahren lässt sich besonders gut über computergestützte QDA-Programme bewerkstelligen, da große Datenmengen auf den Computer importiert und dann kodiert, verglichen und kontrastiert werden können (vgl. Kuckartz 1999:21). Die Codes werden in Form eines mehrstufigen hierarchischen Kategoriensystem definiert und frei definierten Textpassagen zugeordnet. Die Bedeutung der Memos wurde bereits oben erwähnt. Ebenso können *Fallvariablen* (zu Ort, Datum, Interviewlänge etc.) und *GewichtungsvARIABLEN* (Relevanz-Scores) zur Bedeutsamkeit eines bestimmten Textsegmentes eingesetzt werden (vgl. ebd.:22). Der große Vorteil dieser computergestützten Vorgehensweise ist die Möglichkeit des *Text-Retrievals*, bei dem alle Textstellen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet wurden, in einer Liste zusammengestellt werden. Die Themenanalyse wird dadurch sehr vereinfacht, außerdem kann (im Vergleich zu manuellen Karteisystemen) leicht der größere Kontext einer kodierten Passage im Primärtext wieder eingesehen werden (vgl. ebd.:28,29).

Diesen Kontext innerhalb der Interviews zu beachten ist entscheidend, ebenso wie die Aufgabe, den größeren Forschungskontext der Interviews im Auge zu behalten. Dazu ist es nicht nur während der Erhebung der Daten, sondern auch während des gesamten Prozesses der Auswertung wichtig, sich der eigenen Rolle als Forscherin innerhalb der geführten Interviews und des größeren Forschungskontextes bewusst zu sein und diese zu reflektieren. Corbin und Strauss plädieren deshalb „für eine in hohem Maße selbst-reflexive Herangehensweise an die Forschungsarbeit“ (Strauss 1991: 34, zitiert in Corbin/Strauss 1996:15). Eine theoretische Reflexion dieser Position erfolgt im folgenden Kapitel.

2.2.6 Rolle der Forscherin

„Die Grenze ist der fruchtbarste Raum der Erkenntnis.“ (Paul Tillich)

Um sich als forschende Person Fremdverstehen überhaupt annähern zu können, ist es grundsätzlich wichtig, (wie bei der Phänomenologie von Schütz verdeutlicht,) den eigenen Wirklichkeitszugang zu reflektieren. Dies erfordert eine reflexive Rekonstruktion der eigenen Bewusstseinsvorgänge und Erfahrungsweisen während der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Forschungsgegenstand (vgl. Honer 2007:195). In diesem Teilkapitel werden die Hintergrundtheorien und die damit verbundene Methodik, die im Laufe von Kapitel II erörtert wurden, in Bezug auf die Rolle der forschenden Person zusammengefasst.

Jedes Berichten von subjektiven Sichtweisen fremder Akteure bzw. Alter-Egos bedeutet das Einbeziehen der eigenen subjektiven Sichtweise der forschenden Person.¹³⁹

In dieser Forschung versuche ich, das aus mündlichen und schriftlichen Berichten gesammelte Material so genau wie möglich darzustellen, um die Wirklichkeit, wie sie aus der Sicht der Befragten ist, so getreu wie möglich wiederzugeben. Ich komme jedoch nicht umhin, sie durch meine „Beobachtungsbrille“ zu beschreiben.

¹³⁹ Vgl. dazu in Kap.1.5.1 die persönliche Verortung als Forscherin im „westlichen Diskurs“.

Die persönliche Übersetzung des Interviewmaterials aus dem Spanischen ins Deutsche und die interpretativen Bemerkungen und Auszüge aus meinen Feldnotizen weisen ebenfalls diese subjektive Brille auf. Diese „selektive“ Wahrnehmung kann zu Problemen der Verzerrung und der (Fehl-) Interpretation des beobachteten sozialen Geschehens führen wenn sie nicht reflektiert und in größere Kontexte gestellt wird (vgl. Diekmann 1995:458),.

In der phänomenologischen Empirie setzt die forschende Person generell bei der eigenen, subjektiven Erfahrung an, die als alleinige evidente Datenbasis angesehen wird (vgl. Hitzler/Eberle 2007: 111). Aus der Sicht des Radikalen Konstruktivismus ist dieser Punkt anhand der Doppelrolle des Menschen bezeichnet. Der Mensch „ist zugleich ein Organismus und ein Beobachter/Konstrukteur von Organismen“ oder mit anderen Worten zugleich „interner Beobachter“ und „externer Beobachter““ (vgl. Richards/von Glaserfeld 1994 und Schmidt 1994, zitiert in Diesbergen 1998:32) Die Person, die Feldforschung betreibt ist Subjekt und Objekt der Forschung zugleich, da sie Beobachter, Instrument der Beobachtung und Beobachtete in einem ist (vgl. Kohl 2000:115) bzw. sie ist Quelle und Quelleninterpret in einem (vgl. ebd.:106).¹⁴⁰ Fremderfahrung wird also gleichsam zu Selbsterfahrung (vgl. ebd.:115).

Aus ethnologischer Sicht wird die (kulturelle) Distanz zuallererst nicht als hinderlich oder problematisch angesehen, sondern im Gegenteil als Vorteil, da sie eine Voraussetzung für das Erkennen, das ´Sehen` von Ausgeblendetem ist bzw. Einsichten in die von ´normalen` Teilnehmern und Teilnehmerinnen als routinierte Abläufe und als normal geltenden Ansichten, Gefühle und Verhalten ermöglicht (vgl. Hauser-Schäublin 2008:41,42). Als forschende Person in einem fremden Kulturkreis kann ich mich den „Richtlinien des Verhaltens“ (ebd.:42) bestenfalls annähern. Ich pflichte jedoch Bourdieu bei, der besagt, dass eine forschende Person umso bessere Chancen hat, die Perspektiven des Forschungsgegenstandes zu verstehen, je mehr sie selbst die Logik der alltäglichen Praxis des jeweiligen Untersuchungsfeldes beherrscht und nicht nur die symbolische Logik der wissenschaftlichen Theorie (vgl. Honer 2007:200).

Sie muss den konkreten Standpunkt als Teilnehmer bzw. Teilnehmerin am sozialen Geschehen mit reflektieren (vgl. ebd.) und sich ebenfalls bewusst sein, dass sowohl das Beobachten während der Teilnahme (durch sowohl absichtliche, als auch unabsichtliche Auswahl) selektiv ist, als auch das anschließende Notieren von Gesagtem, Gehörtem und Gesehenem (vgl. Hauser-Schäublin 2008:53). Auch die Verschriftlichung der Daten in der Sprache der Menschen vor Ort, in der eigenen Muttersprache oder einer Mischung von beidem, bedeutet eine Vereinheitlichung von Sinneseindrücken in Sprache und Schrift. Dies impliziert wiederum die Kontextabhängigkeit von hermeneutischer Deutung, die (wie schon in Kap.2.1.2 und 2.1.3 erläutert) immer relativ zum soziohistorischen Sinnzusammenhang der Beteiligten und zu deren Einbettung in die jeweilige Lebenswelten ist.

¹⁴⁰ Vgl. Rekonstruktion der Konstruktion bzw. Konstruktionen ersten und zweiten Grades im Kap. 2.1.4.

Soziokulturelle Differenzierungen wie Alter, Geschlecht, Hautfarbe, Staats- und Religionszugehörigkeit, sozialer Status und andere, je nach Kultur wichtig erachtete Kategorien, spielen in der Beziehung von forschender Person und beforschten Personen eine Rolle (vgl. ebd.:54). Erst seit den 1970er Jahren zogen auch Frauen vermehrt in die Feldforschung und erst so wurde der Blickwinkel vom Männer-bezogenen Bild männlicher Forscher, die fast nur an der Welt der Männer in anderen Kulturen teilnehmen konnten, auch auf die weibliche Weltsicht möglich (vgl. ebd.:55). In vorliegender Forschung liegt der Schwerpunkt genau darauf, die Sicht der Frauen in der indigenen Dorfgemeinschaft darzustellen. Dabei stehe ich als Forscherin mit den sozialen Zu- und Einordnungen, die ich selbst vornehme bzw. die mir entgegengebracht wurden, und mit den Forschungsfragen und dem Untersuchungsfeld in kontinuierlicher Interaktion (vgl. ebd.).

In Kapitel 3.5 über die persönlichen Erfahrungen im Feld als Forscherin werde ich näher darauf eingehen, wie die Untersuchungsfrage und die Intensität mit der ich diese verfolgte, direkt auf das Feld eingewirkt und es verändert hat (vgl. ebd.). Auch das Kennzeichen von Macht und Machtgefälle, das unsere Beziehung (zwischen Forscherin und Erforschten) geprägt hat und das ich erlebt habe, werde ich mit Beispielen anreichern. Es wäre interessant, in einer Langzeitstudie zu erforschen, wie die Menschen vor Ort das Leben und Verhalten von mir während meiner Feldforschung aus ihrer Sicht und mit ihren Worten beschreiben.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Rolle der forschenden Person in einer fremden Kultur durch verschiedene Faktoren bestimmt und beeinflusst ist. Dazu zählt das Infragestellen der Reziprozität von Perspektiven (vgl. Honer 2007:197; vgl. auch Studien von Garfinkel in der Ethno-Methodologie), was durch den unterschiedlichen kulturellen Kontext begünstigt ist. Es bedarf des unmittelbaren Einlassens auf das Vertrautwerden mit der Praxis der zu erforschenden Welt und das Erwerben einer temporären Mitgliedschaft, um sich dem subjektive Wissen der anderen Menschen wenigstens annähern zu können (vgl. ebd.:197,198). Es ist notwendig, dass die forschende Person sich den Verstehensakt als Selbstausslegung auf der Basis des eigenen biographische bestimmten Wissensvorrates deutlich macht und weiß, dass jegliche Deutung an dem eigenen (situativen) Relevanzsystem ausgerichtet ist (vgl. Hitzler/Eberle 2007:113). Außerdem ist es wichtig, die Interaktion und die damit verbundenen Machtpositionen und Zuschreibungen zwischen Forschenden, Forschungsfrage, Erforschten und Forschungsfeld im Auge zu behalten und zu reflektieren. Treffend erscheint mir in Bezug auf die Perspektive allen Denkens, Handelns, Fühlens und bei allem Reflexions-Willen die Ansicht Glaserfelds, mit dessen Zitat ich diesen theoretischen Kapitel-Komplex beenden möchte:

„Reflexion heißt nicht mehr und nicht weniger, als sich über mögliche Verbindungen klar werden, die man auf Grund von Elementen der Wahrnehmung oder Gruppen eigener mentaler Operationen hervorbringen kann“, und mit Bezug auf die Position der beobachtenden Person: „Das Sternbild auf dessen Existenz Sie sich ihr Leben lang verlassen haben, steht und fällt also mit dem Gesichtspunkt, den Sie einnehmen“ (Glaserfeld 2002: 217).

III. Empirischer Zugang

„*Drum frisch! Laß alles Sinnen sein, und grad mitt in die Welt hinein! Ich sag es dir, ein Kerl, der spekuliert, ist wie ein Tier auf dürrer Heide, von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt. Und ringsherum liegt schöne grüne Weide.*“
(Goethe, Faust)

In den folgenden Kapiteln, werde ich den empirischen Zugang zu vorliegender Forschung mit Inhalt füllen. Dazu öffne ich durch die Beschreibung des Forschungsdesigns die Sicht auf die Blickrichtungen, die ich auf den Forschungsort, die –Zeit und die drei befragten Frauen hatte und skizziere die gemeinsam durchgeführten Aktionen (Kap.3.1, Kap.3.2Kap.3.3). Anschließend zeichne ich nach, wie die vorab explizierten Methoden im Feld angewendet wurden und welche Erfahrungen sich dadurch für mich als Forscherin ergaben (Kap.3.4 und Kap.3.5).

Die Erfahrungen im direkten Zusammenleben mit den Menschen von Pulinguí San Pablo, bestimmt durch den Forschungskontext (Beobachtung, Teilnahme und Befragungen) ergaben Impulse für pädagogische Entwicklungszusammenarbeit. Ich beschreibe in der gesamten folgenden Arbeit beide Ebenen: Die Ebene der geleisteten Forschung und die Ebene der erlebten und der nach meinen (aus der Theorie und im Feld erarbeiteten) Vorstellungen ausgeführten Entwicklungszusammenarbeit. Beide Aspekte sind eng miteinander verwoben. Aus der Entwicklungszusammenarbeit erhielt ich ebenfalls Impulse für weitere Nachforschung, die in Kap. VII und Kap. VIII. ausgeführt werden.

3.1 Forschungsort und zeitlicher Zusammenhang

Mein Fokus liegt auf dem Dorf Pulinugí San Pablo und den dort lebenden Frauen, als Ansatzpunkt „from the grassroots“ (vgl. Picq 2006:5), von der Basis aus. Ich hatte die Möglichkeit, von März bis Juli 2008 in diesem Dorf zu Gast zu sein, mit den Menschen dort zu leben und zu arbeiten.

Die Gemeinde zählt ca.188 Einwohner, Nachfahren des Volkes der Puruhá (vgl. Kap.1.5.2.b und Kap.1.5.2.c), die am Fuße des Vulkans Chimborazo in 3850 m Höhe leben. Sie wohnen in Lehmhütten mit Strohdächern, wobei sich auch einige der Bewohner und Bewohnerinnen inzwischen neuartige Betonhäuser gebaut haben, und sie leben von der Schaf-, Meerschweinchen- und Rinderzucht, von dem Anbau von Kartoffeln, Bohnen und Gerste. Sie praktizieren ihr Recht auf Autonomie durch Selbstverwaltung, d.h., sie wählen ihre Autoritäten in Gemeindeversammlungen, an denen alle Bewohner und Bewohnerinnen teilnehmen können. Traditionelle Werte sind hier noch lebendig, wie beispielsweise die eigene Sprache Kichwa, die *Minga*, das freiwillige und unentgeltliche, gemeinschaftliche Arbeiten für die Gemeinde und die indigene Weltanschauung, die sich auf die drei Prinzipien *Ama Killa*, *Ama Shua* und *Ama Llulla* bezieht (Lüge nicht! Arbeite! Stehle nicht!).

Es gibt evangelische und katholische Einwohner und Einwohnerinnen, die gleichsam ihre Prä-Inka-Traditionen aufrechterhalten, so z.B. das *Tarpuy*, das Ritual der Aussaat und das *Murutanday*, das Ritual der Ernte¹⁴¹.

Bis zum ersten Landreformgesetz 1964 waren diese Menschen Leibeigene der Großgrundbesitzer des Landes, das sie bewirtschaften mussten (wenig fruchtbares Land in den hoch gelegenen Andenregionen an Abhängen gelegen), ohne eigene Ansprüche geltend machen zu können. Sie wurden mit dem Land verkauft, wenn dieses den Besitzer wechselte (vgl. CEPAL 2005:9,10). Die Krise des Hacienda – Systems als Produktions- und Herrschaftssystem führte in den 1970er Jahren durch die Bemühungen von ECUARUNARI¹⁴² zur Abschaffung der Leibeigenschaft. Durch die Agrar-Reform 1972 wurde ihnen ihr Land nach harten Kämpfen partiell wieder zugestanden (vgl. Picq 2006:3,4).

Einige der Bewohnerinnen und Bewohner der Region Chimborazo migrierten daraufhin 1975 aus dem Dorf Pulinguí Centro in das von ihnen bewirtschaftete Andengebiet im Kanton San Juan und gründeten zwei neue Gemeinden: *Pulinguí San Pablo* und *Chorrera Mirador*. Doch erst 13 Jahre später, 1985, wurde ihre Organisation *Asociación de Trabajadores de Pulinguí San Pablo y Chorrera* (Vereinigung der Arbeiter von Pulinguí San Pablo und Chorrera, 19 Mitglieder) als staatlich anerkannte Organisation registriert. Während all dieser Jahre suchten sie vergeblich nach Unterstützung durch Programme und Entwicklungsprojekte der ecuadorianischen Regierung oder durch internationale Organisationen.¹⁴³ Erst 1997, nach mehr als dreißig Jahren Marginalisierung und sozialer, ökonomischer und kultureller Isolation trotz rechtlicher Verbesserungen, erreichte sie das erste Projekt mit integralem Konzept, das von internationalen Organisationen betreut wurde.¹⁴⁴

Mit der Unterstützung der *Canadian International Development Agency*–CIDA (Internationale Entwicklungsagentur Kanadas) begann das *Proyecto Cóndor* (Projekt Cóndor). 1998 wurde das Gebäude *Cóndor Wasi* (der Kichwa - Name bedeutet auf Spanisch *Casa Cóndor*- Haus Cóndor) fertig gestellt, in dem sich die Werkstatt für Kunsthandwerk, einfache Gästezimmer für den Tourismus und Werkzeuge für die Landwirtschaft befanden. Zehn Jahre später (zur Zeit meines Aufenthaltes im Dorf) wird Casa Cóndor vorwiegend für

¹⁴¹ Während des Rituals werden Mahlzeiten mit Kartoffeln und Meerschweinchen zubereitet und das traditionelle *Chich*-Getränk aus fermentiertem Mais getrunken.

¹⁴² ECUARUNARI entstand 1972 als Dachorganisation für die indigenen Gruppen der Andenregion. Die Kichwa Bezeichnung *Ecuador Runakunapak Rikcharimuy* bedeutet *Das Erwachen des ecuadorianischen Indigenen*.

¹⁴³ In den späten 1960er und Anfang der 70er Jahre formierten sich zwar verstärkt indigene Organisationen, Föderationen und Bündnisse, die das Thema der ethnischen Identität ins Licht der Öffentlichkeit brachten, das Wahlrecht für die indigenen Bevölkerung (erst 1978!) und die bilinguale Bildung seit Ende der 70er erkämpften. Die landwirtschaftlichen Reformen änderten aber nichts an der sozialen Situation der indigenen Bevölkerung, die weiterhin als „arme Landbevölkerung“ angesehen wurde, also als Bauern, die für die traditionelle Perspektive der wirtschaftlichen Entwicklung als „nicht rentabel“ galten. Demnach wurde die Beschäftigung mit dieser Situation vorwiegend NGOs und der Katholischen Kirche überlassen, die, wenn überhaupt, Programme mit wenig Wirkungs- und Abdeckungs-Breite und geringen finanziellen Mitteln veranlassten (vgl. CEPAL 2005: 9,10).

¹⁴⁴ Vgl. für den gesamten historischen Abschnitt: <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/historia2.html>; <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/historia3.html> [Stand 10.10.2009].

die Beherbergung von Touristen und Touristinnen und evtl. deren Bewirtung genutzt. Die Kunsthandwerks-Werkstatt ist weiteren Gästebetten gewichen, das Büro wurde zur Küche für deren Bewirtung umgewandelt und ein verbleibender Raum wird als Versammlungsraum der Dorfgemeinschaft benutzt.

Die deutsche Organisation Kinder Not Hilfe KNH Ecuador finanzierte 1997 die Gründung des *Centro de Educación Alternativa Comunitario Pulinguí San Pablo*–CEA (Zentrum für alternative gemeinschaftliche Bildung Pulinguí San Pablo), das heute über 60 Kindern aus der Region ohne Schulgeld interkulturelle bilinguale Grundschulbildung (in Kichwa, Spanisch und teilweise auf Englisch) bietet. Hier wurde sogar ein Computerraum eingerichtet, der jedoch inzwischen veraltet und im Grunde unbenutzt ist. Bis heute wird außerdem finanzielle Hilfe für den Internetanschluss gesucht.¹⁴⁵

Weiterhin wurden 20 jugendliche Frauen und Männer zu einheimischen Führerinnen und Führern ausgebildet, die Touristen und Touristinnen in die Provinz und zu deren Sehenswürdigkeiten bzw. traditionellen Stätten (wie z.B. auf das Basecamp des Chimborazos) führen können. Ein Zentrum für Touristen-Information mit dem Namen *WamanWay* (einer Mischung aus Kichwa und Englisch, was soviel bedeutet wie „die Wache der Schneeberge“) wurde dazu gegründet, (es ist jedoch durch einen Streit mit dem Nachbar-Dorf heute nicht mehr an die eigenen Organisation angegliedert und besucht.) Weitere Projekte bezogen sich auf den Transport, die Ernährung und die Umwelt der Gemeinde.

Die Projekte, die sich auf die Organisation des Tourismus im Dorf beziehen, werden inzwischen in Eigenregie von der *Fundación de desarrollo integral comunitario Cóndor Wasi* (Einrichtung für integrale gemeinschaftliche Entwicklung Cóndor Wasi, 49 Mitglieder), ein Zusammenschluss aus Mitgliedern mehrerer Dörfer, unter der Autorität der Gemeindeverwaltung von Frauen und Männern geführt. Im folgenden Text werde ich diese Gemeinde-Institution „Tourismus-Organisation“ nennen. Die Einkünfte dienen zum einen der Bezahlung der Führer und Führerinnen und werden zum anderen neuen Projekten zur Verbesserung der Infrastruktur der Gemeinde zugeführt (aktuell eine Erweiterung des Schulgebäudes).

Die Stiftung wurde 2003 von der Gemeinde gegründet und hat unter der Federführung von Antonio¹⁴⁶ ein Konzept ausgearbeitet, das der Besserung der Lebensqualität der Gemeinde dienen soll. Darin wird die Bildung als wichtigstes Mittel benannt:

„Se ha tomado como atención prioritaria el campo educativo ya que es el eje principal del desarrollo de la sociedad“, („Die Bildung wurde als vorrangiges Feld der Aufmerksamkeit ausgewählt, da sie die Hauptachse der Entwicklung der Gesellschaft ist“) (Inga 2005).

¹⁴⁵ Vgl. für mehr Informationen zum Computer-Projekt: <http://www.redindigena.net/cci/proyecto00.htm> [Stand 10.10.2009].

¹⁴⁶ Antonio Inga ist Direktor der Schule, schreibt die Konzepte und Präsentationen für die Stiftung und ist Hauptorganisator und Koordinator für die verschiedenen Projekte.

Antonio sieht die Notwendigkeit, Aktionen mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungsqualität einzuführen und zwar anhand eines Curriculums, das seine Grundlagen in der Realität der Gemeinde, der Familien und der Kinder hat. Die Endfassung der Konzeption für das Projekt wurde 2005 fertig gestellt. Antonio ist der einzige Mann des Dorfes, der das Privileg hatte zu studieren und der einen universitären Abschluss hat. Als Logo der Stiftung hat er ein Buch und eine Schreibfeder gewählt.¹⁴⁷ Antonio stellte mir während meines Aufenthaltes das gesamte Konzept der Stiftung, die Geschichte der Gemeinde und die *Propuesta de Educación Alternativa Bilingüe* (Konzeption für alternative bilinguale Bildung) zur Verfügung (vgl. Inga 2005).

Die genannten Projekte waren von den internationalen Institutionen für den Zeitraum von fünf Jahren angesetzt und so fehlt es der Gemeinde heute (in Anbetracht der weiterhin ausbleibenden Unterstützung von Seiten des Staates) an Ressourcen für die Weiterführung der Bewältigung von Herausforderungen in verschiedenen Themenbereichen, z.B. in Bezug auf (Frauen-) Bildungsmöglichkeiten, Gesundheitsversorgung und Kommunikation.

Die ausgeführten Projekte unterstützten die Gemeinde nach ihren Aussagen¹⁴⁸ dabei, ein neues generelles Bewusstsein über die Möglichkeiten der kommunalen Entwicklung in innovativen Gebieten zu entwickeln, die sich von den traditionellen Formen des ländlichen Lebens unterscheiden. Außerdem nahmen sie selbstständig Projekte zum eigenen Schutz auf.¹⁴⁹ Diese Veränderungen haben die traditionelle Form der Selbstverwaltung, der Solidarität und der gemeinschaftlichen Arbeit nicht geschwächt, sondern sie dienten im Gegenteil als Motor für die Wiederbelebung der eigenen Kultur.

3.2 Forschungssample – die beteiligten Frauen

Vor dem Hintergrund dieser räumlichen und geschichtlichen Situation interessiert mich besonders, welche Auswirkungen und Veränderungen die oben aufgeführten Projekte und im Besonderen die non-formale Bildung im Leben der indigenen Frauen von Pulinguí hatten und haben. Nur eines der Projekte war speziell für Frauen bestimmt und bezog sich auf die Herstellung von Handwerkserzeugnissen¹⁵⁰. Die Frauen von Pulinguí sind die Bewohnerinnen, die das ganze Jahr über in der Gemeinde leben und die die Hauptarbeiten in ihr übernehmen. Die Männer ziehen regelmäßig außerhalb der Agrar-Saison in die Städte, auf der Suche nach Arbeit in privaten Unternehmen oder im informellen Markt. Währenddessen bleiben die Frauen verantwortlich für die Landwirtschaft, das Vieh und zugleich für die Kindererziehung.

¹⁴⁷ Antonios Engagement und seine Position in der Gemeinde sind klare Indizien dafür, dass seine gute (Aus-)Bildung sich für die Gemeinde als sehr wichtig und nützlich erwiesen hat.

¹⁴⁸ Während des Workshops *Valoración Personal y Autoestima* 2006 und im Internet-Auftritt beschrieben.

¹⁴⁹ Z.B. durch Aufforstung mit nativen Bäumen und durch die Reduktion der Schafe, die sie durch die nativen *Alpacas* (Lama-Art) ersetzen.

¹⁵⁰ Vgl. zur weiterführenden Geschichte der dadurch entstandenen Frauengruppe die Interview-Analyse in Kap.4.1.2 und Kap.4.1.3.

Die wenigen Einkünfte, die sie für ihre Familie haben, kommen aus dem Verkauf von Gemüse und Schafen. Damit verdient eine Familie weniger als 40 Dollar im Monat.

Das Bildungskonzept der Gemeinde¹⁵¹ bezieht sich hauptsächlich auf die dort lebenden Kinder. Doch ist es nicht ausreichend, die Kinder zu bilden, die nach der Schule zurück in ihre Familien und die dort vorherrschenden Strukturen kommen. Von großer Wichtigkeit für die Entwicklung der Kinder ist nach meiner Erfahrung im Dorf die Bildung der Frauen und Mütter.¹⁵² Diese Frauen sind die Trägerinnen ihrer Traditionen, sie sind die Erzieherinnen der nächsten Generation und gleichzeitig sind sie aktiv in der Neugestaltung ihrer Gemeinde, indem sie neue Verantwortungen übernehmen. Ich habe die Frauen von Pulinguí als zurückhaltend und schüchtern wahrgenommen, doch sie haben durch die Touristen und Touristinnen, die ihre Gemeinde besuchen und durch die Projekte, die bereits durchgeführt wurden, Erfahrungen im Kontakt mit Ausländern und Ausländerinnen gesammelt.

Das Forschungssample ist nach Kriterien der biographischen Vielfalt gewählt. Insgesamt habe ich über einen Zeitraum von vier Monaten zehn Interviews mit sechs Frauen in unterschiedlichen Lebenssituationen und persönlichen Zusammenhängen geführt. Für die Analyse dieser Forschung verwende ich insgesamt fünf Interviews, die ich mit drei dieser Frauen geführt habe. Die interviewten Frauen heißen Carmela, Rosa Maria und Manuela.

Sie variieren im Lebensalter (von 27 bis 40 Jahren). Jedes Interview dauerte mindestens eine Stunde, mit Rosa habe ich drei, teilweise kürzere Interviews mit insgesamt 2 Stunden Länge geführt. Die Interviews führten wir entweder in der Hütte, in der ich lebte, oder im Fall von Rosa und Carmela in ihrem jeweiligen Zuhause bzw. buchstäblich auf dem Feld. Alle Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und die auszuwertenden Interviews habe ich vollständig transkribiert. Die Frauen waren damit einverstanden, dass ich sowohl den Namen ihres Dorfes, als auch ihre eigenen in dieser Arbeit verwende. Aus Datenschutzgründen werde ich jedoch nur ihre Vornamen benutzen, die sehr gängige Frauennamen in Ecuador sind.

3.3 Zugänge zum Forschungsfeld – die entstehenden Aktionen

Als Einstieg und als Rahmen für die zu führenden biographischen Interviews und die teilnehmende Beobachtung, wählte ich ein handwerkliches Filz-Projekt mit der bestehenden Kunsthandwerks - Frauengruppe des Dorfes. Gerade dieses non-formale Bildungsangebot erwies sich als gelungener Einstieg ins Dorfleben, weil sowohl der Gebrauch des Rohstoffs Wolle, den die Frauen von ihren eigenen Tieren erhalten und verarbeiten, als auch die hergestellten Produkte an die Lebenswelt und den Kontext der Frauen anknüpften und somit die Motivation und die Bereitschaft zum Austausch von Wissen und Können aufgriffen.

¹⁵¹ Das von Antonio Inga vorgeschlagene Curriculum.

¹⁵² Zur Entwicklung der Mädchen, die seit 1997 an der Schulbildung vor Ort teilgenommen haben, vgl. Kap.VIII.

Bei meiner Ankunft im Dorf traf ich Rosa Maria wieder, eine Leitfigur für die Frauen des Dorfes und zu dieser Zeit Gemeindevorsteherin der Tourismus Organisation *Fundación de Turismo Comunitario Pulinguú San Pablo* (vgl. Kap.3.1). In der Zwischenzeit hat sie dieses Amt niedergelegt, nimmt jedoch weiterhin eine herausragende Stellung in der Organisation und in der Frauengruppe von 19 Frauen ein. Diese treffen sich einmal pro Woche, um Kunsthandwerk (Schals, Mützen, Pullis aus Schaf- und Alpacawolle) herzustellen. Sie nahm meinen Vorschlag für einen Filz-Workshop mit Freude auf und ich bekam als Wohnort für meine Zeit im Dorf eine eigene Hütte, für die ich Miete an die Gemeinde zahlte, anstatt wie eine gewöhnliche Touristin im *Casa Cóndor* zu übernachten.

Zugang zur Gruppe

Zur Eingliederung ins Dorfleben, stellte ich mich nach und nach allen dort lebenden Bewohnern und Bewohnerinnen vor, indem ich in den *Mingas*, den gemeinschaftlichen, entgeltlosen Arbeiten im Dorf, mitarbeitete. Wir errichteten aus Holzplatten einfache Zäune entlang des Bächleins, das durch das Dorf fließt, strichen sie und pflanzten daran Baumsetzlinge.¹⁵³ Außerdem bot ich meine Hilfe in der Schule an, die in Pulinguú San Pablo den Kindern von sechs umliegenden Dörfern als formale Bildungsstätte dient. Ich begann die Lehrer und Lehrerinnen zu unterstützen, indem ich den Kindern Englisch unterrichtete und mit ihnen künstlerisch arbeitete.

Da es im Dorf selbst keinen Arzt oder keine Ärztin gibt, erkundigte ich mich im größten Dorf des Bezirkes namens *San Juan* nach dem dortigen *Subcentro de Salud*¹⁵⁴. Ich konnte den dort behandelnden Arzt zur Mitarbeit gewinnen und lud ihn nach Pulinguú San Pablo ein. Zu seiner Unterstützung organisierte ich seine Kollegin, die Zahnärztin der Praxis und eine Krankenschwester. Auch eine Psychologin und zwei Studentinnen in ihrem Dienste begleiteten mich, als ich sie einige Tage später abholte, um die Bewohner und Bewohnerinnen des Dorfes zu untersuchen, sie zu ermutigen, das Subcentro bei gesundheitlichen Problemen aufzusuchen und sie in Themen der Verhütung und AIDS Vorsorge zu beraten.¹⁵⁵ Leider war ein Tag nicht ausreichend, alle Mitglieder des Dorfes umfassend zu behandeln und der Arzt hat insgesamt alle verstreut liegenden Dörfer des ganzen Bezirkes zu betreuen, so dass es nie zu einem Folgebesuch kam.¹⁵⁶

¹⁵³ Dies bedeutet ein erstes Projekt im Dorf, das von der Gemeindebezirksverwaltung offiziell unterstützt wird. Es dient zur Wiederaufforstung der von Erosion betroffenen Landschaft.

¹⁵⁴ *Subcentros* (wörtlich: ländliche Gesundheits-Zentren) sind rudimentär ausgestattete Arztpraxen in abgelegenen ländlichen Gegenden, die von der Regierung bezahlt werden und in denen meist junge Ärzte und Ärztinnen nach dem Studium einen verpflichtenden Dienst leisten müssen. Behandlungen sind dort gratis.

¹⁵⁵ Fehlende Bildung und Aufklärung führen in der ländlichen Region Ecuadors weiterhin zu frühen und häufigen, oft ungewollten Schwangerschaften. Die Frauen haben dort im Allgemeinen viele Kinder. Die Kinder- und Müttersterblichkeit ist in diesem Kontext weiterhin hoch und die gesundheitliche Versorgung der indigenen Landbevölkerung so gut wie nicht vorhanden (vgl. Perez/Gallardo 2005).

¹⁵⁶ Somit konzentrierte sich die Zahnärztin auf die Behandlung der Kinder. Der Arzt bot den Frauen eine Krebsvorsorgeuntersuchung an und ging auf die geäußerten akuten Schmerzen der Erwachsenen ein.

Die Psychologin hielt einen Workshop zu Verhütung und Familienplanung im Speise- und Gemeindesaal der Schule und zeigte den Anwesenden (ca. 25 Frauen, nur ca. vier Männer) sämtliche Verhütungsmethoden, die im Subcentro de Salud gratis erhältlich sind – eine Tatsache, die den Dorfmitgliedern nicht bewusst war.¹⁵⁷ Weiterführende Workshops und nachhaltigere Bildungsangebote¹⁵⁸ für Frauen und Männer – also auch explizit für Männer als Zielgruppe ausgelegt - wären hier sehr wichtig.

Orientierung in der neuen Alltagswelt

Ich beteiligte mich von Anfang an bei der Feldarbeit und bei der Arbeit auf der Baustelle zur Schulerweiterungskonstruktion, bei denen Frauen schwerste körperliche Arbeiten ausführen. So war ich durch die Teilhabe in den öffentlichen Bereichen der Schule und der Gesundheitsversorgung im Bewusstsein der Dorfmitglieder bekannt und im täglichen Alltagsbild des Dorfes präsent. Ich passte mein äußeres Erscheinungsbild an die Dorfgemeinschaft an, indem ich die *Balleta* (buntes dickes Fließtuch, das mit großen Sicherheitsnadeln um die Schultern gebunden wird) und den weißen Hut mit langem schwarzem Band trug. Dies diente auch äußerst praktischen Gründen, da ich die Frauen als Beispiel sah, wie sie sich im kalten Hochgebirgsklima der Anden warm halten. Diese typisch indigenen Merkmale legte ich auch bei Fahrten in die Stadt (in Begleitung der jüngeren Frauen) nicht ab. Dadurch positionierte ich mich, auch äußerlich für die Allgemeinheit ersichtlich, auf der Seite der Indigenen, entgegen der Abwertungen die ihnen gewöhnlich schon aufgrund ihres Äußeren entgegen gebracht werden. In diesem Stadium des Zurechtfindens erfuhr ich viel über die Wertvorstellungen, die dem Handeln in der Dorfgemeinschaft zugrunde liegen und über deren soziale Hierarchien (auch innerhalb der Frauengruppe) (vgl. zur theoretischen Einordnung Girtler 2001: 106, vgl. Kap.2.2.3).

Ich zeigte Respekt und Achtung gegenüber diesen Werten, passte mich an deren Gepflogenheiten so weit wie mir möglich an und nahm aufgrund dieser Haltung auch beispielsweise Einladungen zum Essen (der Spezialität Meerschweinchen, die nur zu Festtagen und besonderen Gelegenheiten geschlachtet werden) ein, die ich normalerweise (als Vegetarierin) abgelehnt hätte. Ich lernte, mich sowohl räumlich, als auch sozial im Dorf auskennen und positionierte mich in der Dorfgemeinschaft offensichtlich auf der Seite der Frauen mit dem Versuch, die Männer wo möglich mit einzubeziehen bzw. für die Themen der Frauen zu sensibilisieren. So erarbeiteten wir uns eine gegenseitige Basis des Vertrauens und ich wurde von den Bewohnern und Bewohnerinnen als bei ihnen wohnende und arbeitende Ausländerin akzeptiert.

¹⁵⁷ Sie sprach über die Risiken von Geschlechtskrankheiten, erklärte die Risiken von Schwangerschaften im Jugendalter und von zu häufigen Schwangerschaften und referierte über allgemeine Familienplanung. Leider bedeutet diese einmalige Aufklärung keine nachhaltige Veränderung, vor allem da vorwiegend Frauen in Abwesenheit ihrer Ehe-Männer über Methoden informiert werden, von denen sie bisher noch nie etwas gehört bzw. nur Gerüchte oder Falschinformationen erhalten haben. Dies zeigt die Notwendigkeit von geschlechtsheterogenen Aufklärungsangebote.

¹⁵⁸ Mit Übungsmöglichkeiten, beispielsweise für die Benutzung von Kondomen.

Phase der Integration: Die Erweiterung des Personenkreises und des Wissens

Parallel zu diesen Aktivitäten und auf der Basis des wachsenden Vertrauens, begann ich mit der Frauengruppe zu arbeiten. Auf der Grundlage täglicher Improvisation erklärte ich die Benutzung der Filzwerkzeuge, wir stellten Arbeitsmaterialien (Matratzen-Unterlagen) und einfache Filze her und erarbeiteten uns die Herstellung von Lamas, Bildern, Puppen etc. Ich zeigte den Frauen jeweils den Grundstock der Formen und sie begannen, ihre eigenen Ideen umzusetzen, z.B. filzten sie für die Püppchen Hüte und fügten ihnen Zöpfe und lachende Gesichter hinzu – so wie die Frauen in ihrer Lebenswelt aussehen. Rosa als Leiterin der Frauengruppe freute sich besonders, dass mit Hilfe meiner Ermutigung und Anleitung sogar die ältesten Frauen diese neue Methode ausprobierten, mitarbeiteten und die Produkte auf ihre Art herstellten.

Das Filzprojekt erweiterten wir nach kurzer Zeit zu einem „Frauenhaus“-Bauprojekt¹⁵⁹. Dazu bauten wir eine Ruine, die neben dem Garten lag, in dem wir uns regelmäßig auf der Erde arbeitend trafen, neu auf und statteten sie mit einem Anbau und Kamin aus, damit die Frauen für ihre Kunsthandwerksgruppe, andere Weiterbildungsmöglichkeiten und gemeinsame Feste einen eigenen Ort zur Verfügung haben.

Durch das stetige Reflektieren meiner Präsenz und Arbeit im Dorf und speziell in der Frauengruppe, ergaben sich schnell neue Themen, deren gemeinsame Bearbeitung, Diskussion und Reflexion mit den Frauen Rosa und mir als wichtig erschienen – dafür gestaltete ich beispielsweise einen Workshop zum Thema Gender (vgl. Kap.3.5).

Sprachlicher Zugang

Während meines einjährigen Aufenthalts in Ecuador lernte ich fließend Spanisch zu sprechen, so dass ich problemlos mit allen jüngeren Frauen der Gemeinde auf Spanisch kommunizieren konnte. Den Älteren übersetzten die jüngeren Frauen mein Spanisch und mir deren Kichwa. Diana, eine junge indigene Frau¹⁶⁰, der ich in Quito Englisch-Nachhilfe gab, schenkte mir ein Kichwa-Wörterbuch und so lernte ich ein paar Sätze mit den Frauen von Pulinguí in ihrer Sprache sprechen. In Ländern wie Indien oder Indonesien habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Menschen mir viel offener begegneten, wenn ich mich bemühte, wenigstens anhand ein paar grundlegender Worte in ihrer eigenen Sprache (in Abgrenzung zur Lingua Franca Englisch) mit ihnen zu kommunizieren. Für zukünftige Projekte oder Studien gilt es jedoch anzumerken, dass es wichtig ist, einen Übersetzer oder eine Übersetzerin in einem Team zu haben, einheimische Menschen, die sich beispielsweise bei Gemeindeversammlungen, die nur auf Kichwa stattfinden bereit erklären, ins Spanische zu übersetzen.

¹⁵⁹ Im Sinne eines Hauses speziell für die Frauen des Dorfes, nicht im deutschen Sinne von Zufluchtsort vor Gewalt.

¹⁶⁰ Ihre Mutter ist eine der Gründerinnen der Frauenorganisation CONAMU. Ich hatte die Möglichkeit, sie bei einer persönlichen Einladung zum *Choclo* (Mais)- und Meerschweinchen Essen kennenzulernen und dabei viel über ihre Biographie und die Gründungsgeschichte der Organisation zu erfahren.

3.4 Umsetzung der Methoden– die entstandenen Konstellationen

Ich bewegte mich in der Dorfgemeinschaft so natürlich wie möglich in allen Lebensbereichen, die ich im täglichen Alltag als Teil des Lebens der Dorfbewohner und Dorfbewohnerinnen wahrnahm, sah, erlebte. Dies bezog sich auf – Kleidung, Marktgänge (das Verkaufen von Schafen, Einkaufen von Obst und Gemüse; für das Einweihungsfest des Hauses einkaufen; mit der Beratung meiner indigenen Freundinnen die Ballea und den Hut kaufen und besticken lassen; mit Rosa Geschenke für die Frauen-Gruppe suchen), Minga-Arbeit, Generalversammlungen der Organisation, Schul-Arbeit, Büro-Arbeit (Übersetzen); Baustellen-Arbeit (Schulbau und Frauen-Hausbau); Kinder-Betreuung, Feste gestalten (Schlachten, Kochen, Bedienen); Tierbetreuung (Lamas von der Weide holen); Tourismus-Gruppen-Betreuung (Übersetzerin, Mitkochen für große Gruppen und Servieren); Einladungen bei der Familie des Dorfältesten Alejandro zum Paten-Fest, zum Muttertagsfest, zur Auto-Weihung; Verkauf von Kunsthandwerk, u.a. auch die Filz-Produkte, an Besucher und Besucherinnen und Aushandeln von Preisen (als Repräsentantin der Frauen); Geldverwalterin und Sprecherin (Übersetzerin für Touristen und Touristinnen) der Frauengruppe u.a.

In diesem Sinne wurde ich als Mitglied der Dorfgemeinschaft akzeptiert und auf meine Teilnahme wurde (im Vergleich zu anderen „Fremden“) bald keine Rücksicht mehr genommen (vgl. zum theoretischen Verständnis Girtler 2001: 116, vgl. Kap.2.2.3).

Ich durfte in all diesen Bereichen teilhaben, eine Tatsache, die ich als Privileg empfand und die keine Selbstverständlichkeit darstellt. Ich durfte überall Fotos machen, (ein Umstand, den sie anderen Touristen und Touristinnen eher verwehren wollen), durfte am privaten Leben teilnehmen und entwickelte bald eine enge Beziehung zur Alltagswelt, in der ich mich befand (vgl. ebd.:117) – somit war ich „vollständig Partizipierende“.

Ich übernahm nicht nur die Perspektiven der Gruppe, sondern besonders der Frauen und wurde sozusagen in die Gruppe sozialisiert (vgl. ebd.). Dennoch war meine Rolle als temporäre Teilnehmende immer klar. Denn durch verschiedene Faktoren unterschied ich mich offensichtlich und blieb dadurch weiterhin „distanziert“: Sowohl durch mein Äußeres (weiße Haut, heller Zopf, blaue Augen), wie auch durch meine Sprache (nur Spanisch und kein Kichwa,) und durch meine erweiterten Möglichkeiten (z.B. vor der versammelten Dorfgemeinschaft für die Rechte der Frauen und einen Hausbau für die Frauengruppe zu werben und später sogar die Zustimmung für den Bau und die Unterstützung in Form von monetärem Zuschuss - 500Dollar von der gemeinschaftlichen Tourismus-Organisation¹⁶¹ - zu erkämpfen; in die Stadt fahren und Geld für Bau-Materialien verwalten und ausgeben zu können; eine digitale Fotokamera zu besitzen, im Casa Tomas - der eigenen Hütte, die für

¹⁶¹ Als Gegenleistung soll ein festgelegter Teil jeder Einnahme eines verkauften Kunsthandwerk-Gegenstandes der Frauengruppe an die Gesamtorganisation zurückfließen.

leitende Personen von Gruppen oder für den Besuch des „Gründervaters“ von Casa Cóndor bestimmt war- wohnen zu können).¹⁶²

Dadurch war meine Rolle als „Voluntaria“, als Freiwillige klar, die die Freiheit besitzt, wieder gehen zu können – eine Tatsache, die mich stark berührte, da ich Entscheidungsmöglichkeiten habe, die den indigenen Frauen generell nicht zugänglich sind. Die Willkür der Privilegien, die allein durch den Geburtsort entstehen, wurde mir dadurch bewusst. Somit befand ich mich in die Rolle der „Teilnehmerin-als-Beobachterin“, die mehr Zeit auf das Partizipieren, als auf die Beobachtung aufwendet (vgl. Girtler 2001:64), auch wenn die Dorfbewohner und -bewohnerinnen nicht reflektierten, dass eine Feldbeziehung (der Entwicklungs- zusammenarbeit und der Forschungsarbeit) bestand.

In anderen Kontexten war ich „vollständige Beobachterin“, wenn ich gänzlich von der sozialen Interaktion entfernt war und die Menschen nicht wussten, dass sie (gewissermaßen durch mein Gesamtinteresse an Ecuador und seinen kulturellen Zusammenhängen) „beobachtet“ wurden (vgl. Gold 1958:217f.; ebd.64,65). Dies geschah unwillkürlich in allen Kontexten, in denen ich mich in dem mir fremden ecuadorianischen kulturellen Kontext befand, egal ob an der Universität, auf der Strasse, auf dem Marktplatz o.ä., also in meiner allgemeinen Rolle als Forschende und schon allein als interessierte Touristin.

Ich hatte sowohl die Rolle der Lehrerin (Filzen, Gender-Workshop etc.) und der Weiterbildnerin bzw. Vertreterin der Frauengruppe vor der Gesamtversammlung und vor allgemeinen Instanzen wie Ärzten und einer Anwältin inne, als auch die konstante Rolle der Lernenden, die ich auch speziell in Beziehung zu Rosa immer deutlich ausdrückte.¹⁶³

Meine Beobachtungen hielt ich sowohl durch zahlreiche Foto- und Videoaufnahmen fest, als auch in einem detaillierten Forschungstagebuch. In diesem schrieb ich auftauchende Fragen, Eigenkritik bzw. das Reflektieren von „Erfolgen und Misserfolgen“ des jeweiligen Tages auf. Ich kommentierte darin, wie sich mein Leben und Denken bzw. das Zusammenleben im Dorf auf dem Hintergrund der so unterschiedlich kulturell geprägten Denk- und Handlungsweisen gestaltete und entwickelte.

Nur als Interviewerin, in der ich im konkreten Setting des Interviews zu Beginn betonte, dass ich die Fragen zu meinem persönlichen Lernen, zum besseren Verständnis ihres Lebens und zur Weitergabe dieses Verständnisses in meinem Land stelle, explizierte ich meine Rolle als Beobachterin im Dorf selbst. Die Interviews wurden Teil des gegenseitigen Austausches, der uns während unseres Zusammenlebens zum grundlegenden Prinzip wurde. Auch ich antwortete ihnen jederzeit bereitwillig auf ihre neugierigen und wissbegierigen Fragen zu meiner Person, meiner Familie, meines Landes und meiner Geschichte und brachte mich somit persönlich ein (vgl. ebd.:119).

¹⁶² Vgl. Girtler 2001:127. Girtler zitiert hier Weinberg und Williams 1975, welche die beobachtende Person als „Mitglied im Schweben“ bezeichnen. Sie konstatieren, dass die forschende Person trotz geschlossener Freundschaften und auch obwohl er oder sie die Lebensweisen, die nun kennen gelernt wurden verteidigt, nie vollständig „in“ sein kann, da sie oder er sich jederzeit wieder aus der Gruppe zurückziehen kann.

¹⁶³ Rosa führte mich in die Frauengruppe ein und akzeptierte und nutzte mich gleichzeitig als Unterstützerin ihrer Arbeit, in der Bildung der Frauen in ihrem Rechtsbewusstsein, im Schreiben, Lesen und Zählen etc.

Durch diesen gegenseitigen Austausch und das gegenseitige Verständnis - erfuhren wir gemeinsam - findet Entwicklung und Wandel auf beiden „Seiten“ statt. Dieses Verständnis kann als Anreiz (z.B. für weitere Stipendiaten oder Entwicklungsträger) auch für zukünftige Projekte in ihrem Dorf (oder allgemein mit indigenen Völkern) dienen. Aber auch ohne diese Erklärungen waren sie gerne bereit, sich für direkte Interviews mit mir in meiner Hütte zu treffen oder luden mich in ihre Häuser ein. Ich achtete also darauf, dass der Zeitaufwand, die Rollenstruktur und der Kontext der Interviews für sie akzeptabel waren (vgl. Bortz 1995:283) und dass die Fragen, die ich im Hinblick auf das Forschungsinteresse stellte, für sie plausibel und lebensnah waren (vgl. Witzel 1982: 74,75).

Sie erzählten mir auf meine einleitende, erzählgenerierende Frage in narrativer Form ihre Bildungsgeschichte, strukturiert durch die Ereignisse in der Dorfgeschichte, also durch die damit verbundenen Entwicklungsprojekte. Diese Erzählungen verliefen nicht linear geordnet bzw. in konkreten Jahreszahlen ausgedrückt. Zeitangaben sind für sie variabel. Dadurch treten in ihren biographischen Erzählungen häufig Sprünge, Rückblicke und Vorgriffe auf. Sie beantworteten auch meine Rückfragen, die ich anhand des Leitfadens ordnete und so erhielt ich ebenfalls Feedback zum Filzworkshop und zu dem Frauenhaus-Bauprojekt.

3.5 Persönliche Erfahrungen im Feld – die beteiligte Forscherin

In diesem Teilkapitel reflektiere ich meine persönliche Rolle und subjektiven Erfahrungen im Feld explizit und verwende deshalb anstelle der unpersönlichen Form „man“ (noch verstärkter) die Personalpronomen „Ich“ und „Wir“.

Indem ich meine Position als Unterstützerin von Frauen-Rechten reflektiere, bin ich mir bewusst, dass diese Positionierung meine Forschungserhebung beeinflusst bzw. dass sie sich auf Datensammlung, Analyse und Interpretation auswirkt¹⁶⁴. Ich als Forscherin entscheide mich für ein Thema und bin (wie schon in Kap.2.2.6 veranschaulicht) im gesamten Forschungsprozess als Subjekt „präsent“ – mit all den Diskursen in denen ich aufgewachsen bin, in denen ich mich bewege und in denen ich Kritik übe. Das betrifft also meinem „westlichen Diskurs“ mit dem ich in ein südamerikanisches Land reise, um dort mit meinem „Diskurs als Frau“ andere Frauen zu ihrer Situation zu befragen.

Ich kann meine Diskurse nicht ablegen, sie spielen zu jedem Zeitpunkt mit- doch ich kann mir meiner Rolle (als Forscherin und Pädagogin in der Entwicklungszusammenarbeit) bewusst sein und ich kann meine in diesem Kontext entstehenden Aktionen, Gedanken und Gefühle so weit wie möglich reflektieren und kritisch betrachten. Auch die Frauen, mit denen ich gelebt und gearbeitet habe, können nicht aus der Haut ihrer Sozialisation und ihres kulturellen Zusammenhangs; in ihnen ist 500 Jahre Kolonisierungsgeschichte und die jüngste Entwicklung, die so genannte post-koloniale Wirklichkeit manifest. Auf dieser Ebene bzw. in diesem Kontext der „Welt-Aufteilung“ treffen wir aufeinander.

164

Ich habe viele Aspekte dieser „Ungleichverteilung“ zwischen den „Welten“, zwischen den Kategorien, in denen wir als Menschen denken gelernt haben und in denen wir werten gelernt haben, im täglichen Zusammenleben erfahren. Daran ist vor allem der Aspekt der (Ab-)Wertung der kritisch zu betrachtende und verändernde wertete.

In diesem Zusammenleben war das Verhältnis zwischen mir und den Menschen vor Ort von Macht und Machtgefällen betroffen (vgl. Hauser-Schäublin 2008: 55). Diese Macht war während meines Aufenthaltes im Zugang zu sozialen Beziehungen (zu Ärzten und Anwältinnen) lokalisiert, in meiner Mobilität (überhaupt in Ecuador sein zu können, die Möglichkeit zu Reisen zu haben, die Möglichkeit, das Dorf wieder zu verlassen zu haben), in dem mir vom Stipendium zur Verfügung stehenden Geld (das ich in den Hausbau investieren konnte), in meinem Zugang (sprachlich und kulturell) zu eintreffenden Touristinnen und Touristen, im Zugang zu Informationen und staatlicher Bürokratie (von öffentlichen Ämtern wie dem Gesundheitsministerium, die mir Plakate und Broschüren für das Haus zur Verfügung stellten), in meinem Wissen (über Rechte der Frauen, der Existenz des Kommissariats für Frauen, von globalen Zusammenhängen).

Dies hatte konkrete Auswirkungen. Mir wurden Identitäten auch zugeschrieben (z.B. die Zuschreibung von Reichtum oder Macht durch Wissen und weiße Hautfarbe): Eltern fragten mich nach Stipendien für ihre Kinder. Ich wurde von einer gleichaltrigen indigenen Frau um Rat und Beistand zu Arztbesuchen gefragt. Sie erzählte mir, dass sie als Indigene im Krankenhaus durch meine Begleitung als Fremde ernst genommen würde. Eine ältere indigene Frau hingegen setzte sich mit der gleichaltrigen Psychologin zum Thema Geburtenkontrolle auseinander- ein Zeichen dafür, dass auch beispielsweise das Alter (das vor Ort wahrgenommene) Zugang zu Fragestellungen bestimmt (vgl. ebd.:55).

Im Sinne des symbolischen Interaktionismus wird die soziale Welt durch bedeutungsvolle Interaktionen zwischen den Menschen konstruiert: „Konstruiert werden nicht nur Bedeutungen für Dinge, sondern auch für Menschen: Die eigene Identität entsteht in der Interaktion und wird jeweils situativ ausgehandelt“ (Bortz 1995:279). Indem ich als Forscherin an den Interaktionen teilnahm, war ich daran beteiligt, sowohl Fremdheit, als auch Identität herzustellen: Fremdheit wird im Zusammentreffen von zwei Individuen durch unterschiedliche, evtl. unbekannte Verhaltensweisen hergestellt. Durch diese Fremdheit wird aber auch Identität geschaffen, nämlich durch Zugehörigkeit zu dem, was einem ähnlich ist.

Identität kann sich je nach Interaktions-Partner oder Partnerin ändern, ist also situativ.

So wurde z.B. traditionelles Verhalten bei den Frauen in bestimmten Situationen und mit bestimmten Interaktionspartnern verstärkt (z.B. in Begleitung des Ehemannes oder von Männern des Dorfes) oder abgeschwächt (z.B. im Kontakt mit mir oder anderen Touristen und Touristinnen oder wenn sie auf Respekt und die Einstellung der Gleichberechtigung trafen).

Interessanterweise begegneten die Frauen und ich uns in der gleichen Kategorie in Bezug auf Geschlecht, waren jedoch in Bezug auf die Kategorien der ethnischen Zugehörigkeit und der Klassen-Zugehörigkeit und Teilhabe voneinander getrennt.

Die indigenen Frauen positionieren sich in der Rolle der „ungebildeten, armen, ländlichen Frauen, die etwas zu lernen haben und lernen wollen“, wenn ich in der Rolle der weißen, gebildeten, reichen städtischen Frau“ zu ihnen komme, die ihnen etwas lehren will. Unsere beiden Positionen bedingen sich gegenseitig (vgl. den Bezug zu internationaler Entwicklungsarbeit bzw. der Bedingtheit von Industrieländern und „Entwicklungsländern“). Auch in diesem Zusammenhang wurden mir die Konstruktionsmechanismen der sozialen Kategorien klar, die wir im Alltagsverständnis unbedacht als „biologisch“ bzw. gegeben betrachten. Denn so wie wir Geschlecht in der Interaktion herstellen, konstruieren wir Ethnie und Klasse in der intersubjektiven Interaktion, durch den Vergleich bzw. das Messen des Eigenen am Anderen.

Auch wenn es nicht gelingt, diese Dichotomie aufzulösen, da wir als Menschen in unserem sprachlichen Bezugssystem immer binär denken bzw. definieren– so können wir, vorallem in der kulturellen und geschlechterreflektierten Begegnung und Zusammenarbeit, immer wieder versuchen, uns der damit verbundenen Wertungen bewusst zu werden und sie nicht anzuwenden. Das bedarf eines bewussten Willensaktes und einer bewussten Handlung – und der stetigen „Kontrolle“ bzw. Reflexion, nicht automatisch in die (gelernten, sozialisierten, geschichtlich verankerten) Automatismen und somit meist Ab-Wertungen zurückzufallen.

Durch den Partizipationsprozess lernte ich, dass die grundlegende Aufgabe der Interaktion darin bestehen sollte, sich in der Begegnung bewusst zu machen, dass beide Seiten in diesen Kategorien denken und handeln und dass die Wertung (bzw. Abwertung) aus den jeweiligen Handlungsweisen herauszunehmen ist. Denn in der Interaktion wird stets die eigene Positionierung neu gestaltet und erst durch Bewusstmachung ist die Dekonstruktion von Wertungen möglich.

So erarbeitete ich in einem der ersten Workshops beispielsweise zuerst die Andersartigkeiten zwischen den indigenen Frauen und mir, um dann unsere Ähnlichkeiten bewusst zu machen und dann den entscheidenden Schluss zu ziehen, dass wir mit all diesen Unterschieden und Gleichheiten die gleiche Wertung als Menschen haben, die uns Niemand absprechen kann. In diesem Zusammenhang klingt es ganz logisch und einfach, dass ich als deutsche Universitätsstudentin „anders“ bin, als die Frauen in ihrem indigenen, ecuadorianischen Zusammenhang, in dem sie nur zwei bis vier Jahre Grundschulausbildung erfahren haben – und dass das weder mir, noch ihnen die Berechtigung gibt, uns gegenseitig auf- oder abzuwerten. Aus diesem „Automatismus“ auszusteigen, ist sehr schwierig. Es ist eine bewusste Entscheidung, die im täglichen Miteinander („im Feld“) immer wieder getroffen werden muss- eine Übung im (Forschungs-) Alltag: Die Übernahme von Verantwortung – als Antwort auf die Diskussion um Gleichberechtigung: Sie impliziert Gleichwertigkeit als Grundlage.

Im Zuge des Themas der Gleichberechtigung durch den Hausbaus für die Frauen des Dorfes (und der Dörfer, die Teil der Tourismus-Organisation sind), entwickelte ich einen Workshop zum Thema *Gender*. Dieser beinhaltete, wie die Frauen ihrer Meinung nach ihre Weiblichkeit und ihre Rolle als Frau im täglichen Leben selbst herstellen.

Wir sammelten, welche Glaubenssätze und Annahmen das Frausein in ihrer indigenen und der ecuadorianischen Gesellschaft definieren und wie diese durch welche Institutionen der Dorfgemeinschaft und des Landes gefestigt werden. Weiterhin erörterten wir, welche Konsequenzen die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen, (die sich im Gespräch herausstellte,) in ihrem täglichen Leben hat. Wir bearbeiteten diese Themen mithilfe des Bildes eines Baumes. Dies ließ ich den Ehemann einer Teilnehmerin, den ich mit einbeziehen wollte, auf eine Tafel malen. Die Wurzeln des Baumes bezeichneten die Vorstellungen und Werte, die sie von der Rolle der Frau und des Mannes haben. Der Stamm stand für die Institutionen und die Blätter für die Konsequenzen der Ungleichheit. So lernte ich das Wertesystem der Frauen weiterreichend kennen und sie selbst lernten, sich darüber auszudrücken und auszutauschen – über den Ist-Zustand (als Konstruktion), so wie über ihre Vorstellungen und Wünsche für die Zukunft (als mögliche De- und Rekonstruktion).

Bezeichnenderweise gewöhnte ich mir während meines Aufenthaltes im Dorf meine Scheu und Zurückhaltung in Bezug auf das Diskutieren von „schwierigen“, speziell Frauen betreffenden Ungleichheitsthemen in Anwesenheit von Männern der Gemeinschaft ab. Dies entwickelte sich durch die verschiedenen Workshops zu Frauenthemen und während meiner Interviews, in denen die Frauen nicht immer alleine oder als reine Frauengruppe präsent waren, sondern die Anwesenheit von Männern (s.o.) öfter gegeben war. Ich lernte durch diese Praxis, dass Männer bei Bedarf in die Frauenarbeit integriert werden sollten und dies oft sehr hilfreich und sogar notwendig ist. Es dient dazu, das gegenseitige „Geschlechterverständnis“ bzw. die Bewusstheit für Ungleichheit zwischen Männern und Frauen aufzudecken bzw. zu erhöhen. Dazu, die Meinungen beider Geschlechter zum Thema Unterschiedlichkeit und dadurch oft Ungleichheit zu hören. Dazu, gemeinsam (Frauen und Männer eines Dorfes, einer Gemeinschaft) Lösungen und Änderungsvorschläge zu finden - ohne bei einer Seite, (bei Stärkung der Frauen einer Gemeinschaft vor allem den Männern,) die Befürchtungen vor Veränderung zu verstärken bzw. sie in die Defensive zu drängen.

Es wurde mir vor allem während der Diskussion um den Frauen-Hausbau deutlich, wie meine Forschungsfrage und meine Präsenz im Forschungsfeld direkt auf das Forschungsfeld einwirkte - sowohl auf die Männer, die erst mit Unverständnis und Ablehnung und dann mit verhaltener Unterstützung reagierten, als auch auf die Frauen, die zurückhaltend reagierten oder sich offen engagierten.

Anhand dieser Beispiele wird klar, dass durch mein Leben und meine Tätigkeit im Dorf ein Prozess der Perspektivenübernahme stattfand, da ich mich mit den Problematiken, denen die Frauen ausgesetzt sind identifizierte. Diese Art des „going native“ trug zwar dazu bei, dass ich theoretische Vorverständnisse ablegen und stattdessen durch meine Teilhabe erleben konnte, es zeigte mir jedoch auch die Grenzen der Teilnahme bzw. Mitgliedschaft (vgl. Girtler 2001:120).

Die Frauen bezeichneten mich - auf Kichwa unter sich sprechend - als „gringa“, die Ausländerin, auch wenn ich – wie beschrieben- ins tägliche Dorfleben integriert und akzeptiert war. Endgültige Integration kann nicht stattfinden (und ist auch nicht das Ziel von Feldforschung oder Zusammenarbeit) (vgl. Kohl 2000:115), da keine forschende oder pädagogisch tätige Person aus den eigenen Diskursen und der Sozialisation gänzlich aussteigen kann (s.o.). Es gelang jedoch im Zusammenleben und –arbeiten eine intensive Annäherung durch die „dichte Teilhabe“ (vgl. Hauser-Schäublin 2008:42): Durch Hören und Sehen mit den Prinzipien der Empathie, des Einfühlens und Mitfühlens und unter den Prämissen der Offenheit und Gleichberechtigung.

VI. Empirische Ergebnisse

„Das Wesen spezifischer Entdeckungen besteht nicht darin, etwas als erster zu sehen, sondern tragfähige Verbindungen zwischen zuvor Bekanntem und dem bisher Unbekannten zu knüpfen.“ (Selye 1959)

Die folgenden Kapitel beinhalten die Einzelfallanalyse der Interviews, um die Bedeutung der (non-formalen) Bildung aus der Perspektive von verschiedenen Frauen und deren unterschiedlichen Aspekte des Frau-Seins herauszuarbeiten.

Ich knüpfe dabei Verbindungen zwischen den verschiedenen Erfahrungsebenen, die ich beobachtet habe (Bildungsperspektive, Entwicklungsperspektive, Geschlechterperspektive), um anschließend im Fallvergleich den Fokus auf die Verortung der Frauen in den Beziehungen im Dorfverbund und dem Streben nach Gleichberechtigung innerhalb dieser Beziehungen zu legen.

4.1 Einzelfallanalyse

Ich entschied mich für die Auswertung der Interviews mit drei Frauen: Carmela, Rosa-Maria und Manuela. Die fünf ausgewählten Interviews werden in chronologischer Reihenfolge (nach der Zeit ihrer Entstehung) ausgewertet. Das Interview mit Carmela führte ich am 06. Mai 2008, die Interviews mit Rosa Maria fanden am (I.) 18. Mai, (II.) 04. Juni und (III.) 09. Juni 2008 statt und das Interview mit Manuela wurde am 14. Juni 2008 geführt.

Die Auswahl wurde aufgrund der Verschiedenartigkeit der Biographien und Lebensgestaltungen der drei Frauen innerhalb des gleichen indigenen Kontextes in der gleichen Dorfgemeinschaft getroffen, um die Nutzung und den Nutzen von non-formalen Bildungsangeboten innerhalb der Breite der Blickrichtungen (aus der Sicht der Frauen, die diese verschiedenartigen Lebensgestaltungen berichten) zu untersuchen. Diese Unterschiede beziehen sich auf das Lebensalter, den sozialen Status und die Kinderzahl, die erlangte Bildung und die Arbeit.

Rosa-Maria ist die älteste der Frauen (40 Jahre alt), Manuela ist 30 und Carmela 28 Jahre alt. Rosa-Maria ist verheiratet und hat fünf Kinder (drei bis 23 Jahre alt); Carmela lebt in unverheirateter Beziehung mit ihrem Partner und hat drei Kinder (1/2, 1 1/2 und acht Jahre alt). Manuela ist nicht verheiratet und hat keine Kinder. Jeweils einige dieser Aspekte überschneiden sich jedoch gleichzeitig bei jeweils zwei dieser Frauen: Manuela und Carmela sind ähnlich alt (30 und 28 Jahre alt), Rosa-Maria und Manuela haben an den gleichen non-formalen Kursen teilgenommen; Rosa-Maria und Carmela haben beide eine formale College-Bildung erhalten.

Der Fragenkatalog ist eine Kombination von Fragen, die sich auf Erfahrungen in konkreten Situationen beziehen, z.B. den Bildungsweg oder Gefühle beim Arbeiten etc. und von Fragen, die auf Definitionen abzielen, z.B. was für die Frauen das Frau-Sein bedeutet (vgl. Flick 2005:310,312).

In Kombination mit der konsequenten dreigliedrigen Kodier-Methode - in Entwicklung der Kategorien in enger Anlehnung an den Interviewtext - ist ein Analyse-Schema entstanden, das sich wie folgt darstellt:

Zu Anfang stelle ich im Frauen-Porträt die befragte Frau, deren Alter und persönliche Lebenszusammenhänge vor, indem ich Kinderzahl, sozialen Status und evtl. Beruf oder die Rolle im Dorf aufzeige und beschreibe dann kurz den Interviewverlauf. Daraufhin gebe ich die geschilderten Bildungsbiographien der Frauen wieder, anhand dessen sie ihren Lebensweg mehr oder weniger detailliert aufzeigen. Dabei erörtere ich, welche eigentheoretischen Erklärungen und Argumentationen in ihren Aussagen in Bezug auf ihr Bildungsverständnis und die Konstruktion ihres Frau-Seins stehen. Als weiteren Punkt lege ich den Fokus auf Ort und Organisation, an dem sie non-formalen Bildungsangebote erfahren haben und wie sich diese Angebote auf ihre Biographie ausgewirkt haben. Außerdem erarbeite ich die Bedingungen und Faktoren, die ihr Frau-Sein (mit-) bestimmen bzw. erörtere deren Einbindung in ein Beziehungsnetz, das auf ihr Frau-Sein einwirkt. Dadurch ergründe ich auch die Inhalte, die sie mir in Bezug zu (ihren) Rechten als Frau erzählen

Ich werde also auf die Besonderheiten eingehen, die sich bei jeder Frau in Bezug auf die Kategorien Bildungs-Biographie, Non-formale Bildung, Konstruktion des Frau-Seins, Einbindung in ihr Beziehungsnetz als Frau und Frauen-Rechte herausstellen.

Diese Punkte wurden durch den Prozess der Kodierung als grundlegend erarbeitet. Sie sind im Interview-Verlauf nicht akkurat getrennt. Daher ergeben auch die Unterüberschriften der einzelnen Fallanalysen nicht die gleiche Reihenfolge. Sie beziehen sich aber alle auf die Themen: Bedeutung von Bildung, Frau-Sein, Rolle des Ehemannes, Bedeutung der Frauen-Gruppe, Arbeit im Tourismus, Erwerbsarbeit und Nutzen von formaler und non-formaler Bildung. Bei Carmela kommt der Aspekt der Subjektiven Veränderungsmöglichkeiten hinzu und bei Rosa das Thema der Menschenrechte (Frauen-Rechte und Männer-Rechte), wohingegen bei Manuela die Rolle des Ehemannes nicht zum Tragen kommt. Die Verbindungen dieser Kategorien werden dann in Kap.4.2 in der fallübergreifenden Betrachtung der Interviewinhalte (und in Kap.V, der Zusammenfassung der Interview-Analyse) zusammengestellt.

Generell zitiere ich die Interview-Passagen in direkter, eigener Übersetzung und versehe sie mit den entsprechenden Zeilennummern (die in den Transkripten im Anhang einsichtig sind). Die sprechende Person ist mit dem Initial ihres Vornamens gekennzeichnet (C für Carmela, R für Rosa-Maria, M für Manuela und S für Sarah). Ich füge Anmerkungen, die zum vollen Satzverständnis nötig sind und ohne den direkten spanischen Kontext nicht ausreichend verständlich wären, in Klammern in die deutschen Übersetzungen ein und mache sie mit meinen Initialen kenntlich: (... , S.H.).

Wenn ich der Meinung bin, dass meine Übersetzung mit eigener inhaltlicher Interpretation in Bezug auf die Forschungsfrage steht oder es als wichtig empfinde, die spanische Originalfassung direkt einsehen zu können, zitiere ich außerdem das Original-Zitat zur Differenzierung in Arial direkt im Text bzw. als Fußnote, um die intersubjektive

Überprüfbarkeit zu gewährleisten. Dabei weise ich darauf hin, dass jede Übersetzung bereits eine Interpretation der übersetzenden Person darstellt – hier findet also gewissermaßen eine dreifache Rekonstruktion statt: Die Rekonstruktion des Gesagten auf der Ebene der Übersetzung von Seiten der Zuhörenden; damit bereits in Verbindung steht die Rekonstruktion auf der Ebene der Annäherung an den subjektiven Sinn der Sprecherin und letztlich die Rekonstruktion auf der Ebene der Einordnung in den subjektiven Sinn und Kontext der Interpretierenden.¹⁶⁵

Alle drei Frauen sprechen immer wieder grammatikalisch inkorrektes Spanisch, d.h. sie gebrauchen eigene Wortformen, beispielsweise ein Gemisch aus dem Imperfekt und der unregelmäßigen/regelmäßigen Perfekt-Form eines Verbes (z.B. „tuvíamos“, „fuido“, R:II:Z.95) oder der Gebrauch eines Substantivs anstatt eines Adjektivs (z.B. „Yo debo ser respeto“, R:II:Z.102). Manchmal ist die Satzstellung verdreht (vgl. M:Z.79) oder Worte werden ausgelassen (vgl. C:Z.197-200). Dies ist wohl ein Zeichen dafür, dass sie in ihrem täglichen Sprachgebrauch vorwiegend ihre eigene Sprache Kichwa gebrauchen und das Spanische nur für den Umgang mit Mestizen oder Ausländern und Ausländerinnen benutzt wird.¹⁶⁶ Ebenso weist meine persönliche stellenweise inkorrekte Verwendung des Spanischen darauf hin, dass ich es als Fremdsprache verwende und Fehler mache, die mir in meiner Muttersprache nicht unterlaufen würden.

4.1.1 Interview mit Carmela

„Yo digo ojalá que haiga beca (.) para seguir estudiar en la universidad. Sí, me gusta bastante que (.), ojalá que haiga un apoyo, un veca, así para poder estudiar. Eso me ha gustado mucho.“ (Z.207-211)

“Ich hoffe auf ein Stipendium (.), um weiter an der Universität studieren zu können. Ja, es gefällt mir sehr, dass (.), es wäre wünschenswert, wenn es eine Unterstützung, ein Stipendium gäbe um studieren zu können. Das hat mir sehr gefallen.“ (ebd.)

“Sí, me gustaría (que sean profesionales mis niños). A mi también me he gustado eso, pero:::mi sueño no ha sido eso.“ (Z.303,304)

„Ja, es würde mir gefallen (wenn meine Kinder berufstätig würden). Mir hätte das auch für mich selbst gefallen, aber:::mein Traum ging nicht in Erfüllung.“ (ebd.)

Frauen-Porträt

Carmela ist zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt und hat drei Kinder: Einen 8-jährigen Jungen von einem abwesenden Vater, der keine materielle oder emotionale Verantwortung für seinen Sohn übernimmt. Sie erzählt, dass er sie nur ausnutzen wollte (vgl. Z.526;Z.528,529), dass sie von ihm schwanger wurde (vgl. Z.524,525), er die Vaterschaft abtritt und eine

¹⁶⁵ Vgl. Kap.2.1.4, Wissenschaftliches Arbeiten in der Sozialforschung als Rekonstruktion; vgl. dazu auch die Konstruktionen 1.und 2.Grades bei Schütz (1974).

¹⁶⁶ Die bilinguale Erziehung (Spanisch-Kichwa) wurde erst 1989 durch das Bestreben der CONAIE per Gesetz in ländlichen Schulen eingeführt und deren tatsächliche Implementierung erfolgte langsam. Dies war ein erster Schritt gegen die Assimilierungspolitik des Staates seit den 1960er Jahren, durch den Ausbau ländlicher Schulen die indigene Bevölkerung „integrieren“ bzw. „entindigenisieren“ zu wollen. Erst 1998 wurde in der ecuadorianische Staat offiziell als plurikulturell und multiethnisch anerkannt (vgl. Kap.1.5.2.c).

andere Frau heiratete (vgl. Z.532,533; Z.538). Ihr Vater war ihr bei der Erkämpfung der Anerkennung des Nachnamens vor Gericht behilflich (vgl. Z.535-542). Außerdem hat sie zwei Töchter (vgl. ca.2 1/2 Jahre und unter einem Jahr alt), von einem Mann, mit dem sie in „freier Verbindung“ (Z.140) lebt, also nicht offiziell verheiratet, und den sie an anderer Stelle sowohl in die Kategorie eines Verlobten, als auch eines Ehemannes stellt (vgl. Z.489, Z.137). Der Mann ist Polizist und im Dorf als gewalttätig seiner Frau und ihrer Familie gegenüber bekannt.

Interview-Verlauf

Das Interview mit Carmela fand am 06.Mai 2008 in der Küche des Hauses ihrer Eltern (in dem sie mit ihren Kindern wohnt, wenn ihr Mann auswärts arbeitet) auf dem Boden sitzend statt. Aufgrund unseres ähnlichen Alters duzen wir uns. Im Raum befanden sich außerdem ihre Mutter und zwei ihrer Kinder, Giomaira und das Baby auf ihrem Arm. Es herrschte sehr viel Unruhe durch die Tätigkeiten der Mutter (Kochen und Abwaschen) und die Geräusche der Kinder. Giomaira interagiert implizit im Interviewverlauf, indem sie weint oder (nach-)plappert. Carmela war oft abgelenkt und fragte nach, was ich gesagt habe. Es wird deutlich, dass es mein erstes Interview ist, da ich nach Erklärungen suche, um meine Fragen deutlich zu machen. Ich begegne das erste Mal der Herausforderung der unterschiedlichen Konzepte und Kontexte, die mir durch meinen Sprachgebrauch im Spanischen und die Reaktion des Unverständnisses von Seiten Carmelas klar wird. Auch meine Erklärungsversuche scheitern, da Carmela beispielsweise keinen Unterschied zwischen Rechten und Pflichten der Frau macht und ich dies zu jenem Zeitpunkt noch nicht einordnen kann. Ich kenne noch keine biographischen Zusammenhänge bzw. ähnliche Schemata aus dem Leben der indigenen Frauen, die sich bei späteren Interviews mit weiteren Frauen wiederholen und so frage ich viel nach, versuche generelle biographische Punkte und indigene Lebenszusammenhänge innerhalb des Dorfes und der Gesellschaft zu erfahren. Ich wirke im Nachhinein stellenweise wenig einfühlsam, da ich auch bei sensiblen Themen „wissbegierig“ wiederholt das Gleiche nachfrage, anstatt meine eigenen Implikationen stehen zu lassen. So suche ich selbst noch, wie meine Fragen im speziellen Kontext anzubringen sind, welche Konzepte ich selbst damit darlege bzw. erfragen will und bin das erste Mal im Interview Kontakt mit einer der Frau - und somit auch in Konfrontation mit den Vorstellungen, die ich mir im Vorhinein gemacht hatte und in Erweiterung meiner Konzepte.

Kurzen Erzählpassagen folgen im Interviewverlauf Nachfragen und Themenwechsel. Beim Thema Gewalterfahrung wird die Situation sehr emotional, Carmela öffnet und offenbart sich und weint in ihrer Verzweiflung. Bei vielen Fragen antwortet sie nur kurz oder sagt mir, dass sie sich nicht mehr erinnert. Sie spricht oft in unzusammenhängenden Sätzen oder grammatikalisch inkorrekt. Am Ende des einstündigen Interviews ist Carmela sehr müde und ihre beiden Töchter eingeschlafen.

Bildungs-Biographie

Mit vier Jahren (so äußert Carmela nach Beratung mit der Mutter, vgl. Z.20) bringt ihre Mutter Carmela in den Kindergarten in Pulinguí Centro (das „Ursprungs-Dorf“ von Pulinguí San Pablo, das zwei Fahrtstunden mit dem Bus entfernt liegt und in dem viele weitere (Familien-) Mitglieder der eigenen Tourismus-Organisation leben)¹⁶⁷. Sie ist die einzige Frau, die mir von einer Kindergarten-Möglichkeit berichtet. In Pulinguí Centro gibt es auch eine Grundschule, die sie von der ersten bis zur sechsten Klasse besuchte, bis sie ca. 13 Jahre alt war (vgl. Z.70,71). Die Schule hat pro Klasse eine Lehrkraft (vgl. Z.29-41). Sie zählt mir zweimal alle Klassenstufen auf und berichtet mit einer eher gelangweilten bis gereizten Stimme. Sie stockt während des Satzes, dass sie danach nicht auf eine weiterführende Schule¹⁶⁸ ging und dass sie „ohne Lernen/ohne Studieren blieb“ (Z.41).

Erst mit über 20 Jahren beginnt sie, unterstützt von ihrem Vater, der ihr die Schulgebühren bezahlt (vgl. Z.232-236), das College in Colta (vgl. Z.43,46). Dies ist eine Wochenend-Schule, die sie jeden Samstag, also nur einmal pro Woche, ganztägig besucht (vgl. Z.48) und in der indigene Lehrer und Lehrerinnen unterrichten (vgl. Z.216). Dort ist ihr Hauptfach Soziales und sie zählt weitere Fächer wie Mathematik, Kichwa, Sozialkunde, Englisch, Literatur und Theologie auf (vgl. Z.62-69). Dieses College schließt sie nach drei Jahren mit dem Bachelor - Abschluss ab. Die Wichtigkeit dieses Abschlusses kommt dadurch zum Ausdruck, dass sie sich hier explizit an das genaue Datum erinnert, wohingegen sie sonst mit Zeitangaben sehr vage bleibt bzw. sich in Jahreszahlen vertut und nicht festlegen kann (vgl. Z.20: Eintrittsalter in den Kindergarten, bzw. Z.71 das Ende der Schulzeit oder Z.43/112, Beginn des Studiums mit „Ich glaube mit 22 war es wohl. Zweiund:::-, Drei:::, ja mit 22 Jahren“).

Generell wiederholt sie oft, dass sie sich nicht mehr erinnern kann (vgl. Z.324-326;Z.862,863;Z.86), doch auf meine Feststellung, dass sie also das College begann, antwortet sie direkt: „Ja, und ich habe den Abschluss gemacht m:::2005, am DreiBigsten Januar“ (Z.115). Sie lebte zu dieser Zeit noch mit ihren Eltern in einer traditionellen grassgedeckten Hütte in Pulinguí San Pablo, wohingegen sie jetzt in einem Steinhaus wohnt. Auf die Frage nach ihrer Motivation, nach jahrelangem Arbeiten auf einer Hacienda¹⁶⁹ der Idee zu studieren nachzugehen, antwortet sie „Ich weiß nicht, warum ich anfang, es gefiel mir zu beginnen, also begann ich“ (Z.124). Erst nach weiterem Nachfragen erklärt sie, dass sie dem Beispiel anderer folgte, die aus einem Nachbardorf die Schule in Colta begonnen hatten

¹⁶⁷ Vgl. Kap.3.1 zur Geschichte des Dorfes Pulinguí San Pablo.

¹⁶⁸ Das Spanische „colegio“ (Z.42) übersetze ich, als Bezeichnung für eine weiterführende Schulart, im Folgenden mit dem englischen *College*, da es kein Gymnasium ist, sondern dem nordamerikanischen Schulmodell entspricht. Das Lernen an dieser Schule dient als Vorbereitung zum Studium. Es wird aber sowohl im Englischen, als auch im Spanischen Sprachgebrauch mit „Studieren“ benannt. Das Spanische Wort „estudiar“ hat im Deutschen beide Bedeutungen: Lernen, Studieren.

¹⁶⁹ Von ca. 13 – 22 Jahren: Gemeinsam mit ihren Schwestern pflanzten und ernteten sie für einen Großgrundbesitzer Kartoffeln, Bohnen und Zwiebeln für einen Wochenlohn unter einem Dollar („Ja. Aber wir arbeiteten viel, es war sehr, sehr hart“, Z.84,85; Z.74-107) und weideten an weiteren Tagen ihre Tiere im Hochgebirge.

und ihr berichteten, dass es dort gut sei. Das hätte sie dazu bewegt, auch anzufangen (vgl. Z.124-132), wobei sie nicht definiert, in welchem Sinn „gut“ hier gemeint ist (vgl. Z.133,134).

In Verbindung mit meiner Frage, ob es denn jetzt in Pulinguí San Pablo eine Möglichkeit zur Weiterbildung gäbe, antwortet sie mit einem kurzen Nein und fährt dann selbstständig fort, dass sie die Hoffnung auf ein Stipendium oder eine andere Unterstützung hat, um an der Universität weiterzulernen (vgl. Z.206). Interessanterweise spricht sie in drei Tempi:

S: „Würde dir das (Studium, S.H.) gefallen?“ C: „Ja, es gefällt mir sehr, dass (.), es wäre wünschenswert, wenn es eine Unterstützung, ein Stipendium gäbe um studieren zu können. Das hat mir sehr gefallen, Sarita.“ (Z.208-210)¹⁷⁰

Sie sagt im Präsens, dass ihr ein Studium bzw. Lernen gefällt, ihr Weiterbildungswunsch ist also im Jetzt vorhanden. Dann hofft sie im Modus Konjunktiv darauf, dass „es“ (Lernen, Weiter-Bildung) in Zukunft möglich wäre und dann schließt sie mit dem Präteritum, dass „das“ (das Lernen, die Bildung) ihr sehr gefallen hat. Im Folgenden erzählt sie mir, dass sie gerne bis zum Diplom weiterstudieren würde, um zu unterrichten, d.h. um zu sein wie ihre indigene Lehrerin/ihr Lehrer (vgl. Z.211-218). Der Genus des Substantivs „indigena“ kann hier ohne weiteres Nachfragen nicht übersetzt werden: Das Wort wird mit einer femininen Wortendung dekliniert und kann sowohl den femininen als auch den maskulinen Genus bezeichnen - so wie im deutschen patriarchalen (im soziologischen Sinne von Vorherrschaft der Männer über Familien, Sippen, Gemeinden und Völkern) Sprachgebrauch die maskuline Endung die feminine generell mit einschließt.

Mit der Beschreibung „Eh, in Colta, wo ich Unterrichtsstunden erhielt, unterrichtete uns eine Indigene so wie ich (.). Auch mir, so, würde es sehr gefallen so wie sie zu sein“ (Z.216-218)¹⁷¹, verortet sie sich in ihrer Volksgruppe der Indigenen und gleichzeitig wird durch das Pronomen „ella“ klar, dass sie eine Lehrerin hatte. In dieser sieht sie eine weibliche Vorbildfigur, der sie gerne folgen würde. Dieser Wunsch ist jedoch nach Stocken des Redeflusses und Suchen nach Worten im Konjunktiv (subjuntivo imperfecto) formuliert und dessen Erfüllung scheint dadurch sehr vage und unerreichbar.

Der tatsächlichen Realisierungsmöglichkeit für den Berufswunsch der Grundschullehrerin (vgl. Z.221) konnte sie nicht nachgehen, obwohl sie sich teilweise kundig gemacht hat. Dies zeigt sie mit der Unwissenheit über einen konkreten Namen einer Universität, an der sie das Lehramt studieren könnte. Sie äußert aber ohne meine Nachfrage „En Riobamba“ (Z.224) und ich schließe, dass es dort eine entsprechende Universität gäbe. Auch über die Studiengebühren hat sie sich informiert, da sie mir antwortet, dass es teuer ist und erzählt, dass man nach Modulen monatlich bezahlen muss (vgl. Z.230,231). Der finanzielle Aspekt ist ein wichtiger Hinderungsgrund für die Realisierung ihrer Weiterbildung.

¹⁷⁰ „C: Yo digo ojalá que haiga veca (.) //Mhm.// para seguir estudiar en la universidad. S: ¿Eso te gustaría?. C: Sí, me gusta bastante que (.), ojalá que haiga un apoyo, un veca, así, para poder estudiar //Mhm.//. Eso me ha gustado mucho, Sarita“ (Z.206-210).

¹⁷¹ „C: Eh, en Colta, que yo recibí clase (.), daba así como yo, indígena daba clase (.) a nosotros. Yo también, a mi, cómo:::, quisiera ser así cómo ella“ (Z.216-218).

Im Folgenden erzählt sie mir, dass ihr Vater die College-Gebühren bezahlt hat, da die Kosten dort nicht so hoch gewesen wären (im Vergleich zu den Universitäts-Gebühren) (vgl. Z.156-159;Z.234-236).

Rolle des Ehemannes

Ein weiterer Aspekt des Frau-Seins in ihrem Umfeld folgt nun, da sie ausdrückt, dass ihr Vater sie nur solange unterstützte, bis sie sich mit ihrem aktuellen Partner „verlobte“. Bei der Hochzeit geht die (monetäre, soziale) Verantwortung für die Frau vom Vater in die Hände des Ehemannes über (vgl. Z.238-242). Sie nennt als Grund dafür, dass sie ihren Bildungsweg nicht weiterverfolgt hat, die Rolle ihres Partners. Er hat sie nicht (in Weiterbildung) unterstützt. Schon zu Anfang des Interviews formuliert sie, dass sie nach dem College zwar den Wunsch hatte weiterzustudieren und als Vorbereitung für die Hausarbeiten sogar zwei Monate lang einen Computerkurs besucht habe (sie nennt sogar die Monate: Von Februar bis April, wieder ein Anzeichen dafür, dass es ihr wichtig war), dass sie dann aber ihren Mann kennen gelernt und begonnen hätte, mit ihm zu leben und dass sie daher keine Chance mehr gehabt hätte, zu studieren. Er wollte, dass sie Zuhause bleibe und habe kein Geld investiert (vgl. Z.137-159).

Den Übergang zwischen dem angefangenen Computerkurs und dem Beginn ihrer Beziehung kann oder will sie später (auch nach drängelndem Nachfragen meinerseits) nicht genau erinnern (vgl. Z.315-328). Auf meine Frage, ob er ihr nicht helfen würde, wenn sie ihm sage, dass sie an die Universität gehen möchte, antwortet sie: „Nein, nein, er will das nicht, es gefällt ihm nicht, er, ich weiß nicht warum. (3)“ (Z.243-249) Sie hat bereits mit ihm geredet, wiederholt, dass sie nicht weiß, warum es ihm nicht gefällt und erzählt dann, dass sie jedoch andere Männer kennt, die die Frau „studieren lassen“ (Z.251,252). Einige Männer würden sehr wohl verstehen, aber einige auch nicht. Manche Ehemänner unterstützten die Frau, damit sie studiere, aber andere nicht. Deshalb hatte sie den Kurs aufgehört und war Zuhause geblieben (vgl. Z.160-166).

Später im Interview berichtet sie noch einmal von der Bestimmungsmacht, die der Mann über die Frau hat - in Bezug auf physische (und psychische) Unversehrtheit, auf Unterstützung in der Weiterbildung oder Unterstützung im Haushalt. Aus diesen Aussagen spricht die Abhängigkeit der Frau von der Einstellung bzw. dem Wohlwollen des Ehemannes. Sie erzählt beispielsweise, dass ihr Schwager seiner Frau half, „Weil ich sehe, weil mein Schwager der Frau half, er half beim Waschen, allem dem, aber wenn ich meinen Ehemann anschau, nein (er nicht, S.H.)“ (Z.422,423). Ihr Schwager hätte ihrer Meinung nach diese Verantwortung übernommen, weil es ihm gefalle, weil er seine Ehefrau liebe, im Vergleich zu anderen Männern und somit auch zu ihrem Mann, die sich nicht kümmerten (vgl. Z.430-432).

Bedeutung von Bildung

Um mir ihr Bildungsverständnis darzulegen, äußert sie sich wie folgt:

„Die (Aus-) Bildung. Viele Dinge lernen. Die (Aus-) Bildung:::, in meiner, in meiner Vorstellung, glaube ich, dass es so ist. Viele Dinge lernen, die ich noch nicht:::, die ich nicht wusste. Das ist es, Sarita.“ (Z.258-260)

Und später, in Verbindung mit der Bedeutung von (Aus-Bildung) für sie, erklärt sie:

„(.) Dass es wichtig ist. ... Damit ich selbst weiß. (.) Ja, um viele Dinge zu wissen. Wenn es keine Bildung gibt, wenn ich nichts von Bildung weiß, dann weiß ich selbst nicht, (wie). Ja, wenn man aber Bildung kennt:::man selbst, [es] ist wichtig.“ (Z.275-279)¹⁷²

Sie verbindet drei Mal das Pronomen „Ich“ mit dem (Nicht-) Wissen und spricht mit dem dadurch impliziten Subjektbewusstsein (mit Selbstreflexion) die Wichtigkeit sowohl des Selbst, als auch der Bildung an (s.o.: „Sí, vuelta, saber educación, yo mismo no sé, es importante“, Z.279). Zwei Übersetzungen sind hier, je nach Interpretation des Satzäsur durch das Komma bzw. die Sprechpause, möglich: Dass sie sich durch Bildung selbst wichtig nimmt („uno mismo, es importante“, Z.279) und/oder, dass es für einen selbst wichtig ist, Bildung zu haben („saber educación uno mismo, es importante“, ebd.).

Auch für ihre Kinder ist ihr die Bildung wichtig. Sie möchte ihnen eine gute (Aus-) Bildung ermöglichen.

C: „Das was ich (.), geben, ihnen helfen, das was ich weiß.“ (Z.285)

C: „Ja, ich muss sie unterstützen. S: Das möchtest du? C: Aber klar. Damit sie nicht so (ver-) bleiben wie ich, mitten in (Entschuldigungen) Einsprüchen. Ich hoffe, dass sie, dass sie Berufstätige werden. Das hat mir gefallen.“ (Z.293-296)¹⁷³

Ich frage nach, ob es bedeutet, dass ihre Kinder an die Universität gehen müssen, um Berufstätige zu werden, was Carmela bejaht und sie fügt noch einmal hinzu, dass ihr das gefallen würde. „Mir hat es auch gefallen/mir hätte es auch gefallen, aber mein Traum war nicht so.“ („C: Sí, me gustaría. A mi también me he gustado eso, pero::: mi sueño no ha sido eso“, Z.302). Sie spricht in Verbindung mit weiterer Bildung von „Traum“ und dass dieser ihr Traum nicht in Erfüllung ging. Und erklärt nun, warum sie die Erfüllung dieses Traumes auch nicht in Zukunft sehen kann. Sie formuliert, dass sie an der Hochschule nicht mehr angenommen würde, da es schwer sei mit Baby in die Universität einzutreten. Es gäbe niemanden der (Zuhause, S.H.) bliebe. All das habe alles erschwert (vgl. Z.305-307). Mit „all dem“ bezieht sie sich auf ihre Beziehung und ihre Kinder und drückt somit ein weiteres Mal ihre Abhängigkeit als Frau von dem Handeln ihres (Ehe-) Mannes (ob er sie ein weiteres Mal schwängert, ob er ihr Weiterbildung bezahlt, ob er ihr im Haushalt und mit den Kindern hilft) aus.

¹⁷² Z.272-279: “S:Ok. Y para ti, cómo, significa mucho, es importante, o no tanto. C:De qué. S: La educación, para ti mismo. C:(.) Qué es importante. S:Y en qué sentido.C:Para saber yo mismo.(.) Sí, para saber muchas cosas. Si no hay educación, si no sé de educación, yo mismo no sé, cómo. //Aja.// Sí, vuelta, saber educación:::uno mismo, es importante.”

¹⁷³ Z.294-297: “C: Sí, yo tengo que apoyar. S: ¿Eso quieres? C: Claro. Para qué no quede cómo yo. Para qué no quede cómo yo en medio de (excuses) pero. Ojalá qué ellos, qué sean profesionales. (.) Eso me ha gustado.“

Frau-Sein

Frauen-Pflichten

Ich frage sie in diesem Zusammenhang nach ihrer Rolle, ihren Rechten und Pflichten, als Frau (vgl. Z.344-352). Ich mache dabei die Unterscheidung zwischen Rechten und Pflichten, die ich in meinem Sprachkontext als eindeutig empfinde. Interessanterweise äußert sie im Zusammenhang der Rechte das Kochen, das Wäsche-Waschen und fügt dann gleich hinzu, dass so die Rechte der Frau waren, dass es für Männer hingegen keinerlei Leiden gäbe. Doch für Frauen ist es dies sehr wohl, drückt sie so direkt aus. Sie expliziert: Früh aufstehen, kochen, waschen, die Kinder betreuen, sie baden, sie pflegen, putzen. Das sei es, nur das (vgl. Z.353-358) - das seien also die Rechte, das Leiden, das Leben der Frau.

Ich fasse daraufhin nach meinem (Rechte und Pflichten-) Verständnis zusammen, dass das ja ihre Pflichten seien, das also, was sie tun müsse, die Dinge, die sie auszuführen habe. Ich frage, ob es nicht auch Rechte gäbe, die sie habe, nur weil sie Frau sei. Sie antwortet nicht, versteht auch nach zweimaligem Nachfragen nicht, was ich wissen möchte (vgl. Z.359-371) – daraus schließe ich zu diesem Zeitpunkt, dass sie sich keiner Rechte (im Sinne von Privilegien) in ihrem Leben bewusst ist, dass das Konzept von Rechten für sie gar nicht existiert. Ich frage, ob sie als Kind andere Aufgaben hatte, wie beispielsweise ihre Brüder – doch da sie keine Brüder hat, mussten alle drei Schwester die gleichen Dinge „schnell, schnell“ machen: Kochen, Waschen, die Tiere füttern und versorgen. Dafür gebraucht sie nun auch den Begriff „Pflichten“ („Los deberes“, Z.377,378). Sie führt weiter aus, dass einige Männer nicht kochen würden und nicht kochen können, aber dass die Mädchen von klein an Kartoffeln schälen, die Kochtöpfe und das Geschirr spülen müssen (vgl. Z.381-384).

Dann nennt sie weitere Aufgaben – die Hausaufgaben der Schule (eine weitere Übersetzung des Wortes „deber“ - „Pflicht, Verpflichtung, Hausaufgaben“). Nach der Schule wären ihre Pflichten genau so weitergegangen und zum aktuellen Zeitpunkt in ihrer eigenen Familie antwortete sie ohne Zögern:

„Ui, viel Arbeit. Das Gleiche. (.). Auf die Kinder aufpassen, putzen, auch die Schränke, die Wäsche waschen, kochen und füttern. Auch die Tiere (versorgen).“ (Z.404,405)

Frauen-Rechte

Rechte äußert sie später nur im Zusammenhang mit meiner Frage nach Menschenrechten (vgl. Z.436,437). Ohne zu Zögern antwortet sie:

„Nicht misshandeln! Nicht schlecht behandeln:::, Menschenrechte, die Frau nicht erniedrigen. Die Männer dürfen die Frauen nicht misshandeln. Sie sollen sie gut behandeln. (3). Das:::ich verstehe wenig, Sarita.“ (Z.438-440)

An diesem Punkt im Interview kann ich meine Interpretation ihres Rechtebewusstseins erweitern und deute nun, dass es also das Konzept der Rechte durchaus für sie gibt, dass sie es aber nicht in ihrem Alltag auf sie als Frau anwendet bzw. anwenden kann. Das Recht auf Bildung, das Recht auf Gleichbe-Recht-igung und gleiche Behandlung, sind für sie nicht realisierbar bzw. nicht im Alltag präsent oder denkbar.

In ihrem täglichen Leben ist ihr, aufgrund ihrer konkreten Erfahrungen mit häuslicher Gewalt, das Recht auf (körperliche und psychische) Unversehrtheit das Wichtigste, und es ist das einzige, das sie als solches, also explizit als (Menschen-) Recht, ausspricht (vgl. Z.441,442). Sie konstatiert, dass sie wenig (davon) versteht (vgl. Z.440) und dass sie gerne (mehr über ihre Rechte) lernen möchte (vgl. Z.444).

Im weiteren Interview-Verlauf frage ich nach ihren Gewalterfahrungen, woraufhin das Interview eine emotionsbetonte Wendung nimmt, da Carmela weinend erzählt. Sie vertraut mir ihre tiefe Verzweiflung in Bezug auf ihre Lebenssituation an. Ihr Partner akzeptiert ihren ersten Sohn nicht, da er von einem anderen Mann ist. Ihr Sohn erfahre daher von keinem Elternteil (weder vom leiblichen Vater, noch von ihrem jetzigen Partner, noch von ihr) Liebe, worunter sie sehr leidet (vgl. Z.495-596).

Subjektive Veränderungsmöglichkeiten

Sie äußert im Gesprächsverlauf verschiedene „Lösungsmöglichkeiten“ im Sinne von Veränderungsoptionen für ihre Lebenssituation.

Single-Bleiben; Selbstmord

Aufgrund der physischen und psychischen Gewalt, die sie von ihrem Mann erfährt, hat sie schon an Selbstmord gedacht (vgl. Z.475-496). Der Aspekt der Gewaltausübung gegenüber Frauen – sowohl physisch, als auch vor allem psychisch, mit Worten und Beleidigungen¹⁷⁴, aus denen es aus Carmelas momentanem Blick kein Entkommen zu geben scheint, verdient nähere Betrachtung in Bezug auf die Wehrlosigkeit und die Abhängigkeitsstrukturen, innerhalb derer die Frau in der Dorfgemeinschaft und der Familie lebt. Sie habe das Verhalten ihres Mannes nicht mehr ausgehalten (vgl. Z.608) und wehre sich mit Worten („mando, insulto, hablo“ Z.615,616). Doch würde er sie dann für verrückt und für streitsüchtig, nicht verstehend und misshandelnd erklären (vgl. Z.616). Carmela sagt, dass sie weder ein kleines Mädchen, noch eine Dienerin oder Angestellte für ihren Mann sei (vgl. Z.620), sieht jedoch keine Möglichkeit bei ihm eine Verhaltensänderung hervorzurufen. Das Gefühl der Auswegslosigkeit ist an sich auch wieder eine Gewalterfahrung und bedeutet innere Stagnation.

Sie beteuert, sich mit ihrem Mann verlobt zu haben, da sie als ledige Frau von Seiten der Eltern als Bezugspersonen nicht diesen Misshandlungen ausgesetzt war, (weder ihr Vater noch ihre Mutter schrien sie an, vgl. Z.454,455). Dass aber bei ihrem Lebensbeginn mit ihrem Mann von ihm Misshandlungen begonnen hätten und sie das vorher nicht gewusst hätte und sich bei Bewusstsein davon („wenn ich das gewusst hätte“, Z.488) niemals mit ihm verlobt hätte (vgl. Z.455,456, Z.488-491). Die implizite Lösung des Alleine-Bleibens (ohne Mann und Kinder) ist also passé. Stattdessen folgt die Selbstmord-Lösung im nächsten Satz:

¹⁷⁴ Z.448-477: Sie berichtet von einem Sprichwort der Alten, die sagen dass der physische Schmerz von Misshandlungen vorbei gehe, der Schmerz, der durch Beleidigungen und das Gesagte zugefügt wird, könnte jedoch weder aus den Gedanken, noch aus dem Herz gestrichen werden.

„(...), genau deshalb denke ich (3) [daran,] mein Leben zu beenden.“(Z.491)

Doch dann denke sie daran, dass sie für ihre Töchter kämpfen müsse. Ihr Junge hätte die Möglichkeit zu leben, wie er wolle - das sage sie ihm manchmal. Deshalb sage sie sich selbst „Nein (.). Für meine Töchter muss ich kämpfen“ (Z.513). Eine Lösung ist also, durch die Verantwortungsübernahme für ihre Töchter am Leben zu bleiben und weiterzukämpfen, was jedoch in ihrem Empfinden mit Hingabe in ihr Schicksal, also nicht mit Veränderung, verbunden ist (vgl. Z.672-674). Hier schwingt ebenfalls die praktizierte Geschlechterrollenverteilung mit, da in ihrem Verständnis ein Junge in ihrer patriarchalen Umgebung alleine zurechtkommen würde, seine eigenen Entscheidungen treffen könnte, Mädchen hingegen Unterstützung (von ihr als Frau bzw. Mutter) brauchen, um zu überleben (vgl. Z.511-514).

Trennung; Auswandern

Als weitere Lösung nennt sie die Trennung von ihrem Mann, wozu sie manchmal Lust habe (vgl. Z.593). Doch dann überlege sie sich, was mit ihren Töchtern passieren würde und dass dann ihre drei Kinder ohne Liebe des Vaters (bzw. der Eltern – „padres“) blieben (vgl. Z.591-596). Es folgt ihre Beschreibung, dass sie den Trennungsversuch schon unternommen hat, als sie es nicht mehr aushielt, dass ihr Mann überall übernachtete „wie ein Hund“ (Z.678), betrunken, nächtelang nicht nach Hause kommend und dass sie nicht wisse, wo er bleibe (so wie auch zum Zeitpunkt des Interviews um 21 Uhr nachts) (vgl. Z.601-610). Wenn sie damals die Trennung durchgehalten hätte, so reflektiert sie, hätte sie nur ihren Sohn und die erste Tochter gehabt (vgl. Z.624,625). Doch so wurde sie wieder schwanger und sie formuliert den dringenden Wunsch, keine Kinder mehr zu bekommen (vgl. Z.641). Eine implizite Lösung ist hier also auch für die Frau im Allgemeinen, weniger (bzw. eben keine neuen) Kinder zu bekommen.

Bei einer Trennung hätte sie die Möglichkeit, weiterhin bei ihren Eltern zu wohnen. Da sie mit ihrem Partner noch keinen eigenen Haushalt hat und dieser wochenweise für seine Arbeit außer Haus bleibt, verbringt sie die meiste Zeit in ihrem Elternhaus (vgl. Z.658-665). Sie wiederholt ihre Ausweglosigkeit und sagt mehrfach, dass sie die Lügen, die Leiden und die Misshandlungen nicht mehr aushält (vgl. Z.605, Z.669-679). Sie sei weder ein Dienstmädchen, noch eine Angestellte (vgl. Z.619,620) – so fühlt sie sich von ihm behandelt - und würde deshalb Einspruch erheben, doch ihre Worte würden bei ihrem Mann nur weitere Gewalttätigkeit auslösen (vgl. Z.620-624). Eine weitere Lösung wäre dem Beispiel ihres Schwagers zu folgen, der nach Nordamerika ausgewandert ist (vgl. Z.679,680), doch auch hier hindert sie die Sorge um den Verbleib ihrer Töchter (vgl. Z.683,684).

Abfinden mit dem Schicksal

Die Lösung, die sie am Häufigsten formuliert und in der sie sich eingerichtet zu haben scheint, ist die Ergebung in ihr Schicksal. „Mein Traum hat sich nicht erfüllt“ (Z.318), meint sie in Verbindung mit ihrem Bildungsweg und in Verbindung mit der Beziehung zu ihrem

Mann äußert sie: „Ich weiß auch nicht. So war mein Leben, mein Schicksal, Sarita. Das und nicht mehr und es gibt nicht mehr zu sagen“ (Z.514,515) und später:

„Was soll man sonst machen, ja, in dieser Welt. Allen geht es uns so, das habe ich gedacht, Sarita.“ (Z.673,674)

„So war mein Schicksal, Sarita. Was gibt es sonst.“ (Z.686) („Qué más toca“, ebd.)

Frauen-Gruppe; Ausländische Hilfe

In diesem Zusammenhang spricht sie noch einmal die Hoffnung auf eine Unterstützung von Außen, z.B. in Form eines Stipendiums, an. Da ihr Mann weder sie, noch ihren Sohn unterstützt und sie selbst keine Arbeit hat, hat sie noch nicht einmal das Geld für Schulmaterialien für ihren Sohn (vgl. Z.693-698). Diese ausländische Hilfe bezieht sie als Möglichkeit hier nun auch auf ihren Sohn, (da sie zu Beginn des Interviews auf ein Stipendium für ihre eigene Weiterbildung hofft).

Meine Frage, ob ihr die Gemeinschaft in einer Frauengruppe helfen würde, in der sie ihre Sorgen und Probleme zumindest mit anderen Frauen solidarisch teilen kann, bezweifelt sie. In ihrem Dorf würde viel geredet (im Sinne von Geschwätz und Verleumdung) (vgl. Z.699-721) und sie befürchte die Kritik und die Verurteilung der anderen Bewohner und Bewohnerinnen (sowohl von Pulinguí San Pablo, als auch von Pulinguí Centro, da die meisten Familien in verschiedenen Verwandtschaftsbeziehungen miteinander verbunden sind) (vgl. Z.763-788).

Die Lösungsmöglichkeit der gegenseitigen Hilfe scheint für sie nicht zu bestehen, da die anderen Familien bzw. Frauen genauso Kinder hätten und selbst mit ihren Problemen zurechtkommen müssten und nicht immer gut leben würden –diese also ihr Schicksal teilten (vgl. Z.707,708; Z.731,732). Ihre einzigen Vertrauenspersonen seien ihre Mutter und ihre Cousine Angela, die mit ihrem Mann und ihrer Familie auch vor Ort in Pulinguí San Pablo lebt¹⁷⁵ (vgl. Z.758, Z.789-804). Die anderen Frauen (auch aus der Kunsthandwerksgruppe) könne sie zwar auf ihren Zustand aufmerksam machen, aber sie würden nur die Gerüchteküche schüren und sie verleumdern (vgl. Z.778-780, Z.763-767).

Angela ist zu diesem Zeitpunkt die Leiterin der Frauengruppe, in der wir gemeinsam filzen und an der auch Carmela teilnimmt. Carmela spricht an, dass ihr das Herstellen der Filzfiguren, das wir gemeinsam lernen, gut gefällt und dass sie vorhat, dieses Projekt weiterzuführen, um die Produkte an Touristen und Touristinnen zu verkaufen und dadurch die Möglichkeit zu haben, Geld zu verdienen, welches die Frauen ab und zu teilen könnten (vgl. Z.829-839). Von dem eingenommenen Geld leisten sich die Frauen der Frauengruppe zu besonderen Jahresfesten wie dem Muttertag oder Weihnachten beispielsweise neue Kleidungsstücke. Außerdem wird es für die Busfahrt (ca. 20 Cent) für die Frauen ausgegeben, die jeden Mittwoch von Pulinguí Centro zur Frauengruppe kommen und die laut Carmela „wie ich selbst, auch nichts haben. So können sie noch nicht einmal die Fahrt bezahlen“ (Z.843,844).

¹⁷⁵ Auch Manuela und Rosa berichten in ihren Interviews von Angela. Die Auswertung der mit Angela geführten Interviews wird in einer anschließenden Forschungsarbeit erfolgen.

Im Zusammenhang mit ihrer Aussage, dass sie keine Arbeit habe und die Schulmaterialien für ihre Kinder nicht bezahlen kann, bedeutet dies auch, dass die Einnahmequelle von den Touristinnen und Touristen bisher nur in der Frauengruppe als Gemeinschaft eine Rolle spielt. Die Idee für ein eigenes Einkommen bzw. die private, individuelle Nutzung des eingenommenen Geldes (das durch den Frauenhaus-Bau vermehrt werden könnte), steht in ihren Lösungsansätzen (noch) nicht zur Verfügung.

Zum Schluss des Interviews frage ich Carmela, ob sie die „Polizeistation für Frauen und Familie“ in Riobamba kenne, einen offiziellen Ort der Hilfe für misshandelte Frauen. Dies verneint sie jedoch, sie hätte keine Idee, wäre dort noch nie gewesen. Es könnte jedoch gut sein, sich dorthin zu wenden (vgl. Z.867-873).

Zusammenfassung

Carmela hat durch die Unterstützung durch ihre Eltern, also dem Einkommen ihres Vaters, eine vollständige grundlegende Schulbildung erfahren hat. Im ländlichen Kanton Guamate, haben durchschnittlich 15,19% der Frauen eine weiterführende Schule besucht (im Kanton Riobamba, Stadt, 54,55%) (vgl. Pérez/Gallardo 2005:136; vgl. Kap.1.5.2.c) – im Vergleich zum Durchschnitt hat Carmela also sogar eine lange Schulbildung erlebt

Die Bildung ist nach ihrer Definition mit Wissenserwerb zum persönlichen Wachstum und zum Ziel der Berufstätigkeit verbunden und dadurch formuliert sie Bildung als einen wichtigen Bestandteil des Lebens, sowohl für ihre Kinder, als auch für sich selbst. Gleichzeitig ist Bildung jedoch ein Traum für sie und nicht weiter zu realisieren. Der Realisierung stehen die äußeren Strukturen und die Verbindungen im Wege, in denen sie ihr Frau-Sein definiert und konstruiert.

Dies sind erstens ihre Pflichten als Frau, sich um Kinder, Haus und Tiere zu kümmern, was viel Arbeit ohne Entlohnung beinhaltet. Zweitens werden bezahlte Arbeit und (Weiter-) Bildung zu Rechten, zu denen sie als Frau keinen Zugang hat.

Das Recht auf körperliche und geistige Unversehrtheit hat für sie Priorität und spiegelt die Gewalterfahrung, die sie durch ihren Mann erlebt. Die Verquickung von Pflichten, unerfüllten Rechten und Gewalt ergeben ihren Horizont der Lebensgestaltung, der sich innerhalb von Abhängigkeiten von äußeren Faktoren - den Eltern, dem Ehemann, der Dorfgemeinschaft - abspielt. Als Veränderungsmöglichkeit dieser abhängigen Situation findet Carmela verschiedenen Lösungen, die ich hier in der Reihenfolge ihres Erzählverlaufes wiedergebe:

1. Das Alleine (Single, „Soltera“) bleiben, ohne Beziehung und Kinder – eine Lösung, die ihr erst im Nachhinein klar geworden und nicht mehr offen steht.
2. Der Selbstmord, den sie aber durch die Verantwortung für ihre Töchter nicht ausführt. Die dritte Lösung der Trennung von ihrem Mann, hat sie bereits ausprobiert und nicht ausgehalten. Viertens hat sie den Ansatz, wenigstens nicht noch mehr Kinder zu bekommen. Durch die vorhandenen Kinder ist auch Lösung fünf, das Auswandern, nicht realisierbar und die sechste Möglichkeit, die Hilfe von Außen in Form eines Stipendiums, verbleibt in der Hoffnung und ist in absehbarer Zukunft nicht ausführbar. Der siebte Vorschlag zur gegenseitigen Unterstützung in der Frauengruppe

ist durch die Rolle der Dorfgemeinschaft und dem mangelnden Vertrauen aufgrund von Geschwätz und Verrufung¹⁷⁶ nicht gegeben.

Die Lösung, die sich immer wieder durch das Interview zieht und zwischen den genannten anderen Ansätzen auftaucht, ist die Ergebung in ihr Schicksal. Dies entspricht ihrem derzeitigen Lebensentwurf und dadurch beschreibt sie ihre Abhängigkeit innerhalb ihres Beziehungsnetzes (Eltern, Ehemann, Dorfgemeinschaft). Diese Verflechtungen (Abhängigkeiten) hemmen ihre eigene Entfaltung, d.h. ihren Traum nach weiterer Bildung und nach Berufstätigkeit. Sie akzeptiert also ihre traditionelle Rolle (implizit in der für sie einzig viablen Lösung der Verantwortungsübernahme für ihre Kinder), da keiner ihrer weiteren Lösungsansätze sich als viabel erwiesen hat. Die Bedeutung von „Emanzipation“, als die traditionelle Rolle nicht akzeptierend (und Gleichberechtigung anstrebend), wird von Carmela also als in keiner Weise realisierbar angesehen und dadurch in keiner weiteren Verwirklichung angestrebt.

4.1.2 Interview mit Rosa Maria

„Era un sufrimiento para mi la educación. Pero yo digo que es beneficio para mi mismo, no. Ha sido, no, entonces, por eso la educación es necesaria, para poder adelante, eh, ser eh más, mejor, no.“ (I:Z.361-363)

“Für mich war die (Aus-) Bildung leidvoll. Aber ich sage dennoch, dass sie von Nutzen für mich ist und schon war. Deshalb ist die Bildung notwendig, um vorwärts zu gehen, eh, um eh mehr, besser zu sein.“ (ebd.)

Frauen-Porträt

Rosa ist die Frau des Dorfes, die mich primär zu dieser Studie inspiriert hat. Sie war bei meinem Besuch 2006 von der Gemeinde gerade zur *presidenta*, zur Gemeindevorsteherin gewählt worden. Damals empfing sie unsere Workshop-Gruppe offiziell im Dorf und war unsere Ansprechpartnerin. Diese ihre Position beeindruckte und faszinierte mich in Bezug auf mein angelesenes Vorwissen über die allgemeine Position der Frau in der indigenen Gesellschaft und vor allem auch im Vergleich mit den eher zaghaften und sehr zurückhaltenden Reaktionen der meisten übrigen Frauen im Dorf. Sie erschien mir schon damals eine Multiplikatorin, eine auch in den umliegenden kleinen Dörfern bekannte und präsenste Frau, deren Auftreten und Erfahrungen als Beispiel für andere indigene Frauen dienen. Dies hat sich durch die Auswertung der Interviews bestätigt. Sie war schon 2006 sehr erfreut über meine Ideen und lud mich damals ein, für mein Forschungs-Projekt in ihr Dorf zurückzukehren. Zum Zeitpunkt der Interviews ist ihre Amtszeit als Gemeindevorsteherin bereits vergangen und sie ist gerade dabei, ihre Arbeit als Tourismus-Koordinatorin für die Organisation abzulegen.

¹⁷⁶ Vgl. auch hier das Sprichwort der Alten, das Carmela in Verbindung mit Gewalt erwähnt. Es besagt, dass Worte – hier also die Verleumdung und das Geschwätz - schwerwiegend sind und zu bleibendem Schaden führen.

Rosa Maria ist am 04.12.1966 oder 1967 geboren – die genaue Jahreszahl berichtete sie während des Interviews zweimal, legt sich dann auf 1967 fest. Sie ist demnach zum Zeitpunkt der Interviews 40 Jahre alt. Im Allgemeinen kann sie sich schlecht an genaue Zeitangaben erinnern, verwechselt Jahreszahlen bzw. revidiert sie im Nachhinein, so z.B. das Alter, in dem sie heiratete (mit 17 ½ oder 19 Jahren, vgl. I:Z.49, Z.74) oder den Beginn ihres Arbeitens mit den Frauen und die Jahreszahlen zur Geschichte der Frauengruppe (vgl. I:Z.79,80;Z.103, 121-124). Diese Angaben sind also nicht chronologisch eindeutig.¹⁷⁷

Mit 17 Jahren verliebt Rosa sich in ihren heutigen Ehemann Antonio und mit 19 Jahren heiraten sie bzw. bekommen ihren ersten Sohn. Rosa hat insgesamt fünf Kinder, zwei erwachsene Söhne, die in der Stadt arbeiten und drei Töchter. Zwei ihrer Töchter (16 und 18 Jahre alt) gehen aufs College in Riobamba und ihre jüngste Tochter, die als Nachzüglerin auf die Welt kam, ist ca. 3 Jahre alt. Ihr Mann Antonio ist der einzige Mann im Dorf, der nach dem College einen Hochschulabschluss an der Universität erreicht hat. Er ist eine geachtete und wichtige Person in der Gemeinschaft, der die Funktion des Schuldirektors innehat und als Vorstand für das College für Erwachsene fungiert, das er in Pulinguí San Pablo initiiert hat. Die Familie wohnt außerhalb von Pulinguí San Pablo im Dorf Chimborazo in einem selbstgebauten, zweistöckigen Steinhaus und sie haben seit Neuestem ein Auto zur Verfügung (den Pick-Up, der für die Tourismus-Organisation gekauft wurde).

Interview-Verlauf

Mit Rosa¹⁷⁸ führte ich während meiner Zeit im Dorf insgesamt drei Interviews (vgl. I:18.Mai, II:04.Juni und III:09.Juni 2008)¹⁷⁹, die von einer halben Stunde bis zu einer Stunde andauerten. Schon zu Anfang des ersten Interviews wird schnell deutlich, dass ich mich in der Zwischenzeit in den Abläufen im Dorf orientiert habe und dass sich eine Basis des Vertrauens entwickelt hat. Ich sieze Rosa, obwohl wir eine sehr freundschaftliche Verbindung haben, um ihr meinen Respekt zu zeigen. Rosa berichtet nach kurzen Erzählanregungen selbstständig aus ihrer Biographie und wählt ohne Nachfragen die Themen, die ihr in ihrem Lebenslauf wichtig erscheinen (ihr College-Besuch, ihre Familie, ihre Arbeit mit der Frauengruppe, ihre besuchten Kurse und deren Wirkung auf sie). Die Erzählpassagen sind im Allgemeinen länger als bei Carmela, jedoch sind auch diese Interviews in Form einer Unterhaltung mit vielen Nachfragen (zum besseren Verständnis der gesamten kulturellen Situation) gehalten.

Das erste Interview fand in Rosas Zuhause statt. Eine ihrer Töchter war im Raum anwesend und ihr Mann ging zum Anfang des Interviews im Nebenzimmer schlafen. Zu Beginn störte mich das Wissen über seine Präsenz, da ich befürchtete, dass Rosa dadurch in ihren Antworten beeinflusst werden könnte.

¹⁷⁷ Im Grunde erscheinen sie aber auch nur für mein deutsches Gedankengebäude wichtig, das gelernt hat sich durch Zeiten und Zahlen zu orientieren.

¹⁷⁸ Im folgenden Textverlauf werde ich Rosa Maria mit ihrem Ansprechnamen Rosa benennen.

¹⁷⁹ Für Zitate verwende ich für die Auswertung der verschiedenen Interviews von Rosa die römischen Zahlen der Interviews I-III und füge die jeweiligen Zeilennummern an.

Themen wie Autonomie, Gleichheit und Gewalterfahrung sprechen wir daher erst in den nächsten Interviews an, die in meiner Hütte stattfanden. Beim dritten Interview ist zum Ende des Interviews ihr Sohn Marco anwesend. Als ich das Gefühl habe, sie antwortet auf eine bestimmte Weise, weil er es ihr auf Kichwa geraten hat, weise ich sie darauf hin, dass ich gerne ihre eigene Meinung erfahren würde (vgl. III:Z.630-633). Ein zusätzlicher Interviewteil, der nach der Verabschiedung folgte, ist nicht vollständig transkribiert und daher nicht im Anhang beigelegt.

Rosa ist im Allgemeinen extrovertiert und erzählt mir gerne und bereitwillig über alle Themen, die mich interessieren. Während der Interviews mit ihr arbeite ich am systematischsten meinen Leitfaden-Fragekatalog ab. Fragen zur nationalen und kommunalen Politik und zu ihrer Rolle als Gemeindevorsteherin kann ich durch ihren biographischen Zusammenhang nur ihr stellen. Die Grundstimmung der Interviews ist gelöst und freundlich, wir lachen auch zusammen und suchen nach gemeinsamen Lösungen in Bezug auf weitere Bildungsmöglichkeiten.

Bildungs-Biographie

Rosa geht bis zum 6. Grad, also bis zu ihrem 13. Lebensjahr auf die Grundschule in Pulingú Centro, da sie dort mit ihren Eltern lebt (vgl. I:Z.28,29). Nach der Grundschule hat sie aufgrund des Frauenbildes ihrer Eltern keine Möglichkeit zur weiteren Schulbildung. Diese sagen ihr, und sie wiederholt, dass vor allem auch ihre Mutter ihr sagte, dass sie als Frau nicht studieren kann, sondern sich den Tieren und der Landwirtschaft zu widmen habe (vgl. I:Z.30-32). Trotz ihrer Reaktion des Weinens, da sie ihnen ihren Wunsch zu studieren ausdrücklich unterbreitet, unterstützen ihre Eltern ihre Bildung nur bis zum Ende der Grundschule (vgl. I:34-36). Da ihre Eltern in Pulingú San Pablo Land besitzen, verbringt sie von nun an monatelang mit ihren Cousins auf den Weiden im Hochgebirge und kümmert sich um die Tiere (vgl. I:Z.39-43). Rosa erzählt, dass sie sich dann verliebte und nach zwei Jahren daran dachte, zu heiraten (vgl. I:Z.49-55). Wie selbstverständlich leitet sie über, dass nach der Heirat ihr Ehemann sie dabei unterstützte auf das College zu gehen (vgl. I:Z.55,56).

Die Verantwortung für Rosas Weiterbildung geht also auch bei ihr, wie bei Carmela, durch ihre Heirat in die Hände ihres Ehemannes über. Interessanterweise ist für Rosa ihr Ehemann jedoch im Vergleich zu Carmela der Schlüssel zur Weiterbildung. Sie berichtet von einer Beziehung der gegenseitigen Unterstützung. Als sie heiraten, bleibt sie zu Hause, während ihr Mann das letzte Jahr des College beendet und sie hilft ihm bei der Finanzierung seines Studiums, indem sie einige von ihren Tieren verkauft. Sie erzählt, dass er ihr im Gegenzug später ebenfalls half, ihr College-Studium zu ermöglichen (vgl. I:Z.64-68).

In den nächsten zehn Jahren bekommt sie ihre vier ersten Kinder und beginnt ihr College erst mit 32 Jahren (vgl. I:Z.61). Das College findet einmal pro Woche samstags in Colta statt und ist sonst ein Fernstudium mit Hausaufgaben, die über die Woche verteilt sind (vgl. I:Z.371-377). Die Studiengebühren betragen ca. zehn Dollar pro Monat (vgl. Z.379,380).

Dort studiert sie, wie Carmela, Soziales und schließt die Ausbildung nach drei Jahren mit dem Bachelor ab. Nach dem Studium bekommt sie (ungewollt) ihr fünftes Kind.

Es scheint, als falle das Ende ihrer Ausbildung und der Beginn ihrer Arbeit mit der Frauengruppe zusammen. Diese Aufgabe ist ihr sehr wichtig. Dies zeigt sowohl das selbstständige Überleiten direkt vom Thema ihrer Bildungserfahrung zum Thema Frauengruppe (vgl. I:Z.78-80), als auch, dass sie sich auffallender Weise genau an die Zeitangabe, den Monat März, erinnert, in dem sie 1999 anfang (vgl. I:Z.84), mit den Frauen zu arbeiten.

Auch im dritten Interview berichtet sie mir im Zusammenhang mit ihrem Wunsch, an der Universität weiterzustudieren (vgl. III:Z.600-604), dass das Wichtigste (im Rahmen von ihren Bildungserfahrungen) bisher für sie die Arbeit mit den Frauen Kameradinnen¹⁸⁰ war, dass ihr diese Arbeit (vgl. III:Z.625,626), ebenso wie die Workshops, die (non-formale) Bildung (vgl. III:Z.628,629), sehr gefallen haben. Sie ordnet die Bedeutung von Weiterbildung sogar in den größeren Rahmen der Regierungspraxis und der aktuellen Bildungssituation in ihrem Land ein (vgl. I: Z.70-73).

Bedeutung von Bildung

1. Bedeutung von Bildung für Rosa selbst

Ihrer Meinung nach ist es „notwendig und wichtig für einen selbst, zu studieren“ (I:Z.70,71) und sie beschreibt, dass Personen, die keine Bildung haben mit der aktuellen Regierung benachteiligt seien, da diese vorschreibe, dass man studieren müsse (vgl. I:Z.72,73), um berufstätig sein zu können. Es reiche nicht mehr, nur die Grundschule besucht zu haben oder sogar auch einen Bachelor-Abschluss erlangt zu haben. Wenn man arbeiten wolle, müsse man sich weiterbilden (vgl. III:611-614). Man müsse in der Hochschule studieren, „einen Master machen, um einen Akademikergrad (Akademikerinnengrad) zu erlangen und Grundschullehrerin, Technologe, all das“ (III:Z.618-620) sein zu können. Sie nennt auch hier ihre persönliche Motivation, sich weiterzubilden: „(...) aber, wenn ich darüber nachdenke, dann regt es mich an, zu studieren“ (III:Z.621). Schon im ersten Interview hat sie mir von ihrem Studien- und Berufswunsch erzählt. Es würde ihr gefallen, mit Kleinkindern zu arbeiten. Um dafür einen Titel zu erreichen, müsste sie vier Jahre studieren (vgl. I:393-403; III: Z.601-604.)

Doch leider ist diese Motivation in ihrem Alltag nicht umsetzbar. Sie schwankt zwischen der Hoffnung und der inneren Bereitschaft, sich weiterzubilden (vgl. III:Z.610,611) und der gleichzeitig existierenden Erinnerung, an die Schwierigkeiten, die bei ihrem College-Besuch auftraten. Damit ist die Entmutigung verbunden, es noch einmal zu probieren (vgl. III:Z.607,608). Wichtig ist dabei, dass sie die Einwilligung ihres Ehemannes als Grundvoraussetzung hat (vgl. III:Z.606).

¹⁸⁰ Rosa benennt die Frauen aus der Frauengruppe immer mit dem Attribut „companeros/companeras“. Auch wenn sie oft nicht zwischen dem femininen und maskulinen Genus dieses Substantivs unterscheidet, werde ich es im folgenden Text mit der femininen Form „Kameradinnen“ übersetzen.

Als Hinderungsgrund nennt sie aber die Ausbildung ihrer Töchter, die ebenfalls Geld kostet und daher für ihre eigene Ausbildung (sowohl nach dem Abschluss ihres Bachelors, als auch zum aktuellen Zeitpunkt des Gesprächs) keine Investitionsmöglichkeit mehr übrig sind (vgl. I:Z.389-392;403-405). Ansonsten hätte sie den Titel schon in der Tasche, so reflektiert sie, doch für ihre Familie sei sie zu Hause geblieben (vgl. I:Z.405,406).

2. Bedeutung von Bildung für ihre Töchter

Die Bildung für ihre Töchter liegt ihr sehr am Herzen. Sie hofft, dass diese „weiterkommen“ als sie, dass sie „fortgeschritten“ sein werden im Vergleich zu ihr selbst, dass sie „nicht bleiben, wie ich selbst“ (I:Z.522,523). „Wie sie selbst“ bedeutet, ohne Studium und ohne Beruf außerhalb des Dorfes zu sein. Sie führt aus, dass sie mit „fortgeschritten“ berufstätig meint (vgl. I:Z.523,524). Konsequenterweise hängt im traditionellen indigenen System Rosas Wunsch, ihre Tochter Miriam möge studieren, von deren Heiratsplänen ab. Rosa erklärt mir explizit, dass einige junge Mädchen schon sehr früh heiraten und dass sie selbst als Mutter (bzw. die Eltern) ihre Tochter dann nicht mehr in ihrem Studium unterstützen könne (vgl. I:Z.531), da dann der Ehemann –falls er das denn wolle - sie unterstützen müsse (vgl. I:Z.538). Daher hoffe sie, dass Miriam nicht heiraten würde (vgl. I:Z.526,527), dass sie „mitdenke“ (I:Z.527). Miriam selbst sage manchmal, dass sie nicht heiraten wolle: „Ich werde nicht heiraten, ich muss studieren“, sage sie (I:Z.539,540).

Rosa schlägt also den Bogen zwischen ihrer eigenen (Bildungs-) Biographie mit den Schwierigkeiten zu studieren und der Hoffnung für eine Veränderung der Situation für ihre Töchter. Ihre Söhne erwähnt sie in diesem Zusammenhang nicht. Diese arbeiten bereits in verschiedenen Großstädten des Landes. Hier ist eine Parallele zu Carmelas Aussage zu erkennen, dass die Söhne schon zurechtkommen werden, man sich als Mutter aber um die Töchter sorgen und kümmern muss. Die Bildung ist hier eindeutig als ein Privileg gekennzeichnet, ein Privileg, das normalerweise nur den Männern zusteht.

Frau-Sein

Rosa erzählt, dass ihr Mann studiert hat und dass sie ihm manchmal sage, dass er sich doch noch weiterbilden solle. Sie hoffe darauf, dass er als Mann noch mehr studieren könne (vgl. I:Z.410-412). Auf meine Nachfrage, was das mit ihm als Mann zu tun hat, beschreibt sie mir die Gründe, warum sie als Frau nicht weiterstudieren kann. Diese Gründe existierten für Männer nicht, daher könnten diese sich weiterbilden (vgl. I:Z.419). Sie habe sich immer „um den Haushalt, um die Familie zu kümmern, um die Versorgung der Kühe, das Melken, all das“ (I:Z.416-419), daher könne sie nicht weiter studieren.

An anderer Stelle erinnert sie sich an ihre konkreten Bildungserfahrungen im College mit 32 Jahren und an die Probleme, die damit durch ihre Rolle als Frau verbunden waren. Sie erzählt von Unannehmlichkeiten, von Mühen durch ihr Alter, da sie es nicht gut gemacht habe, als Jugendliche zu studieren (vgl. I:Z.367); dass sie manchmal die (Haus-) Aufgaben nicht verstanden hätte und ihr Mann ihr geholfen habe.

Durch ihr Alter sei sie bereits verheiratet gewesen, hätte einen eigenen Haushalt aufgebaut gehabt und wäre für diesen gleichzeitig verantwortlich gewesen. Sie müsste dort sein und für ihre Töchter und ihren Ehemann da sein (vgl. I:Z.367-369). Sie habe parallel zur weiterführenden Schule ihre Frauen-Pflichten erfüllen müssen: Ihren Haushalt führen und vier Kinder versorgen und erziehen, d.h. für die Kinder kochen und waschen und in der Nacht Hausaufgaben machen oder in der Morgendämmerung aufstehen, um auf Prüfungen zu lernen (vgl. I:Z.358-361).

Ein weiterer Hinderungsgrund für Weiterbildung (nach der Bereitschaft und Einwilligung des Ehemannes), sind also die Pflichten, die sie als Frau zu erfüllen hat. Sie belegt ihre formale Bildungserfahrung hier mit negativen Ausdrücken wie: „Opfer“, „Leiden“ und „Mühsam“. Gleichzeitig findet sie positive Worte wie: „Nutzen/Wohltat“ und „Fortschritt“ (I:Z.358,361,362) und drückt aus, dass die Bildung ein Gewinn für sie war und Bildung „notwendig ist, um vorwärts zu gehen, eh, um mehr eh, um besser zu sein“ (I:Z.362,363). (Weiter-) Bildung ist für sie mit gegensätzlichen Gefühlen belegt und im Dualismus der Wunschvorstellung und der Realisierbarkeit gefangen. Diese „Gegensätzlichkeit“ bzw. die Positionierung zwischen den Polen des Für und Wider wird auch durch ihre Beschreibung der persönlichen Belastung und schließlich der Aufgabe, also der Niederlegung des Amtes der Gemeindevorsteherin und somit der Doppelbelastung durch Beruf und Familie deutlich (vgl. Erfahrung der Erschöpfung, s.u.).

Um nun die Bedeutung der non-formalen Bildungsangebote, die sie erfahren hat, für ihr Leben zu verdeutlichen, muss zuerst die Erörterung ihrer rechtlichen Situation bzw. ihrer Sicht der Rechte der Frauen und die Beschreibung des ehemaligen „Status Quo“ des Frau-Seins in der indigenen Gemeinde erfolgen.

Frauen-Pflichten

In Bezug auf meine Frage, was für sie Frau-Sein bedeutet, erklärt sie mir als erstes, dass Frauen für das Zuhause verantwortlich sind.

„Eine Frau muss, em:::, muss für die Kinder sorgen, muss für den Ehemann sorgen und im, im Zuhause, in der Familie innerhalb des Hauses sein, nur hier in Ecuador arbeiten die Frauen mehr.“ (II:Z.14-19)

Rosa steht um 4.30 Uhr auf (ihr Mann um 6.30Uhr), um ihren Töchtern Frühstück zu machen, damit diese ins College gehen können. Um 6 Uhr geht sie die Kühe melken und danach nimmt sie ihre Pflichten im Haushalt, für ihre dreijährige Tochter und in der Dorfgemeinschaft oder der Frauengruppe wahr (vgl. II:Z.23-44). Sie beschreibt, dass Frauen generell mehr Verantwortung innerhalb der Familie und der Dorfgemeinschaft haben: Für den Haushalt, für das Wäschewaschen, für die Sauberkeit im Allgemeinen, für die Tiere (Melken, Füttern), für die gemeinschaftliche Arbeit des Dorfes und der Tourismus-Organisation, d.h. in den Mingas I:Z.424-429). Sie wiederholt immer wieder, dass Frauen viel mehr Arbeit als Männer, auch physisch sehr schwere Arbeit, zu erledigen haben: „In allen Dörfern arbeiten die Frauen mehr, mehr“ (I:Z.484; II:Z.19;26-29;39,40).

Einige der Männer arbeiten saisonbedingt außerhalb des Dorfes in den städtischen Zentren des Landes (z.B. im Zementwerk von Riobamba, in Quito oder in Guayaquil) „auch für die Familie“ (I:Z.487,488) und somit werden die Frauen verpflichtet, in der Dorfgemeinschaft in den unbezahlten Mingas zu arbeiten.

Rosa legitimiert die Erwerbsarbeit ihres Mannes als Arbeit für die Familie und stellt auch an anderer Stelle die Verbindung von „Erwerbsarbeit“ und „Hausarbeit, Familie“ her. Sie vergleicht die Hausarbeit von Frau und Mann und stellt fest, dass Frauen „debidamente“, also „ordnungsgemäß und vorschriftsmäßig“, für die Hausarbeit zuständig sind. Männer erfüllen diese jedoch nicht bzw. nur Stück für Stück mehr und sie helfen generell nicht bei allen Aufgaben (vgl. I:Z.431-433). Gleichzeitig entschuldigt sie ihren Mann dafür, dass er nicht mehr im Haushalt hilft und nennt verständnisvoll als Grund seine viele Arbeit am Computer – manchmal bis spät in die Nacht, da könne sie ihn nicht bitten, ihr beim Melken zu helfen (vgl. I:Z.433-437). Der bezahlten Arbeit der Männer steht also die unbezahlte Arbeit der Frauen im Haushalt gegenüber, ebenso wie die unbezahlte zusätzliche Arbeit der Frauen für die Dorfgemeinschaft, die bei Nicht-Teilnahme sogar mit Geldstrafe geahndet wird (vgl. I:Z.491-496).

In Bezug auf ihre Rolle als Frau macht auch Rosa keinen begrifflichen Unterschied zwischen „Pflichten“ und „Rechten“. Für die Aufgaben der Frauen im Haushalt und in den Mingas, also innerhalb des Dorfes, gebraucht sie das Wort „Recht“ (vgl. II:Z.28-31). Diese Rechte, die Frauen in der Familie haben bezeichnet sie im gleichen Zug mit mehr Verantwortung, im Sinne von mehr Pflichten (vgl. II:Z.28,29). Im Zusammenhang ihrer Pflichten als Frau nennt sie interessanterweise auch die Position der Leitung innerhalb der Organisation oder der Dorfgemeinschaft und die Verantwortung, die sie als Frau dadurch trägt (vgl. II:Z.47-49). Diese Verantwortung führt sie dazu, zu weiteren Kursen zu gehen, d.h., sich weiterzubilden, z.B. im Gemeinderat, um Nutzen für die gesamte Gemeinschaft zu erreichen (vgl. II:Z.49-51). Hier fällt auf, dass sie nicht den persönlichen Nutzen betont, sondern auf das Gemeinwohl – im Sinne der indigenen Philosophie – Wert legt.

Traditionelle Frauenrolle

Die traditionelle Rolle der Frau beschreibt sie an verschiedenen Stellen und beginnt mit dem Zeitadverb „antes“, „früher“, wobei diese Zeitangabe grob mit der Zeit vor dem Beginn der ersten Kurse im Dorf festgelegt wird (vgl. I:Z.459-561).¹⁸¹ Früher also hatte sie keine Möglichkeit, sich mit anderen Frauen zu treffen. Sie blieb nur zu Hause, verbrachte die Zeit „mit den Kindern, den Tieren, dem Hausarbeit, sonst nichts“ (I:Z.183,184) und ging niemals an irgendeinen anderen Ort, „NIEMALS“ (I:Z.184,185) betont sie. Dies wiederholt sie:

¹⁸¹ Als Initiatoren der Bewegung (im Dorf und generell) hin zu mehr Respekt gegenüber den Rechten der Frau nennt sie an anderer Stelle auch den Namen Señor Proaño und erklärt ihn als Verteidiger der Frauen-Rechte (III:Z.21-24). Leonidas Eduardo Proaño Villalba war von 1954-1985 katholischer Bischof von Riobamba und einer der bedeutendsten Vertreter der Befreiungstheologie in Ecuador, der sich besonders für die Rechte der Armen und der Indigenen einsetzte.

„Nur mit den Tieren beschäftigt, mit der Sorge um die Kinder, sonst nichts, mit dem Kümmern um den Ehemann, all das. Aber jetzt (ist das, S.H.) nicht mehr (so, S.H.).“ (Z.187,188)

Sie erzählt weiter, dass früher die Frauen „nicht sprechen konnten“ (I:Z.452,453). Sie hatten wohl Angst, manchmal war es ihnen peinlich in den (Gemeinde-) Versammlungen zu sprechen, manchmal wollten sie deshalb nicht sprechen (vgl. I:Z.453-455), so berichtet sie. Früher „waren sie nur stillschweigend, niemals sagten sie etwas, nichts, nichts, nichts“ (I:Z.457,458). Diese traditionelle Stimmlosigkeit der Frau erklärt sie mir im Zusammenhang mit der Frage nach ihren Rechten als Frau und drückt dadurch die Veränderung aus, die in der Dorfgemeinschaft stattgefunden hat.

Bedeutung der non-formalen Bildung für die Veränderung der Frauen-Rolle

Rosa nennt explizit die Rolle der non-formalen Kurse, die sie erfahren hat als Grund für die Veränderungen bzw. Erweiterung ihrer Frauen-Rolle und bezeichnet diese Kurse als große Hilfe im Dorf (vgl. I:Z.459,460). Im dritten Interview fasst sie zusammen: „Früher konnten wir nichts tun, aber heute können wir Frauen alles tun (III:Z.47-49). (...) Früher waren wir nur unter der Fuchtel der Ehemänner (III:Z.56: „bajo zapatos de los esposos“). Aber heute, „jetzt aktuell, dank den Kursen, all dem, durch die Workshops, also, werden die Frauen sich auch bewusst“ (III:Z.58: „ (...) las compañeras mujeres ya también da cuenta, no“). Sie werden sich der Frauenrechte bewusst, „des Rechtes, dass wir auch teilnehmen können“ (III:Z.59) und dadurch, aufgrund der Workshops, so wiederholt sie ein weiteres Mal, haben sie sich in vielen Dingen verändert. Denn vorher „gingen wir niemals irgendwohin, wir wussten überhaupt nichts“ (III:Z.60-62). Die Veränderung ihrer Frauen-Rolle entsteht also durch die neu erworbene Bewusstheit für ihre Rechte als Frau.

Die Kurse, die sie beschreibt, wurden von verschiedenen Organisationen angeboten. Angeregt durch die Hilfe des Kanadiers Tomas Walsh Ende der 1990er Jahre und aufgrund der mit dem Hausbau von Casa Cóndor (also dem Aufbau der entsprechenden Infrastruktur) verbundenen Möglichkeit, Kurse im Dorf selbst abzuhalten, kamen Angebote des Gemeindebezirks, z.B. von OCASAR, einer Organisation der Gemeinde San Juan (vgl. I:Z.468,469).¹⁸² Mein erster Kontakt mit den Dorfbewohnern und Dorfbewohnerinnen war über den Kurs den Manuela Picq und Dr. Jorge Zalles von der Universität San Francisco de Quito anboten. Vorallem aber die Organisation Cóndor Wasi, initiiert und im Kontext der Projekte von Tomas Walsh, brachte Kursangebote ins Dorf.

Rosa nennt mir die verschiedenen Themen, an die sie sich erinnern kann: Selbstachtung, Frauen-Rechte (vgl. I:Z.195-200), Kinder-Rechte, Führungs-Kompetenzen, Gesundheit, Familienplanung (vgl. I:Z.223-228). Den Grund für ihre vielen Kinder nennt sie darin, dass sie den Kurs zu Verhütung und Familienplanung nicht besucht hat (vgl. I:Z.226,227). Auch wenn er erst nach der Geburt ihrer ersten vier Kinder stattgefunden hat, belegt sie damit, dass die Kurse in ihrem Leben eine Lernhilfe und einen Schlüssel zur Veränderung darstellen.

¹⁸² Manuela nennt mir in ihrem Interview auch noch die Organisation CORDTUCH und die Politechnische Universität, die Kurse anboten, vgl. Kap.4.1.3.

Die Schlüsselthemen waren für sie die Leitungs- bzw. Führungs-Kompetenzen und die Frauen-Rechte: „Wir haben den Kurs erhalten, also haben wir uns VERÄNDERT“ (I:Z.191,192), betont sie. Diese Veränderung bezieht sie auf verschiedene Bereiche, die sie explizit oder implizit mit dem Wort „Recht auf“ belegt.

Frauen-Rechte

Sie spricht das Recht auf „Versammlungsfreiheit“ an, das Solidarität und Gemeinschaft nur unter Frauen bedeutet:

„(...) Wir Frauen haben auch das Recht darauf, zus-, alleine, nicht wahr, nur Frauen unter sich, zu sein.“ (I:Z.127,128)

In diesem Kontext sagt sie, dass „die Frauen sich (in der Zwischenzeit, S.H.) schon gelöst haben“, (I:Z.181: „(...) las compañeras han resueltas ya“) und sie freut sich darüber, Gott dankend, dass sie inzwischen (mehr) weiß, dass sie „zum Verwaltungsrat, zum Rathaus, zu den Kursen, zu den Workshops, zu all dem“ (I:Z.185,186) gehen kann.

„Früher ließen die Ehemänner (die Frauen) nirgends, an keinen Ort gehen, doch heute ist das nicht mehr so.“ (I:Z.461,462)

Auch in diesem Zusammenhang betont sie die stattgefundenen Kurse:

„Weil es Kurse gab, weil wir Kurse organisiert haben. Das war eine große Hilfe in der Gemeinde.“ (I:Z.460,461)

Hier nennt Rosa auch das Recht auf körperliche Bewegungsfreiheit, das Recht auf Freiheit der Person, darauf, alleine und nach eigener Entscheidung auszugehen oder sich zu bewegen. Ebenso nennt sie das Recht auf eine eigene Stimme, das Recht auf freie Meinungsäußerung:

„(...) zum Beispiel in den Versammlungen, in Besprechungen des Dorfes, haben die Frauen inzwischen das Recht zu Sprechen, ihre Meinung zu äußern.“ (I:Z.450,451)

„Jetzt hat sich das Stück für Stück verändert, ... manchmal sprechen die Frauen Kameradinnen, sie äußern sich, stellen Fragen über alle möglichen Dinge. Also früher gab es das nicht.“ (I:Z.455;463-467)

Sie fasst zusammen, dass in den Kursen gesagt wurde, dass „die Frauen ... nicht so sein [müssen], eh, sie müssen fähig zu allem sein, nicht wahr, sie müssen reden können, sie haben das gleiche Recht wie Männer nach Riobamba zu gehen, zu Workshops zu gehen, all das. Das hat sich für die Frauen Kameradinnen schon verändert“ (I:Z.463-467).

Früher schickten die Ehemänner die Frauen auch an keinerlei Orte, auch dies habe sich geändert (vgl. I:Z.461,462). Hier wird ein weiteres Mal die Abhängigkeit der Frau von ihrem Ehemann deutlich. Der Mann hat das Recht seine Frau „zu schicken“. Das Verb „mandar“ bedeutet außerdem „befehlen, anordnen, vorschreiben, leiten, regieren“ und Rosa gebraucht es in verschiedenen Zusammenhängen, um die Macht bzw. die Befehlsgewalt der Männer über die Frauen auszudrücken (vgl. I:Z.461; II:Z.244,245). Sie berichtet einerseits, dass sich diese Situation im Heute geändert habe (vgl. I:Z.462, III:Z.47-49) andererseits äußert sie aber auch die Beständigkeit dieser Strukturen, z.B. als sie mir von der Besonderheit ihres im Vergleich zu anderen Ehemännern liberalen Mannes erzählt (vgl. II:Z.225-229; Z.242-246).

Rolle des Ehemannes

Rosa drückt aus, dass einige Ehemänner „nicht den gleichen Wert haben“ (II:Z.225,226) wie ihr Mann: Sie lassen ihre Frauen nicht im Dorf arbeiten. Zweimal wiederholt sie „No dejan“, „Sie lassen nicht zu...“ (II:Z.226,227). Auch hierin ist die passive Rolle der Ehefrau, die vom Wohlwollen ihres Mannes abhängig ist, beschrieben. Er hat die Macht, sie „gehen zu lassen“ (oder eben nicht), (II:Z.244,245: „Mi esposo no quiere mandar, no quiere saber nada“) und sie „zu hindern/abzuhalten“ (II:Z.227,228: „Entonces algunos impiden“). Rosa fasst dies so zusammen, dass diese Ehemänner „ihre Frauen Kameradinnen nicht wertschätzen“ (II:Z.228,229). Keine Wertschätzung haben, bedeutet in den folgenden Aussagen, dass sie nicht verstehen (vgl. II:Z.232,233). Sie hatte jedoch das Glück (sie dankt es erneut Gott, II:Z.229,230), dass ihr Ehemann verständig ist und dass er ihr immer ermöglicht und sie sogar ermutigt hat, zu Kursen zu gehen:

„Wenn es eine Sache (einen Kurs, S.H.) zu tun gibt, musst du sie tun, so sagte er gewöhnlich.“ (II:Z.230,231)

Sie erzählt, dass der Grund, dass ihr eigener Ehemann sie niemals gehindert habe (ihr niemals etwas gesagt habe, vgl. II:Z.280,281) sei, dass er ein Akademiker, ein Professioneller, ein Berufstätiger ist. Da Rosas Ehemann gebildet ist und einen Beruf ausübt, unterstützt er Rosa in ihrer Weiterbildung und in ihrer Arbeit. Er handelt dadurch (nach ihrer Aussage) gleichsam professionell. Im Vergleich zu ihrem verständigen Ehemann benennt sie den Ehemann von Carmela. Durch seinen Beruf des Polizisten kenne er alle Gesetze der Polizei. Er kenne die Rechte der Frauen, die Rechte der Kinder, aber aus dieser Kenntnis, aus seiner Qualifizierung, resultiere kein Verständnis, keine Einsicht. „Er als Professioneller, ist nicht professionell“ sagt sie ganz deutlich (vgl. II:Z.471-473).

Rosa weist direkt darauf hin, dass andere Männer ihre Frauen nicht in der Tourismus-Organisation arbeiten lassen. „Sie lassen nicht zu, dass sie im Dorf die Organisation führen. Sie würden die Frauen nicht alleine in die Gruppe gehen lassen wollen bzw. befürchteten, dass andere Frauen deren Beispiel folgten (vgl. II:Z.235-238). Hierin könnte die Sorge der Männer vor der Selbstständigkeit bzw. vor mehr Autonomie ihrer Frauen ausgedrückt sein. Es klingt die traditionelle Rolle der Frau an, die nur Zuhause ist und sich nicht selbständig bewegt bzw. bewegen darf (wie Rosa im ersten Interview ausführt, vgl. I:Z.187). Die Vorstellung, dass eine Frau „alleine“, also nicht nur als Einzelperson, sondern auch autonom in Bezug auf ihre freie Entscheidung, zu einem Kurs oder einer Arbeitsstelle bzw. einem Treffen der Organisation geht, scheint – sowohl den Frauen, als auch vor allem den Männern - noch (ziemlich) unvorstellbar, wenig begreifbar bzw. ungewohnt. In Rosas Aussage, dass die Männer nicht verstehen, liegt also auch die Botschaft, dass diese die Frauen weiterhin vom öffentlichen Leben isolieren möchten und sie einen Zusammenschluss der Frauen als offizielle Gruppe nicht befürworten. Möglicherweise fühlen sie sich dadurch bedroht. Dies steckt auch implizit in dem Argument, ein Frauen-Hausbau sei nur für die Frauen – also nicht

für die Gesamtheit der Dorfmitglieder, was dem indigenen Gemeinschaftsgedanken widerspricht - , und würde daher abgelehnt werden.

Menschenrechte: Frauen-Rechte und Männer-Rechte

„Entstehung von Menschenrechten“

Maria führt die Frauen-Rechte im Vergleich zu den Rechten der Männer an:

„Also, natürlich ist es klar, dass man den Ehemann respektieren muss, aber (.) wir selbst haben genauso die gleichen Rechte wie sie.“ (I:Z.128-130)

Sie fordert den Respekt auch für die Frauen ein. Im Zusammenhang mit der Erzählung, dass Angela Ehemann sie nicht als Leiterin der Frauengruppe akzeptieren wollte, berichtet Rosa, dass sie ihn zur Rede stellte und aufforderte, seine „Kameradin Frau“ ebenso zu respektieren (vgl. II:Z.251,252).

Im Kontext der Veränderungen, die durch die Kurse stattgefunden haben, berichtet Rosa: „Früher waren wir es nicht gewohnt, irgendwohin zu gehen, wir wussten überhaupt nichts.“ Ich paraphasiere daraufhin: „Und heute durch die Kurse, durch:::die Bildung, //Ja// ist es doch möglich?“ Rosa erwidert:

“Na klar und wir können nicht einfach so bleiben, nein, die Frauen Kameradinnen haben auch das Recht zu studieren, zu lernen.“ (III:Z.64,65)

Der erste Schritt zu dieser GLEICHstellung von Rechten und somit aus der Lösung von Abhängigkeiten (also ein Schritt auf dem Emanzipationsweg) ist für die Frauen das Wahrhaben, also das zur Kenntnis Nehmen, das Verstehen und das Einsehen, dass sie die gleichen Rechte - Menschen-Rechte, nicht Männer-Rechte - haben. Dies hat bei Rosa als Lernprozess stattgefunden, sie hat es in den Kursen erfahren und sie bezeichnet es als Bewusstwerdungsprozess (vgl. III:Z.57,58;Z.84). Durch diese Kurse hat sie die Rechte, die sie bisher als für die Männer ihres Dorfes geltend kannte, als allgemeine Menschen- und somit auch als Frauenrechte kennen gelernt und fordert sie jetzt auch ein. Dies wird beispielsweise in der Textstelle über Angela deutlich. Angela hat hier „von Haus wegen“ kein Recht, da ihr Mann sie nicht „schickt“, d.h. sie nicht zu Versammlungen gehen lässt (vgl. II:Z.244,245). Doch nachdem Maria, eine Frau, die ihr „Mehr“, bzw. die Gleichheit an Rechten inzwischen gelernt hat, ihn darauf hingewiesen hat, bzw. diese Rechte in Form von „Respekt zollen“ eingefordert hat, kann er (ihrer Aussage nach) nicht anders reagieren, als ihr zuzustimmen, zu akzeptieren und seine Frau letztendlich „hinzuschicken“, also sie gehen zu lassen (vgl. II:Z.253).

Frauen-Rechte bedürfen hier also nicht nur der Kenntlichmachung, des Bewußtwerdens und des Publikmachens, sondern auch der Einforderung, die hier von einer „Wissenden“, gleichsam „Eingeweihten“ erfolgt. Dies bedeutet also auch die wache Reflexion über die Einhaltung und somit deren „Überwachung“.

Rechte bedeuten Freiheit

In Bezug auf die Ausführung der Rechte und deren Ausleben, spricht Rosa von Freiheit:

„Recht ist, eh, wir müssen frei sein, wir müssen in Versammlungen teilnehmen und wir müssen, eh, aktiv im Dorf sein, indem wir die Ämter, die wir innehaben, ausführen. Außerdem sind Frauenrechte (.) (...), dass wir frei sind, dass wir teilhaben können, in der Organisation, in Sitzungen und im Dorf, alles, nicht wahr.“ (III:Z.7-12)

Im Gegensatz zu der Abhängigkeit der Frauen vom Gutdünken ihrer Ehemänner oder der Dorfgemeinschaft, die Rosa mir berichtet, steht also die eigene Entfaltung, die Befreiung aus dieser traditionellen Rolle durch „Nicht-Mehr-Akzeptanz“, die Freilassung aus dem Zustand der Abhängigkeit, also die Emanzipation. Als Mittel für diesen Bewusstwerdungsprozess der Frauen und der Veränderung ihrer Position durch mehr Rechte-Bewusstsein, steht für Rosa die non-formale Bildung im Vordergrund, in Form von Kursen innerhalb ihres Dorfes.

Ein weiteres Recht, das sie mit der Bewusstwerdung verbindet, ist das Recht auf eigene Pläne, auf eigene Projekte, auf eigene Arbeit (vgl. III:Z.85-89). (III:Z.85,86: "(...) nosotros también podemos hacer un proyecto para poder trabajar, (...)).

Bedeutung der Frauen-Gruppe

Der Aspekt der Arbeit außerhalb des Haushaltes und der Landwirtschaft, nahm in Rosas Leben bisher einen wichtigen Teil ein. Auch wenn das allgemeine Recht auf ein eigenes Einkommen und monetäre Unabhängigkeit noch nicht außerhalb der Dorfgemeinschaft bzw. mit regelmäßiger gleicher (und mit den männlichen Einkommen vergleichbarer) Bezahlung in ihren Erzählungen verankert ist. Rosa beschreibt, dass sie auf ihrem Weg zur „Vorsteherin“, zur „Präsidentin“ des Dorfes erst andere Arbeiten und Verantwortungen in der Gemeinschaft innehatte.

Der Einstieg in regelmäßige Arbeit außerhalb der Familie war für sie die Frauengruppe, die ca. 1998 erstmals von einer Kanadierin (in Verbindung mit den Projekten von Tomas Walsh) organisiert wurde. Diese Frau blieb ein Jahr im Dorf mit der Ankündigung, dass eine der indigenen Frauen nach ihrer Abreise die Verantwortung für die Gruppe übernehmen müsse (vgl. I:Z.100-106). Die Frauengruppe bestand zuerst aus Frauen der gesamten Tourismus-Organisation, aus verschiedensten umliegenden Dörfern stammend.¹⁸³ Rosa nennt als Gründe für die Auflösung dieser Gruppe ca. im Jahr 2001 oder 2003 (vgl. I:Z.121-124), dass die Frauen nach eigenen Kommentaren keinen Nutzen aus der Gruppe hatten und dass sie ohne Arbeit seien und daher kein Geld für die Busfahrt nach Pulinguí San Pablo zur Verfügung hatten (vgl. I:Z.109-112)¹⁸⁴. Doch aufgrund ihres geschulten Rechte-Bewusstseins gegenüber der Versammlungsfreiheit auch von Frauen, gab Rosa sich mit der Auflösung der Gruppe nicht zufrieden und schlug einer kleineren Anzahl von Frauen vor, die

¹⁸³ Die Organisation besteht aus 48 Mitgliedern, Frauen und Männern, aus den Dörfern Pulinguí Centro, Tonsalau, La Delicia, Romicruz (I:Z.115,116).

¹⁸⁴ Die Fahrt kostet insgesamt 50 Cent pro Strecke. Ein Dollar pro Woche Extra-Investition bzw. Ausgabe übersteigt also bereits die finanzielle Möglichkeit der Frauen.

Kunsthandwerksgruppe wieder zu „initiieren“ (vgl. I:Z.131) – und so begannen sie die Gruppe 2004 von Neuem (vgl. I:Z.126-132).¹⁸⁵

Diese Arbeit hat ihr immer gefallen und sie gebraucht das gleiche Wort „dedicar“, „sich widmen“, sowohl für die Arbeit in der Organisation (vgl. I:Z.87,88), als auch im Zusammenhang mit den Erwartungen ihrer Eltern, speziell ihrer Mutter, die ihr in Bezug auf ihren Studienwunsch vermitteln, sie solle sich lieber „den Tieren und der Landwirtschaft widmen“ (I:Z.30; Z.30-34). Rosa betont alle Aspekte ihres Lebens, indem sie formuliert, dass ihr sowohl die Widmung bzw. Beschäftigung mit der Frauengruppe und in der Organisation des Dorfes, als auch mit ihren Kindern in ihrem Zuhause, immer gefallen haben (vgl. I:Z.87-89). Es wird dabei jedoch auch ihr Ringen deutlich, sich zwischen den verschiedenen Rollen zu positionieren, den unterschiedlichen Erwartungen (die durch die Entwicklungsprojekte durch Möglichkeitserweiterung für sie entstanden) gerecht zu werden.

Arbeit im Tourismus

Auf dem Emanzipationsweg¹⁸⁶ von der rein familiären Arbeit hin zur „Erwerbsarbeit“ in öffentlicher Position hat sie - aufgrund bzw. als Folge der non-formalen Bildung der Kurse, so äußert sie – drei bis vier Jahre das Amt der „Schatzmeisterin“ („tesorera“, „Geldverwalterin“) und zwei Jahre das Amt der Vorsitzenden („presidenta“, „Vorsitzende, Leiterin“) der Frauengruppe innegehabt, woraufhin ein Jahr der Geldverwaltung und ein Jahr der Sekretärin der Tourismus-Organisation folgten, bis sie zur leitenden Doppel-Position der Präsidentin und der Tourismus-Koordinatorin aufstieg. (vgl. II:Z.72-75;89;114;116-118). Sie benennt hier die Prozesshaftigkeit ihres Lernweges, dass sie „Stück für Stück“ arbeiten lernte und dass ihr dabei vor allem der Kurs über das Thema der „Leitungsfähigkeit in Führungspositionen“ sehr geholfen habe (vgl. II:Z.120-123).

Durch ihre Arbeit in den vorherigen Ämtern hat sie sich Vertrauenswürdigkeit und Respekt innerhalb des Dorfes erarbeitet und erhalten und wurde 2005 in geheimer Stimmwahl, als eine von drei Kandidatinnen, zur Gemeindevorsteherin gewählt (vgl. II:Z.100-106). Aus westlicher Sicht könnte man sagen, dass sie die Karriereleiter emporgestiegen ist. Dabei ist anzumerken, dass auch im westlichen Kontext Leitungspositionen nach wie vor vorwiegend Männern vorbehalten bzw. von Männern besetzt sind.

In ihrem indigenen dörflichen Kontext ist ihre Leitungsposition ganz besonders hervorzuheben, da sie die erste Frau ist, die in dieses Amt gewählt wird (vgl. II:Z.110-113): „Noch niemals hatte dieses Amt eine weibliche Kameradin, niemals“ (II:Z.113). Trotzdem ist diese Position (gewissermaßen als soziale Arbeit für die ganze Organisation bzw. Dorfgemeinschaft) - mit 8% der gesamten Einnahmen einer Gruppe - sehr geringfügig entlohnt.

¹⁸⁵ I:Z.126-132: „(...) yo personalmente pensé que, de por qué vamos a quedar, por qué (.) los compañeras mujeres también tenemos derecho de (.) e::star ju-solas (...). Entonces por eso, de mi parte, yo he dicho a los compañeros mujeres: Iniciemos la artesanía. Por qué vamos a dejar. Entonces iniciamos en 2004 otra vez.“

¹⁸⁶ Hier im Sinne von Befreiung aus der traditionellen Rolle der Abhängigkeit ohne eigenes Einkommen.

Beispielsweise blieben von der letzten Touristen- und Touristinnengruppe aus Kanada, die eine Woche in Casa Cóndor übernachteten und gepflegt wurden, für sie nur sieben Dollar übrig. Im Entgelt ist dies nicht zu vergleichen mit dem festen monatlichen Gehalt, das ihr Mann von der Organisation erhält bzw. das die Männer generell für Erwerbsarbeit außerhalb des Dorfes (in den Städten) verdienen (vgl. II:Z.187-193; Z.158-162). Die geringe Entlohnung ist ein typischer Aspekt von Frauenarbeit, also auch von sozialer Arbeit.

Erwerbsarbeit: Erfahrungen und Reaktionen

Erfahrung der Last

Rosa gebraucht für die Beschreibung ihres doppelten Amtes das Substantiv „cargo“, „Ladung, Fracht“. Die Tätigkeit impliziert also ein gewisses Gewicht, was sich auf die Verantwortung beziehen könnte, die Rosa dadurch übernimmt. Gleichzeitig drückt sie dadurch ihren Zwiespalt zwischen der Verantwortlichkeit gegenüber ihren Kindern und gegenüber den Touristinnen und Touristen und der Dorfgemeinschaft aus. „Cargo“ heißt aber auch „Auftrag“ und Maria verwendet das Adjektiv „encargado“, „beauftragt bzw. beladen“ (vgl. II:Z.75-78). Die Zweideutigkeit des Wortes kommt sehr deutlich aus dem weiteren Verlauf des Interviews hervor: Sie bewertet ihre Rollenverteilung einerseits positiv (sie ist stolz, zukunftsgerichtet, erfährt Respekt) und andererseits ist sie ermüdet, hat genug gekämpft, ist erschöpft ob der Doppelbelastung.

Erfahrung des Respekts

Zur Beschreibung des Auswahlverfahrens, nach dem sie zur Präsidentin gewählt wurde, definiert Rosa implizit die Rolle einer Leitungsfigur, indem sie Schlagworte wie Verantwortung, Respekt, Freundschaft und Vertrauen gebraucht (vgl. II:Z.86-97). Der Respekt (der auch an anderer Stelle, z.B. im Umgang von Eheleuten miteinander und im Umgang der Dorfgemeinschaft untereinander, immer wieder als Stichwort auftaucht) nimmt hierbei eine zentrale Position ein. Respekt, den sie als Vorschuss brauchte, um gewählt zu werden und den sie dann aus der Arbeit in ihrer Position erlangt:

“Ich muss respektiert sein, um vorwärts zu gehen, in der Familie, auch für meine Kinder, muss ich zeigen, wie ich eine Frau bin. Und wie ich in der Dorfgemeinschaft arbeiten soll und auch in der Organisation.“ (II:Z.95-97)¹⁸⁷

Interessant ist hier die von ihr zuerst vorgenommene „traditionelle“ Verbindung von Frau und Familie, in der sie sich als Frau „zeigen“ muss. Dann fügt sie die Arbeit im Dorf und in der Organisation an, die traditionellerweise der Männersphäre entstammt und in die sie Einzug gehalten hat. Auch hier hat sie sich als Frau zu beweisen, muss sie etwas „zeigen“ (- das Verb „demostrar“ bedeutet „zeigen, beweisen, darlegen, demonstrieren“). Gleichzeitig spricht sie dadurch auch die „moderne“ Form der Verbindung von Familie und Beruf an und dass ihr

¹⁸⁷ II:Z.88,89: „Yo debo ser respeto (= respetada, S.H.), para salir adelante en la familia, para mis hijos también, tengo que demostrar como soy una mujer. Y cómo debo trabajar en la comunidad, en la organización también.“

Frau-Sein beide Sphären beinhaltet, dass die Verbindung also auch in ihrem Kontext eine Möglichkeit (wenn auch eine sehr schwierige, vgl. Erfahrung der Erschöpfung, s.u.) darstellt.

Erfahrung des Stolzes

Sie beantwortet meine Frage danach, wie sie sich als Gemeindevorsteherin fühlte mit ihrem Empfinden von Stolz (vgl. II:Z.133-145) und auch später bezeugt sie den Stolz auf ihre Leistungen, indem sie ihre Hoffnung ausspricht, dass jemand wie sie das Amt übernehmen wird (vgl. II:Z.167-173). "Yo sentía como orgullosa, como una mujer" (II:Z.134). Dieser Satz kann zwei Bedeutungen haben. Die direkte Übersetzung "Ich fühlte mich wie stolz, wie eine Frau" kann bedeuten, dass sie sich durch ihr Vorstandssamt, das sie als (einzige, erste) Frau ausführende stolz fühlte oder es kann bedeuten, dass sie sich in all ihren Fähigkeiten als Frau ganz angenommen fühlte.

Sie reflektiert über das "Können" und das "Müssen", das ihre Rolle mit sich bringt¹⁸⁸ d.h. sie macht sich die Möglichkeiten und die Verantwortung ihrer Position bewusst. Interessanterweise wollte sie ein Haus bauen, damit die „Kameraden/Kameradinnen“, die anderen Dorfbewohner und Bewohnerinnen sich immer an eine Frau erinnern. ("En mi tiempo, en mi manejo me fue eso", II:Z.136; "In meiner Zeit, unter meiner Leitung war das", ebd.). Das Haus wurde in ihrer Zeit als „Präsidentin“ und unter ihrer Leitung, ihrem Management, ihrer Steuerung („manejo“) erbaut. „Manejo“ ist ein Wort der Aktion, sie ist aktiv und übernimmt Eigenverantwortung, handelt autonom und führt eigene Ideen aus – dies kann als weiterer Hinweis für ihren Emanzipationsprozess angesehen werden. Das Haus dient also auch als Zeichen für ihre Leistung und zur Anerkennung und Behauptung ihrer Fähigkeiten als weibliche Gemeindevorsteherin.

Erfahrung der Erschöpfung

Dem Stolz über ihre Leistungen steht ihre Erschöpfung gegenüber. Rosa bringt ihren Zwiespalt bzw. die Dualität ihrer Gefühle in Bezug auf ihre Rolle als Mutter und als berufstätige Frau, sehr deutlich zum Ausdruck. Sie macht und verbalisiert die Erfahrung der Doppelbelastung von Beruf und Familie: Einerseits hat sie Gefühle von Eigenverantwortung, von Erfolg und Zuspruch bzw. Bestätigung und Respekt durch die Dorfgemeinschaft.¹⁸⁹ Andererseits berichtet sie von ihrer Ermüdung durch die Bedürfnisse und Ansprüche, die sie einerseits von ihren Kindern, aus ihrer Familie, erfährt und andererseits durch die Kritik der Dorfgemeinschaft (vgl. II:Z.149,150): „Weil es mir nicht mehr gefällt, weil ich gearbeitet habe, weil es mich müde gemacht hat“, auch im Sinne von „weil ich es leid geworden bin“, (...)“. Ihr Mann zeigt zwar eine unterstützende Grundhaltung, doch hilft er ihr nicht direkt im Haushalt, so dass ihre Doppelbelastung („200%“, da sie wirklich alle ihre Aufgaben alleine ausführen muss) schon zeitlich nicht auf Dauer haltbar ist.

¹⁸⁸ II:Z.135,136: „(...) pensaba que qué puedo hacer en la comunidad. Qué debo (.), que debo hacer, este:::eh, para el futuro.“

¹⁸⁹ II:Z.148: "Ahora siempre me ha dicho que, eh, este año también que quede a mí.“

Ihr letztendlicher, damals ganz aktueller, Beschluss ist die Rückkehr in ihre „traditionelle Rolle“ als Mutter und die Beendigung ihrer Arbeit für die Dorfgemeinschaft. Sie wird ihre Ämter niederlegen (vgl. II:Z.146-155).

Reaktion der Kinder

Als Gründe dafür nennt sie primär die Rolle ihrer Kinder. Dabei ist interessant, dass sie ihre erwachsenen Söhne erwähnt, die alle 21 Tage aus den Städten, in denen sie arbeiten, zu Besuch nach Hause kommen und Bedauern und Unwille darüber ausdrücken, dass Rosa mit ihnen keine Zeit verbringt, wenn sie gerade in diesen Tagen eine Gruppe von Touristinnen und Touristen betreuen muss (vgl. II:Z.150,151;178,181). Dies ist ein Hinweis darauf, dass ihre Söhne Rosa lieber in der traditionellen Rolle der Hausfrau und Mutter erfahren möchten und ihnen Rosas Unabhängigkeit bzw. Eigenständigkeit in ihrer Rolle als Frau im öffentlichen Bereich, ihrer Wahrnehmung nach zu wenig Aufmerksamkeit für sie selbst übrig lässt.

Reaktion der Dorfgemeinschaft

Ein weiterer Grund für die Beendigung ihrer Leitungsposition ist die Reaktion der Dorfgemeinschaft. Hier spielt wohl doch Neid eine Rolle, auch wenn Maria das bei einer späteren Frage im Interview verneint (vgl. II:Z.214-220). Es geht um Verdienst und Geld, zwei Worte die „Wert“ und „Bewertung“, wiederum auf der Leistungsebene, bedingen. Da ihr Ehemann schon in der Dorfgemeinde verdient, darf sie –laut der anderen Dorfbewohner und Dorfbewohnerinnen- nicht auch noch dort ihren Lohn erhalten. Das wird von den anderen Dorfmitgliedern als ungerecht empfunden bzw. beneidet. Obwohl der Lohn äußerst gering ist für das Ausmaß der Arbeit (s.o.), wird ihr nachgesagt, dass sie sehr viel Geld verdiene (vgl. II:Z.158,159).¹⁹⁰

Das Thema Neid wird von Rosa mit den Begriffen „Unverständnis“, „Uneinsichtigkeit“ und „Nicht Nachdenken“ der Bewohner und Bewohnerinnen des Dorfes umschrieben (vgl. II:Z.158-177;196)¹⁹¹. Dabei merkt sie an, dass es nicht der Vorwurf des hohen Lohnes ist, der sie ermüdet hat, sondern dass diese Mitmenschen sie „nicht arbeiten lassen“ und die Kritik nicht sein lassen würden (vgl. II:Z.163,164;Z.196). Hier zeigt sich eine Parallele zur Rolle der Ehemänner, die ihre Frauen „nicht (gehen/studieren/teilnehmen/sprechen, S.H.) lassen“, weil sie „nicht verstehen“ (s.o.; vgl. II:Z.225-229;244-246).

¹⁹⁰ Es drängt sich die Parallele zu Augustina, einer weiteren Frau, die ich interviewte, auf. Ihr Mann wurde gemobbt, da er schon längere Zeit im Dorf, also in der Tourismus-Organisation sein Geld verdiente und er konnte dem Druck schließlich nicht mehr standhalten, so dass er sogar das Land verließ. Jetzt lebt er alleine in den USA, während seine Frau Augustina und deren vier Kinder in Pulingui Centro geblieben sind und schickt ihnen monatlich Geld. Augustina ist eine der älteren Schwestern von Carmela, die im Interview als eine der Veränderungsmöglichkeiten ihrer Situation auf die Strategie des Auswanderns ihres Schwagers zurückgreift (vgl. Kap.4.1.1).

¹⁹¹ II:Z.158: „Hay gente que no comprende (...)“ II:Z.163,164: “A veces vuelta la gente no deja trabajar, entonces prefiero salir.” II:Z.196: “(...) pero a veces no piensan, no:::.”

Rosa kommt aus der Position ihrer Doppelrolle als vielfache Mutter und Verantwortliche in der Organisationsverwaltung zu dem Schluss, dass nur eine Einzelperson, eine Single-Frau ohne Ehemann und Kinder eine verantwortliche Position in der Dorf-Organisation innehaben kann und nennt dabei Manuela als ihre Wunschkandidatin, ihr Amt zu übernehmen (vgl. II:Z.201-203). Damit drückt sie deutlich aus, dass für sie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf auf lange Sicht nicht möglich ist und diese Doppelrolle für sie tatsächlich eine Doppelbelastung darstellt (vgl. II:Z.177-184).

Rolle der Einzelkämpferin

Schon im ersten Interview drückt sie aus, dass sie „allein“ auf weitem Posten steht und als Einzelperson nicht viel ausrichten bzw. nicht weit vorankommen kann (vgl. I:Z.89,90). Dies bezieht sie nun auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und könnte hiermit auch implizieren, dass ein Netzwerk (des verstehenden Bewusstseins, sowohl von Frauen, als auch von Männern) ihr (und den anderen Frauen des Dorfes) helfen würde, ihre erweiterte Autonomie (Selbstständigkeit, Unabhängigkeit) besser leben zu können.

Die Arbeit in der Frauengruppe gefällt Rosa sehr und sie erfährt dadurch die Überwindung ihres Allein-Seins. Sie äußert:

„Es ist schön, gemeinsam mit den Kameradinnen Frauen zu arbeiten. Es ist nicht (wie, S.H.) alleine arbeiten, als einzelne Person, nicht wahr. Em, es ist gemeinsam, man muss geeint und respektvoll sein:::und außerdem müssen die Kameradinnen Frauen andere Menschen respektieren, die kommen, auch die Touristen und Touristinnen, also das:::es ist schön in einer Frauengruppe zu arbeiten.“ (II:Z.450-455)

Sie spricht (im Vergleich zu Carmela) von einem freundschaftlichen Zusammensein und Solidarität in der Frauengruppe (vgl. II:Z.456,457). Sie merkt wohl selbst, dass sie eine Beispielfunktion für die anderen Frauen inne hat¹⁹², die sie sehr respektieren, fühlt aber auch stark die Beschränkung ihrer „Reichweite“. Sie stößt an Grenzen und auf Unverständnis mit ihren eigenen Ideen für die Frauengruppe, da die Dorfgemeinschaft in Versammlungen ihr selbstständig geäußertes Anliegen, einen eigenen Ort für die Frauengruppe zu bauen, (um darin selbst Wolle zu färben, anstatt sie in Guano in einer Fabrik zu kaufen, I:Z.306-309) nicht versteht:

„Das war also mein Kriterium, ich kämpfte auch, zu dieser Zeit, eh, hatte ich Ideen, aber es hat nicht funktioniert weil ich alleine bin, also (.) immer wenn gesprochen wird in den Versammlungen, all das; also der Präsident war nicht, hat also nicht gesagt, dass er den Kameradinnen Frauen helfen will, weil (.) sie (die Dorfgemeinschaft, S.H.) sagten immer, dass es nur sie (die Frauen, S.H.) sind, die darum bitten, warum sollten wir da helfen (...).“ (I:Z.309-314)¹⁹³

¹⁹² Vgl. dazu auch Kap.4.1.3: Manuela kann sich vorstellen, eine Arbeit wie Rosa auszuüben.

¹⁹³ Erst durch meine Präsenz und die Äußerung der gleichen Ideen aus meinem Munde – durch meine Unterstützung, so benennt sie es und dankt mir dafür-, erfährt die Frauengruppe jetzt die Hilfe des zu jener Zeit aktuellen Gemeindevorstehers und der gesamten Organisation in Form von einem monetären Beitrag und Minga-Arbeit, so überlegt sie (I:Z.314-316; II:421-425). Die Bedeutung bzw. Macht von ausländischer, fremder Hilfe von Außen ist hier eklatant (vgl. Kap.3.5 und Kap.1.5.3.c) und bedürfte weiterer Beachtung in einer Langzeitstudie (vgl. Kap.VIII).

Dies bedeutet auch, dass sie in Versammlungen (noch) alleine dasteht mit ihren Anliegen für die Frauengruppe und wohl auch von den anderen Frauen (noch) nicht viel Unterstützung, in Form von eigenen Stimmen bzw. Aussagen, bekommt. Parallel zu ihrer Freude über die gemeinsame Arbeit und das Netzwerk in einer Frauengruppe macht ihr also das Unverständnis von Seiten anderer Ehemänner und der Dorfgemeinschaft zu schaffen.

Das „Allein-Sein“ beschreibt Rosa in diesem Kontext sowohl als Vorteil (da es als Einzelperson keine Doppelbelastung in Bezug auf die Familie gäbe), als auch als Nachteil (da sie sich durch das Unverständnis im generellen Dorfklima alleine fühlt). Sie erlebt sich als aktive Frau, die gerne in Frauengemeinschaft arbeitet, aber sie erfährt ihre Multiplikatorinnen-Funktion¹⁹⁴ begrenzt bzw. eingeschränkt durch die Widerstände uneinsichtiger Ehemänner und neidischer Dorfmitglieder. Dadurch fühlt sie sich als Einzelkämpferin.

Doch sie will nicht aufgeben. Sie möchte zwar ihre Ämter in der Organisation niederlegen, aber sie erklärt mir in Bezug auf die Frauengruppe:

„Ich werde sie, werde sie:::so wie ich kann, werde ich sie auch weiterhin unterstützen, ich werde:::, wie Du kommen hoffentlich noch weitere Freunde/Freundinnen, immer werde ich, sie immer auch darum bitten, dass sie helfen, um den juristischen Status als eingetragene Gruppe zu erlangen. Diesen Gedanken hatte ich auch. Ich werde mich nur der Frauengruppe widmen.“ (II:Z.255-259)¹⁹⁵

Lernen als Prozess

Durch die erfahrene Bildung hat Rosa Verantwortung übernehmen können und sieht sich dadurch in der Pflicht und gleichsam der Verantwortung, sich mehr zu bilden (vgl. II:Z.48-51) und anderen Frauen in ihrer Weiterbildung zu unterstützen. Immer wieder benutzt sie den Ausdruck „poco a poco“, „Stück für Stück“, „nach und nach“, „allmählich“, sei es für die Zunahme der Unterstützung ihres Mannes im Haushalt oder für die Bezeichnung ihres eigenen Lernweges (vgl. I:Z.431; II:Z.64,120) und kennzeichnet dadurch die Prozesshaftigkeit des Lernens bzw. ihres Bildungsweges. Durch die Kurse, an denen sie teilgenommen hat (vgl. II:Z.122,123), durch die Praxis der Arbeiten, die sie ausgeführt hat (vgl. II:Z.113-120) und durch die Übernahme von Verantwortung innerhalb der Positionen in der Dorfgemeinschaft (vgl. II:Z.64,65), hat sie konstant (durch „learning by doing“) dazugelernt und sich immer weiter emanzipiert. Emanzipieren bedeutet hier, dass sie die traditionelle Rolle nicht unangetastet akzeptiert, sondern sich erweiterte Handlungsmöglichkeiten erarbeitet hat.

¹⁹⁴ Ihre Beispielfunktion für die Frauen kommt beispielsweise auch im zweiten Interview zum Ausdruck. Vgl. II:Z.286-289: Hier beschreibt Rosa, dass ihr gesagt wird, sie sei eine gute Frau, sie solle das Dorf vorwärts führen, weiter bringen. Die Frauenkameradinnen würden ihr sagen, sie sei eine gute Frau, warum sie denn aufhören wolle, sie solle doch in der Tourismus-Koordination weiterarbeiten.

¹⁹⁵ Auch hier kommt wieder die Hoffnung auf ausländische, fremde Hilfe von Außen zum Ausdruck. Diese spiegelt die Ebene der strukturellen Abhängigkeit bzw. der erlebten Machtverteilung – die, vergleichbar mit der patriarchalen Abhängigkeit der Frau vom Mann, über Jahrhundert (der Kolonisierung) gewachsen ist (vgl. Kap.1.5.3.c) und durch konkrete Erfahrung der Entwicklungshilfe im Dorf aktualisiert und gefestigt ist.

Nutzen von formaler und non-formaler Bildung

In Verbindung mit dem Nutzen der Bildung benutzt Rosa oft und an verschiedenen Stellen den Begriff „avanzado“ - fortgeschritten, weiterentwickelt, vorgerückt, fortschrittlich - (vgl. I:Z.523; III:Z.591-594; III:Z.635-640) und stellt diesen in Verbindung mit „capacitar“ (vgl. III:Z.593,594;Z.639) - schulen, befähigen, bevollmächtigen. „Avanzado“ im Sinne von „fortgeschritten“ kann hier einerseits als im formalen Bildungssystem verortet begriffen werden, da Rosa in Bezug auf ihre eigene weiterführende Bildung ihren Bachelor-Abschluss oder ein weiteres Studium meint bzw. in Bezug auf ihre Töchter die Hoffnung hat, dass jene fortgeschritten im Sinne von berufstätig sein werden (vgl. I:Z.523,524).

Andererseits kann es auch als "weiterentwickelt", "vorgerückt" im Sinne von erweiterten, im Erwachsenenalter wahrgenommenen non-formalen Bildungsangeboten verstanden werden. Von diesen berichtet sie im Zusammenhang mit ihrer Berufserfahrung als Gemeindevorsteherin, als Schatzmeisterin des Dorfes Chimborazo (vgl. III:Z.592), als Leiterin der Frauengruppe und ihren weiteren Funktionen in der Tourismus-Organisation (vgl. III:Z.577-596). Sie argumentiert, dass sie sich sowohl durch die non-formalen Kurse, als auch durch all diese Arbeit mehr und mehr bildete und dadurch weiter entwickelte (vgl. III:Z.591;593,594).

Rosa beschreibt auch selbst den Zusammenhang von formaler und non-formaler Bildung in ihrem Lebenslauf – ohne dass sie über diese Bildungsformen direkt reflektiert. Sie hat das Gefühl, dass im offiziellen System, das auf den Arbeitsmarkt und die damit verbundene offizielle Werte-Logik (von der Regierung formuliert, I:Z.73) bezogen ist, nur eine weiterführende „höhere“ formale Bildung zum Erfolg bzw. zur gesellschaftlichen Anerkennung führen kann. Sie äußert ihren Wunsch, in diesem System gerne weiterzustudieren und ihren Berufswunsch, nennt aber gleichzeitig ihre Bedenken, da sie in diesem formalen Bildungssystem ihre Schwierigkeiten hat und sieht keine Chance, diesen Wunsch wirklich weiterzuverfolgen.

Gleichzeitig benennt sie die non-formale Bildung als die Bildung, die ihr wirklich in ihrem täglichen Leben (das sich in ihrem Fall im ländlichen Alltag abspielt und damit weniger auf das städtische, also das formale und auf den Arbeitsmarkt und Berufschancen ausgelegte Bildungssystem abzielt) schon sehr viel weitergeholfen hat. Diese Hilfe bezieht sich auf ihre persönliche Entwicklung als Frau und sie erzählt von einer allgemeinen Entwicklungsbewegung der Frauen der ganzen Gemeinschaft. Die Entwicklung beinhaltet hier das durch die non-formalen Kurse entwickelte Bewusstsein von individuellen Rechten und einen dadurch erweiterten Handlungsspielraum.

Zusammenfassung

Im Überblick über alle drei mit Rosa geführten Interviews kann also gesagt werden, dass Rosa aufgrund der Unterstützung durch ihren Ehemann die Erfahrung sowohl mit weiterführender formaler Bildung (College-Besuch), als auch mit non-formaler Bildung (Kurse) macht.

Diese Bereitwilligkeit des Ehemannes stellt also eine Bedingung für ihre (Weiter-) Bildung als Frau dar. Sie besucht das Angebot der non-formalen Bildung in Form von Kursen innerhalb der Tourismus-Organisation des Dorfes und zieht ihren persönlichen Nutzen daraus, der sich auf das Gemeinwohl der ganzen Gemeinde auswirkt. Den Nutzen für ihr persönliches Leben benennt sie mit dem erweiterten Bewusstsein über ihre Rechte. Sie erkennt, dass sie als Frau die gleichen Rechte hat wie die Männer ihrer Umgebung und dass sie diese ihre Menschenrechte einfordern kann und will. Dadurch entstehen ihr Möglichkeiten der autonomen Lebensgestaltung. Dies bedeutet für sie erweiterten Handlungsspielraumes innerhalb ihres Frau-Seins in der indigenen Gemeinschaft.

Sie erweitert aufgrund ihres neuen Wissens Schritt für Schritt ihr Handlungs- und Leistungsspektrum und experimentiert mit neuen Rollen. Dabei macht sie die Erfahrung sowohl der Bestätigung, als auch des Neides aus der Dorfgemeinschaft als Ganzes und der Bestätigung, als auch des Widerstandes von Seiten einzelner Ehemänner. Außerdem erfährt sie ihre Doppelrolle und die daraus erwachsenden Erwartungen, jeweils von ihrer Familie und der Dorfgemeinschaft, als ermüdend und beschließt somit ihre Verantwortung wieder abzugeben. Dies entspricht jedoch auch dem natürlichen Zyklus von gewählten Ämtern, die in regelmäßigen Jahresabständen wiederbesetzt werden. Sie entschließt sich außerdem dafür, weiterhin aktiv und in ihrer Beispielfunktion leitend in der Frauengruppe tätig zu sein. Dort wendet sie selbst non-formale Bildungsangebote an, indem sie den älteren Frauen Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet.

Sowohl die formale Bildung, als auch – und vor allem - die non-formale Bildung waren in ihrer Biographie kennzeichnend und sie hat sie als Privileg erlebt. Somit bezeichnet sie im Besonderen die erfahrenen Kurse und Workshops als Wendepunkte und „Entwicklungshilfen“ auf ihrem persönlichen Emanzipationsweg. Für weitere Bildung im formalen Bildungssystem sieht sie für sich keine realisierbare Chance und ihren Berufswunsch der Kindergärtnerin verfolgt sie daher nicht mehr. Weitere non-formale Bildungsangebote erhofft und begrüßt sie und sie hat eigene Ideen zu Themen und Ausführungen dieser Angebote (vgl. R:III:Z.103-111).

4.1.3 Interview mit Manuela

“Ah bueno, este, viendo de mis::padres. Mis padres no son, este, no son estudiados. Este, igual mis hermanas no son-, son acabadas sólo la primaria. Ellos, ellos, ellos se dedican a los hijos, y especialmente al esposo. Y poco de agricultura. Si hubiera sido estudiado, yo hubiera tenido bachillero, si hubieran sido más avanzado, no hubiera estado sólo con los hijos, tal vez con los animales, sólo con los, con la agricultura. Sino, ellos también hubieran sido avanzados, (...).” (Z.861-867)

„Ah gut, em, wenn ich meine Eltern betrachte. Meine Eltern sind nicht, em, Studierte. Em, genauso meine Schwestern, sie sind-, sie haben nur die Grundschule besucht. Sie, sie, sie widmen sich den Kindern und speziell dem Ehemann. Und ein wenig der Landwirtschaft. Wenn ich studiert hätte, hätte ich jetzt einen Bachelor-Abschluss, wenn sie fortgeschrittener gewesen wären, dann wären sie nicht nur bei den Kindern geblieben, oder bei den Tieren, nur in der Landwirtschaft. Sondern dann hätten sie sich auch weiterentwickelt (...).“ (ebd.)

Frauen-Porträt

Manuela ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt. Sie lebt in der Strohütte oberhalb meiner Gast-Hütte mit ihren beiden betagten Eltern und deren Schafen, Kühen und Meerschweinchen direkt vor der Tür. Sie lebt als einzige von acht Geschwistern noch bei den Eltern, ist nicht verheiratet und hat keine Kinder (vgl. Z.126,127). Alle ihre Geschwister sind verheiratet und sie erzählt von einer ihrer älteren Schwestern, die mit 39 Jahren sieben Kinder hat (vgl. Z.1007-1014). Zum Zeitpunkt meines ersten Aufenthaltes ist sie die „Schatzmeisterin“ („tesorera“) der Tourismus-Organisation und engagiert sich als Führerin durch die Natur zu den Sehenswürdigkeiten um Chimborazo für die Touristen und Touristinnen, die ins Dorf kommen. Sie nimmt regelmäßig an der Frauengruppe teil und arbeitet auch oft körperlich sehr anspruchsvoll auf der Schulerweiterungs-Baustelle gemeinsam mit den Männern der umliegenden Dörfer.

Interview-Verlauf

Das Interview mit Manuela fand am 14.Juni 2008 in meiner Hütte in Anwesenheit ihrer fünfzehnjährigen Cousine Susana statt. Es dauerte insgesamt über eineinhalb Stunden. In diesem Interview fällt die Struktur im Vergleich zu den anderen Interviews ins Auge: Manuela erzählt gerne und sehr viel, die Erzählpassagen sind oft sehr lang und ich stelle nur kurze Verständnisfragen (nach Gründen, Zeitangaben u.ä.). Bei ihren Antworten zur persönlichen Bildung frage ich öfter nach und bemerke im Nachhinein, dass ich implizit eine Unterscheidung der Bedeutung von non-formaler (Kurse, Workshops) und formaler Bildung (College) von ihr hören möchte, die sie jedoch nicht treffen kann, da ihre Bildungsdefinition nicht in formale oder non-formale Aspekte aufgeteilt ist (vgl. Z.743-766).

Sie ist die einzige Frau, die über die Wirkung ihrer Worte auf mich reflektiert, die sich über den Interview-Inhalt und ihre (positiven und negativen) Worte sorgt (vgl. Z.1039,1040). Im Allgemeinen ist sie in Bezug auf ihre Bildung nicht sehr selbstbewusst, denn sie äußert wiederholt, dass sie nicht sehr „fortgeschritten“ ist (vgl. Z.756,Z.1078,1080).

Auch Manuela verwendet oft grammatikalisch inkorrekte Formen im Spanischen und bringt chronologische Zeitangaben durcheinander.

Generell ist die Stimmung locker und man merkt, dass wir in unserem Umgang bereits eine Freundschaft und Vertrauen aufgebaut haben – wir duzen uns als Nachbarinnen. Die Anwesenheit von Susana wirkt sich nicht nachteilig auf die Atmosphäre aus.

Bildungs-Biographie

Manuela dankt ihren Eltern, dass sie sie in die Grundschule in Pulinguí Centro brachten, da es in ihrer Kindheit in Pulinguí San Pablo noch keine eigene Schule gab. Sie bedauert, dass sie bei deren Beendigung mit 13 Jahren nicht weiter studieren konnte, da alle ihre älteren Geschwister heirateten und sie alleine mit den jüngeren Geschwistern blieb, die noch zur Schule gingen (vgl. Z.12-18). Sie beginnt zwar das College in Pulinguí Centro (sie ist die einzige Frau, die erwähnt, dass es auch in Pulinguí Centro ein College gibt, Z.19,20), doch fehlen ihren Eltern die finanziellen Mittel und so beendet sie das College schon während des laufenden ersten Jahres.

Hier beginnt ihre „Arbeits-Geschichte“ (vgl. Z. 20,21). Sie arbeitet auf verschiedenen Haciendas, „ich ging überall arbeiten“ (Z.21,22), sie leidet oft sehr unter der harten körperlichen Arbeit (vgl. Z.150-162) und dem Missbrauch durch die Verwalter der Haciendas (vgl. Z.151-155;Z.168-173) und trägt von der harten Arbeit bleibende gesundheitliche Schäden davon (vgl. Z.156,157). Sie wird mit nur 5000 Sucre, also ca. 20 US\$ Cent entlohnt (vgl. Z.23,24). Ob dies der Tages- oder Wochenlohn ist, wird im Interview nicht deutlich. Manuela wird bei dieser Arbeit eindeutig ausgebeutet – sie ist zu dem Zeitpunkt ein 15 jähriges Mädchen. Sie muss sich oft einige Kartoffeln stehlen und wird hart bestraft, wenn sie dabei erwischt wird (vgl. Z.164-174).

Diese Arbeit bzw. das Verdienen von eigenem Geld (sei es auch noch so wenig), nennt sie jedoch als Grund, warum ihr eine Weiterbildung daraufhin „nicht mehr gefiel“ (Z.28,29). Sie nennt ein weiteres Mal auch ihre Eltern als Grund, da diese nicht viele Tiere besaßen und aus der Landwirtschaft nicht genug Ertrag erwirtschafteten, so dass sie aus monetären Gründen nicht weiter auf das College gehen konnte (vgl. Z.29,30). Manuela erkennt also, dass sie Geld verdienen und damit ihre Eltern wirtschaftlich unterstützen kann und hat dadurch kein Interesse mehr an Weiterbildung.

Sie berichtet, wie die Entwicklung der Infrastruktur und der „Besiedelung“ des Ortes (des Páramos – Hochlandes - um Pulinguí San Pablo) erst durch das Auftreten des Kanadiers Tomas Walsh nach dessen Begegnung mit Alejandro (dem Vater von Carmela) Ende der 1990er Jahre begann.

Vorher gab es in diesem Umkreis nichts, „nur Gestrüpp“ und nur eine Hütte der 19 Landbesitzer¹⁹⁶, die dort den Weideplatz für ihre Schafe und Kühe hatten (vgl. Z.31-34). Sie lebte mit ihren Geschwistern in ihrer Kindheit in Pulinguí Centro unter der Aufsicht ihrer „bösen älteren Schwester“ (vgl. Z.122-124), während ihre Eltern sich in Pulinguí San Pablo um die Tiere kümmerten. Als ihre Schwester heiratete, übernahm sie die Verantwortung für ihre jüngeren Geschwister, sicherlich ein weiterer Grund, warum sie das College schon nach kurzer Zeit wieder abbrach. Manuela spricht hier das "Alleinsein" an (vgl. Z.16) und die Mühe und Einsamkeit ohne die Unterstützung ihrer Eltern (vgl. Z.87-92) und besagt somit, dass sie schon damals eine Einzelposition einnimmt. Diese "Einzelgängerinnen-Position" fängt also bereits in ihrer frühen Kindheit an und begleitet sie ihr ganzes bisheriges Leben- sie ist auch zum aktuellen Zeitpunkt mit 30 Jahren in einer speziellen, unvergleichbaren Situation im Hinblick auf andere Frauen ihres Alters: Sie ist nicht verheiratet, sie lebt noch bei den Eltern, sie hat keine Kinder und sie arbeitet in verschiedenen Ämtern des Dorfes.

Erwerbsarbeit

Die entlohnte Arbeit oder Erwerbsarbeit zieht sich wie ein roter Faden durch Manuelas Biographie. Weiterbildungsangebote sind darin Mittel zum Zweck, um weiterhin bzw. geeignete Arbeit vor Ort, also in der Dorfgemeinschaft direkt, ausführen zu können. Die Arbeit steht in ihrer persönlichen Wertung vor der Bildung. Sie erzählt beispielsweise von ihrem Studienbeginn am neuen College im Dorf Pulinguí San Pablo¹⁹⁷, aus dem sie nach einem halben Jahr für zwei Monate ausstieg, da Touristinnen und Touristen ins Dorf kamen und sie dadurch in der Küche von Casa Cóndor arbeiten musste (vgl. Z.770-774). Zu dieser Arbeit innerhalb der Tourismus-Organisation kam sie durch die Unterstützung von Tomas Walsh (vgl. Z.61-65).

Hier geht Manuelas Biographie in Bezug auf Erwerbsarbeit im Anschluss an die Arbeit auf den Haciendas weiter. Sie erhält bis zu ihrem ca. 20. Lebensjahr keine weiterführende Bildung in Form eines College-Besuches, erfährt aber - sie dankt dies insbesondere dem Auftauchen und der ausländischen Hilfe von Tomas (vgl. Z.61,62) - von nun an ihre Bestätigung und vor allem weiterhin die eigenständige Bestreitung ihres Lebensunterhaltes durch bezahlte Arbeit. In der Arbeit im Dorf erhält sie ihre "Nische" und ebenso eine gewisse Art von Autonomie durch monetäre Unabhängigkeit von einem Ehemann, die jedoch nur sehr kurzfristig für das Überleben von Tag zu Tag (also nicht für extra Investitionen) ausreicht. Tomas bezahlt sie für das Bekochen der Arbeiter und Arbeiterinnen, die Casa Cóndor bauen.

¹⁹⁶ Die Organisation der 19 Landbesitzer, die das Gebiet des Andenhochlandes im Bezirk San Juan während der Landreform in den 70er Jahren erwarb, ist auch heute noch eine wichtige und entscheidende Instanz bei Fragen bzw. Entscheidungen, die die Infrastruktur des Dorfes (z.B. auch den Frauen-Hausbau) angeht.

¹⁹⁷ Das College vor Ort wurde von Antonio Inga, dem Direktor der Schule, und von José gegründet. Es gibt ein laufendes Semester mit dem Hauptthema Schneiderei, das von drei Männern und hauptsächlich Frauen aus den umliegenden Dörfern besucht wird. Die Jüngsten sind 14-16 Jahre alt, Angela (Carmelas Cousine und die aktuelle Leiterin der Frauengruppe) ist mit ca. Ende 30 Jahren wohl die Älteste (Z.828-842).

Er ist für alle grundlegenden Projekte im Dorf verantwortlich (vgl. Z.550-553)¹⁹⁸. Manuela bezeichnet ihn und dessen Frau Julia als Bezugspersonen, da sie sich „wie Eltern“ um sie gekümmert haben (vgl. Z.289), als sie aufgrund von zuviel Belastung und Anschuldigungen in der Tourismus-Organisation krank wurde und ihre leiblichen Eltern kein Geld für eine Krankenhausuntersuchung hatten (vgl. Z.285-290).

Ausbildung zur Touristen- und Touristinnen-Führerin

Tomas bietet außerdem eine Ausbildung zum Touristinnen-Führer und zur Touristen-Führerin für die jungen Dorfbewohner und Bewohnerinnen an, den Manuelas Bruder (verheiratet und Familienvater) beginnt. Als diesem der Zeitaufwand und die Kosten zu hoch werden, hat Manuela die Idee, den Kurs selbst anzufangen und bittet Tomas dafür um Hilfe (vgl. Z.71-76). Tomas macht ihren Eintritt in den Kurs von der Entscheidung der Dorfgemeinschaft und von ihr selbst abhängig (vgl. Z.76-78). Doch sie erklärt hier wieder, dass ihr die Idee dann schon nicht mehr gefiel und verbindet diese Nicht-Gefallen mit der Eigen-Investition von damals 100 000 ecuadorianischen Sucres (umgerechnet ca. vier US Dollar), die sie für die Kursgebühr nicht zur Verfügung hatte (vgl. Z.78-82).

Hier kommt ihr ihr leiblicher Vater zur Hilfe, der ihr ein Schaf schenkt. Dies verkauft sie, um von dem Verdienst die Eintrittsgebühr bezahlen zu können (vgl. Z.82,83). Der Kurs wird von Professoren der politechnischen Universität in Riobamba geleitet und dauert ein halbes Jahr (vgl. Z.96-102). Interessanterweise gebraucht Manuela hier das gleiche Wort „sacrificio“, „Opfer“ für ihre Anstrengungen in Bezug auf den Kurs, also ihre Teilnahme an einem (formalen) Bildungsangebot, wie zuvor Maria in Bezug auf ihre (formale) Ausbildung am College. Dies bezieht sich vor allem auf die schwierigen räumlichen Bedingungen, da die Hin- und Rückfahrt zur politechnischen Universität in Riobamba sehr lang sind und das Geld sowohl für die Fahrtkosten, als auch für Verpflegung oft fehlt: „Jeden Tag, sechs Monate lang verbrachten wir so“ (Z.100, Z.96-100).

Verbindung von Armut und traditioneller Frauenrolle

Im selben Zuge nennt sie die Armut als Grund für ihre viele Erfahrung (seit der Kindheit) in der Erwerbsarbeit: „(...) ich weiß seit dem ich klein bin, wie es ist, wegen der Armut an jedem Ort arbeiten zu gehen“ (Z.92, Z.95,96). Später stellt Manuela einen kausalen Zusammenhang zwischen der Armut ihrer Eltern und der traditionellen Struktur von Heirat, Kindererziehung und Landwirtschaft her. Sie erklärt, dass ihre Eltern nicht „Studierte“ sind und dass ihre Geschwister ebenso nur die Grundschule beendet haben (vgl. Z.861-875). Ihre Eltern hätten keine großen finanziellen Mittel gehabt und es habe nicht viel Arbeit gegeben.

¹⁹⁸ Diese Projekte sind u.a. der Ausbau der Infrastruktur durch den Bau von Casa Cóndor in Pulinguí San Pablo und die Unterstützung der Nachbargemeinde Chorrera Mirador mit dem Bau von ähnlichen Häusern für die Tourismus-Information und für die Meerschweinchen-Zucht (Z.409-411). Manuela berichtet auch von Projekten zur Bewässerung und zum Kauf von Alpacas (Z.550,551). Er unterstützte die Frauenorganisation mit einem Kurs zum Weben und mit dem Kauf von Webstühlen und Nähmaschinen (Z.349-351). Die Zucht-Projekte und der Aufbau der Nachbargemeinde scheiterte an dorfinernen Streitigkeiten und Uneinigkeit. Das Tourismus-Projekt in Casa Cóndor ist bis heute erfolgreich und wird von der eigens gegründeten Tourismus-Organisation des Dorfes selbstständig, d.h. ohne weitere kanadische Unterstützung, weitergeführt.

Daher haben sich ihre Schwestern dem Heiraten gewidmet, sie hätten ein eigenes Zuhause gegründet (vgl. Z.871-873) und darin den Kindern gewidmet „und ins Besondere dem Ehemann. Und ein wenig in der Landwirtschaft“ (Z.863,864). Sie argumentiert, dass sie sich nicht nur mit den Kindern beschäftigt hätten, wenn sie „fortgeschrittener“ gewesen wären, d.h. wenn sie mehr Bildung erhalten hätten (vgl. Z.866,867; vgl. Eingangszitat).

Frau-Sein

Frauen-Pflichten

Interessanterweise beschreibt sie diese Zusammenhänge in Verbindung mit meiner Frage, welche Rechte und Pflichten sie als Frau hat. Sie antwortet daraufhin mit der Rolle der Eltern und der Schwestern, die sich Kindern, Ehemann und Landwirtschaft widmen. Eine Lösung aus der traditionellen Frauenrolle ihrer Schwestern ist also aus ihrer Sicht die (Weiter-) Bildung. Sie wiederholt ein weiteres Mal, dass diese die Rolle des Kindererziehens und der Tätigkeit mit den Tieren und in der Landwirtschaft nicht als einzige Möglichkeit für ihr Leben akzeptiert hätten, wenn sie „fortgeschrittener“ gewesen wären. Also gebraucht auch Manuela das Adjektiv „avanzado“, fortgeschritten, weiterentwickelt als Beschreibung für Bildungserfahrung. Sie drückt außerdem ihre Hoffnung aus, dass die Kinder ihrer Geschwister durch deren erweiterte Bildungschancen eine bessere (hier benutzt sie wieder „avanzado“) Zukunft haben werden, dass sie „weiterentwickelter“ und „vorbereiteter“ sein werden als ihre Eltern (vgl. Z.874,875).

Traditionelle Frauenrolle

Ich frage sie direkt danach, warum sie im Vergleich zu all ihren Geschwistern nie geheiratet hat. Daraufhin erzählt sie von ihrer 39 jährigen Schwester, deren Ehe sie beobachtet habe und die „früher nicht gut gelebt habe“ (Z.1001). Sie wäre sehr eifersüchtig gewesen und hätte kein gutes Leben gehabt und dann wären nacheinander die sieben Kinder gekommen (vgl. Z.1005-1008). Außerdem habe ihr Schwager ihre Schwester misshandelt und sie habe das nicht nur in deren Ehe gesehen, sondern auch bei anderen Personen, die in Pilinguí Centro leben und vor allem hätte ihr die Ehe nicht gefallen– sie wisse auch nicht genau, warum – es habe ihr nicht gefallen, vielleicht wolle sie in der Zukunft heiraten, aber jetzt noch nicht (vgl. Z.1016-1020). Sie berichtet außerdem von einem Ex-Freund, der eine andere Frau geschwängert und dann geheiratet habe und dass sie sich nicht hätte vorstellen können, dieses andere Kind zu versorgen, wenn er sie geheiratet hätte (vgl. Z.1021-1030). In diesem Zusammenhang spricht sie von Heirat als Risiko (vgl. Z.1026). Dieses Risiko wollte sie aufgrund der Beispiele, die sie in ihrer Umgebung sieht, selbst nicht eingehen. Stattdessen bleibt sie alleine, nimmt Weiterbildungsangebote wahr und arbeitet.

Arbeit im Tourismus

Die Ausbildung zur Touristen-Führerin schließt Manuela schließlich mit ca. 20 Jahren (vgl. Z.175-177) trotz aller Schwierigkeiten erfolgreich ab. Alejandro (der Vater von Carmela) ist ihr Pate und sie erhält einen vom Ministerium für Tourismus und Umwelt offiziell anerkannten Abschluss (vgl. Z.177-181). Sie arbeitet jetzt also für die Gemeinschaft, für die Tourismus-Organisation des Dorfes, wobei diese Arbeit davon abhängt, wann und wie viele Touristen und Touristinnen ins Dorf kommen und um ihre Dienste bitten. Sie betont, dass sie das investierte Geld eines Tages zurückgewinnen wird, damit ihre Opfer (die Investition von Zeit und Geld, sie wiederholt hier noch zwei Mal, dass es für sie ein Opfer war) nicht umsonst gewesen sei (vgl. Z.216-218). Ein geführter Tagesausflug kostet 20 US bzw. ecuadorianische Dollar, von denen 5 Dollar für Instandhaltung an die Dorfgemeinschaft gehen und 15 Dollar den Führern und Führerinnen ausgezahlt werden. Dies ist ein vergleichsweise sehr hoher Tageslohn (ein Straßenarbeiter, den ich nach seinem Verdienst fragte, antwortete mir beispielsweise, er erhalte einen Wochenlohn von 10 Dollar).

Manuela legt hier Wert darauf, zuerst Gott, dann ihren Eltern und schließlich dem Tourismus zu danken (vgl. Z.219,220). Sie fährt fort, dass sie der Dorfgemeinschaft dankt, da diese, aufgrund ihrer aufrichtig ehrlichen Arbeit, viel Vertrauen in sie gehabt hätte. Sie habe sogar das, was man ihr persönlich angeboten hat, der Dorfgemeinschaft weitergegeben. Dank dem Tourismus im Dorf lebe sie und daher arbeite sie nicht für ihr persönliches Interesse, sondern für das Wohl der Gemeinschaft (vgl. Z.220-225). Dies ist eine bedeutende Aussage, da es dem allgemeinen indigenen Weltbild entspricht, dass das Wohl der Gemeinschaft vor dem individuellen Wohl steht. Es bedeutet also- wie bei Rosa auch - dass Erwerbsarbeit für Frauen noch nicht vorwiegend zum persönlichen Verdienst gebraucht wird bzw. werden darf, sondern primär nur innerhalb der Dorfgemeinschaft stattfinden und vor allem auch dem Wohl Aller zugute kommen muss.

Fortbildung in Gastronomie

Manuela erwähnt eine weitere Fortbildung für die Tourismus-Organisation im Gastronomie-Bereich, an der sie und weitere Frauen teilnahmen. Diese wurde von der Organisation *CORDTUCH*¹⁹⁹ in Casa Cóndor angeboten und dauerte acht Tage lang. Hier dankt sie ihrem Schwager, der einen Kilometer oberhalb von Casa Cóndor für Marco Cruz²⁰⁰ arbeitet. Ihr Schwager habe ihr sehr viel geholfen, z.B. wie man ein Menü zusammenstellt und für wie viele Personen welche Menge von Essen ausreicht (vgl. Z.234-238). Leider sei der Kurs für die anderen Frauen eine vergebliche Zeitinvestition und ohne Nutzen gewesen.

¹⁹⁹ *CORDTUCH*, Corporación de Desarrollo Comunitario y Turismo de Chimborazo, ist ein Zusammenschluß von 17 verschiedenen indigenen und ländlichen Projekten der Provinz Chimborazo, die durch Gemeinde-Tourismus die Gemeinschaft stärken, die eigene Kultur, den eigenen Lebensraum erhalten und schützen und Migration durch das Schaffen von Einnahmequellen verhindern wollen. Die Tourismus-Organisation von Pulinguí San Pablo ist Mitglied in diesem Zusammenschluß.

²⁰⁰ Marco Cruz ist der berühmteste Bergsteiger Ecuadors, der 1988 das Reise- und Bergsteige-Unternehmen *Expediciones Andinas* gründete und der am Fuße von Chimborazo einige, im Vergleich zum rustikalen Casa Cóndor, luxuriöse Unterkünfte für Touristen und Touristinnen gebaut hat.

Als Grund nennt Manuela, dass es schwierig sei, ein Menü vorzubereiten und dass es ihnen wohl nicht gefallen habe und sie daher nicht geübt hätten (vgl. Z.233,234).

Bedeutung der Frauen-Gruppe

Das Phänomen, ein Bildungsangebot oder eine Gruppe nicht zu nutzen, trat (ähnlich wie in Bezug auf den Gastronomie-Kurs, s.o.) auch in Bezug auf den von Tomas organisierten Webkurs für die Kunsthandwerks Frauengruppe (um selbstständig Balletas, Anakos, Chalinas, Ponchos etc. herstellen zu können), der in Riobamba stattfand, auf (vgl. Z.349-354). Manuela berichtet, dass die Frauen sich auch hiervon zurückzogen. Sie hätte zwar gerne von ihnen gelernt hätte, diese Frauen hätten den anderen Frauen jedoch nichts beigebracht (vgl. Z.364-367). Später erzählt sie, dass sich danach die Frauengruppe völlig auflöste, da es geheißen habe, dass sie sich weiterbilden, ihr Wissen aber nicht weitergäben (vgl. Z.371-373; Z.471,472; Z.481).

Manuela nennt den Grund, warum sie nicht an dieser Weiterbildung teilnahm: Es gefiel ihr nicht, weil sie als Touristenführerin arbeitete (vgl. Z.481-486). Aufgrund des Anstiegs an Touristen und Touristinnen wurde die Frauengruppe, die bisher im rechten Flügel von Casa Cóndor einen eigenen Ort zum Arbeiten gehabt hatte, zugunsten von mehr Stockbetten und somit vergrößerten Kapazitäten für die Aufnahme von Gästen ausgetauscht. Sie hatten auch keinen Nutzen aus dem Meerschweinchen-Projekt, das Tomas aufgrund der Idee der Frauen initiiert hatte, gezogen, denn einige der Frauen kümmerten sich nicht genug um die Tiere und so wurde das Projekt wieder aufgegeben (vgl. Z.491-400). Manuela meint, dass viele der Frauen heirateten und ein eigenes Zuhause gründeten und es daher keine Möglichkeit mehr gab, ihr Wissen weiterzugeben (vgl. Z.377-379). Somit wurden die Webstühle im ehemaligen Meerschweinchenhaus abgestellt und waren zur Zeit des Hausumbaus nicht mehr zu gebrauchen.

„Da ließen wir die Gruppe sein, ganz und gar. Aber dann sagten wir Nein, wir müssen arbeiten, weil wir müssen arbeiten. (...) Sie, sie (Rosa, S.H.) sagte, und auch andere Frauen sagten: Nein, warum sollten wir die Frauengruppe sein lassen, auch wenn:::, auch wenn wir stürzen sollten, auch wenn wir scheitern sollten, wir müssen in der Frauengruppe weitermachen und seitdem haben wir die Frauengruppe nicht mehr gelassen (...).“ (Z.382,383; Z.386-388)

Nur der Kern der Frauengruppe „überlebte“, angeregt durch Rosas Initiative (vgl. Interview mit Rosa) und dieser Kern blieb vorerst „heimatlos“:

„(...) wir hatten kein Haus, wo sollten wir denn hin, Sarita (...).“ (Z.504,505),

„(...) außerdem blieben wir unten, in dieser, draußen in:::, in der Sonne, und so arbeiteten wir gewöhnlich, wohin sollten wir denn gehen (...).“ (Z.512-514)

So arbeiteten die Frauen erst auf dem Hof von Casa Cóndor und später im Garten von Alejandro's neu gebautem Haus, in dem sie bei Regen Zuflucht fanden (vgl. Z.503-514). Manuela äußert, dass dieser Kern, die Besetzung in der sie jetzt regelmäßig arbeiten, immer weitermachen wird (vgl. Z.545,546):

„Die Personen, die jetzt in der Gruppe sind, die werden das ganze Leben, die ganze Zeit weiter da sein, in dieser Gruppe bleiben wir, auch wenn::wir krank sind, oder es uns schlecht gehen sollte, trotzdem werden wir weitermachen (...).“ (Z.418-421)

Die Frauengruppe erscheint bei Manuela als grundlegender Anstoß für die Veränderung von althergebrachten Rollenmustern. Sie erklärt, dass es vor der Frauengruppe keine Möglichkeit auch für Frauen gab, Führungspositionen einzunehmen, dass nur die Männer gewöhnlich alles tun konnten, jegliches Management übernahmen, „nur die Männer“ (vgl. Z.325-327). Sie erinnert sich genau daran, dass es so war; dass dies sich aber total veränderte als die Frauengruppe, angeregt durch die Kanadierin Deborah und eine Einheimische aus San Juan, Maria Citimbay, Stück für Stück organisiert wurde (vgl. Z.322-325). Da hätten die Männer („los hombresitos“) „dann auch nichts mehr gesagt“ (Z.329-331). In der Zeit vor der Gruppe „gab es keine gesetzliche Regelung, nichts, gar nichts gab es. So, so wie Schäfchen waren wir, so“ (Z.345,346).

Den Weg hin zur heutigen Gruppe beschreibt sie als Prozess, durch den sich die Gruppe, „Stück für Stück“ (Z.330) organisierte und dann „Schritt für Schritt“ (Z.334) entwickelte, so dass heute auch der Nutzen – in Form von Einnahmen von den Touristinnen und Touristen, die ihre Strickwaren kaufen, um an Weihnachten oder am Muttertag Geschenke für alle Frauen kaufen zu können (vgl. Z.333,334) - ersichtlich ist. Die Frauengruppe an sich ist das einzige Projekt, das bis heute – und aus der Eigeninitiative der Frauen – überlebt hat.

Der Aspekt des „Nutzens“

Der Aspekt des Nutzens zieht sich für Manuela durch alle Bereiche, die wir im Interview ansprechen. In Verbindung mit ihrer Ausbildung zur Tourismus-Führerin erwähnte sie bereits, dass sie hofft, dass ihr Einsatz nicht „envanamente“ (Z.218), nicht umsonst, war. Dies wiederholt sie in Verbindung mit dem Meerschweinchen-Projekt, dass dies scheiterte und „umsonst“ war (vgl. Z.399,400), da beteiligte Frauen nicht genügend Verantwortung für die Sorge der Tiere übernahmen. Der Umkehrschluss davon, dass etwas nicht umsonst sei, ist, dass es einen Nutzen hat.

Für die Neu-Öffnung der Kern-Frauengruppe auch für weitere Frauen der 48 Organisationsmitglieder ist sie bereit, da „andere Personen es genauso brauchen“ (vgl. Z.424-426). Mit „es“, so expliziert sie gleich anschließend, meint sie den Nutzen der gemeinsamen Arbeit in der Frauengemeinschaft und dadurch gelegentlichen Geschenke und die Erfahrung des Zusammenhaltes (vgl. Z.427-430). Leider seien aber nur einige Ehemänner „bewusst“ und andere Ehemänner immer noch nicht (vgl. Z.427) – damit beschreibt sie, dass einige Frauen weiterhin nicht an der Gruppe teilnehmen können werden, da es ihre Ehemänner nicht erlauben.

Die Bewusstheit, also das Erlernen und Wahrhaben von Rechten, die zu eigenem Nutzen führen, ist ihr wichtig. Sie wiederholt auch später in Bezug auf die Frauen der Gruppe, dass einige Personen bewusst sind, einige wiederum nicht (vgl. Z.597,598). Hier ist der Nutzen, den die Frauen ihrer Einsicht nach erlernen mussten bzw. müssen, dass die Einnahmen, die sie aus dem Verkauf des Kunsthandwerkes haben, für das eigene Wohl wieder investiert und

eingesetzt werden können (dies hätten sie von mir gelernt, z.B. durch die Investition von eigenem in der Gruppe verdienten Geld für den Frauen-Hausbau) (vgl. Z.593-595). Sie dankt mir in diesem Zusammenhang für mein „Mutterherz“, mit dem ich der Dorfgemeinschaft und speziell der Frauengruppe geholfen habe und besagt, dass niemals zuvor jemand gekommen wäre, der speziell die Frauen hätte unterstützen wollen (vgl. Z.588-592).

Auch hier ist der Aspekt des Einflusses von Außen ein wichtiger Gesichtspunkt, der in Bezug auf jegliches Lernen in Betracht gezogen werden muss, da aus konstruktivistischer Sicht durch die Abgleichung des eigenen Wissens mit den Einflüssen von Außen neues Wissen akkumuliert wird (vgl. Kap.V).

Einen noch größeren Nutzen könnte die Frauengruppe erreichen, so überlegt Manuela, wenn sie den juristisch abgesicherten offiziellen Status erlangen würde (eine Idee, die die Frauen schon früher hatten, jedoch noch nicht umsetzen konnten) – denn dann würde man (die Dorfgemeinschaft) sie respektieren und sich nicht mehr über sie lustig machen können (vgl. Z.606-608)²⁰¹. Denn aus der Dorfgemeinschaft hätten sie viel Kritik und Neid erfahren und dem würde mit dem offiziellen Status und einer Namengebung Einhalt geboten, so hofft sie (vgl. Z.600-604).

Nutzen von formaler und non-formaler Bildung

Mithilfe des Nutzen-Aspektes erschließt Manuela mir auch die Bedeutung, die Bildung für sie hat. Sie verbindet Bildung mit Bewusstsein²⁰² und meint, dass Bewusstsein von einem selbst kommt, von ihrer eigenen Person, angeregt durch Bildung. Die gesamte Organisation könne nicht vorwärts gehen („(...) que sigamos poco a poco adelante“, Z.627,628), könne sich also nicht entwickeln, wenn sie selbst sich nicht bewusst wäre und deshalb schlechte Dinge tue (vgl. Z.652-655). Dem „Vorwärts-Gehen“ legt sie große Bedeutung bei, indem sie es immer wieder wiederholt (vgl. Z.589;612;614;655;766;785). Dem gegenüber stellt sie das „atrás, atrás, atrás“ (Z.657), das Rückwärts gehen bzw. Rückschritte machen, das die Organisation nirgends hinführen würde.

Die persönliche Weiterbildung dient also in ihren Aussagen auch dem Gemeinwohl – ein wichtiger Aspekt in Bezug auf das indigene Verständnis von Nutzen für die Gemeinschaft. Sie äußert dadurch ihren Entwicklungsgedanken, der auf Fortschritt ausgerichtet ist. Dieser ist auch im viel verwendeten Verb „avanzar“ (vorankommen, weitergehen, vorwärts gehen, fortschreiten) implizit, das sie in Verbindung mit Bildung als Ziel (und als Ergebnis) formuliert: „Das Ziel (von Bildung, S.H.) muss sein, fortgeschritten zu sein“ (vgl. Z.816; Z.865-867; Z.893-895).

²⁰¹ Eingetragene Gruppen mit juristischem Status haben Anspruch auf staatliche Weiterbildungsmaßnahmen (gratis). Dies wäre für die Frauengruppe also auch bildungstechnisch von Nutzen und durch das Frauenhaus inzwischen auch infrastrukturell vor Ort realisierbar.

²⁰² Vgl. auch Z.974-982: Hier beschreibt Manuela, wie innerfamiliäre Gewalt durch das Fehlen von Bewusstsein ausgeübt wird.

Die Bewusstwerdung und den Fortschritt sieht sie als Prozess, denn sie wiederholt in verschiedenen Zusammenhängen – in Bezug auf ihre eigene Entwicklung, die der Frauengruppe, die der ganzen Organisation - das „poco a poco“, Schritt für Schritt bzw. Stück für Stück (vgl. Z.253;330;334;446,447;614-617;785;804;814,815). Sie erklärt, dass sie das eigene Bewusstsein in den Kursen gelernt habe (vgl. Z.660), im Kurs über Führungskraft und über Frauenrechte (vgl. Z.664,665) und durch den Besuch des dorfeigenen Colleges, das von der Organisation, von Antonio und einem Kollegen, eingeführt und organisiert wurde (vgl. Z.828,829).

Manuela scheint besonders gut durch das Vorbild anderer Frauen zu lernen, und durch die Initiative und das Beispiel von Männerfiguren, die sie animieren. Das College beginnt Manuela auf Anraten von Angela, die auf sie zukommt und ihr den Eintritt ins College vorschlägt (vgl. Z.771). Nach der zweimonatigen Arbeitspause in der Tourismus-Organisation holt sie den verpassten Stoff auf Anraten von Antonio nach (vgl. Z.774-776) und lernt seitdem, (nur an den Wochenenden und wenn sie nicht für die Tourismus-Organisation arbeiten muss), Fächer wie Schneidern, Mathematik, Soziales und Themen wie Alkoholismus, Innerfamiliäre Gewalt, Machismus u.a. (vgl. Z.716;722-727).

Die Bildung, die sie am Wochenend-College erfährt ist eine Mischung aus formaler und non-formaler Bildung. Sie erfährt Allgemeinbildung und lernt ihrer Aussage nach, wie sie sein soll, was sie tun kann und wie sie vorwärts gehen kann (vgl. Z.765,766) – der Aspekt des Nutzens ist hier wiederum implizit. Sie lernt Werte, die ihr nützlich sind (z.B. ihre Wut zu kontrollieren, Z.446-448) und erhält von ihrer Lehrerin (sie nennt sie Akademikerin, vgl. Z.457) Ratschläge, die sie sich zu Herzen nimmt. Ihr ist es wichtig, das Wissen, das sie erfährt weiterzugeben und zu teilen (vgl. Z.456,457;673,674), ein Aspekt, deren Nichtausführung sie in Bezug auf die angebotenen Kurse des Webens und der Gastronomie von Seiten der anderen Frauen bemängelt (s.o.).

Für die Zukunft nach dem Abschluss des dorfeigenen Colleges in einem Jahr hat sie noch keine konkrete Vorstellung. Sie äußert ihre Bedenken, dass es schwierig sein wird, danach auf ein anderes College, z.B. in Riobamba, zu gehen (vgl. Z.799-801), nennt aber gleichzeitig den Wunsch und die Hoffnung, weiterzustudieren und zu arbeiten (vgl. Z.804;823). Welches Thema für ein weiteres Studium bzw. welcher Arbeit sie nachgehen könnte, ist ihr noch nicht klar (vgl. Z.809-811). Die Umsetzung der bisher erfahrenen Bildung ist also innerhalb der Dorfgemeinschaft nützlich, sie hat aber keine konkrete Vorstellung, wie sie außerhalb des Dorfes eingesetzt werden könnte (da im Dorf selbst kein Nutzen bzw. Gebrauch für eine Schneiderin zu sehen ist). Auf meine Frage, warum sie sich weiterhin bilden möchte, greift sie wiederum auf die Modelle zurück, die sie innerhalb des Dorfes sieht und nennt Rosa als Beispiel, der sie folgen will. Sie antwortet:

„Um etwas in meinem Leben zu sein. Es könnte sein, ich kann wie Rosita sein, wie sie, promotora, so etwas, Stück für Stück, Stück für Stück, Schritt für Schritt werde ich gehen.“ (Z.871-873)

„Promotora“ ist ein Begriff der als „Lehrerin“ übersetzt werden kann, wörtlich aber „Anstifterin“, „Führerin“, „Förderin“ oder eben „Promotorin“ bedeutet.

Zum Abschluss des Interviews zitiert sie ihre Lehrerin im College und äußert.

„Ich selbst muss etwas sein und muss etwas in der Zukunft tun. Dieses Ziel habe ich, Sarita.“
(Z.1088,1089)

Gleichzeitig zu ihrem bisher ausgedrückten geringen Selbstbewusstsein, da sie meint, sie sei wenig bzw. nicht sehr fortgeschritten (vgl. Z.756,Z.1078,1080), hat sie explizit die Hoffnung und den Wunsch, neue Ideen, die sie hat mitzuteilen und auszuprobieren (vgl. Z.1046-1049) und das Frauenhaus als Quelle der Arbeit und für Weiterbildungen und Feste zu nutzen (vgl. Z.1059-1061;1063,1064).

Zusammenfassung

Manuela hat durch die Bereitwilligkeit von Menschen, die sie unterstützten und deren Hilfe sie suchte und annahm, stets dazugelernt. Dies sind sowohl Männer, als auch Frauen, die ihr auf ihrem Lebensweg weiterhelfen und ihr als Vorbild dienen. Ihr Vater verhilft ihr trotz seiner Armut mit dem Verkauf eines Schafes zur Weiterbildung. Der Kanadier Tomas spielt in ihrem Leben eine tragende Rolle, da er grundsätzlich die Entwicklung des Dorfes anregt. Er ist für sie wie ein Vater, da er ihr bezahlte Arbeit und Weiterbildung ermöglicht und sie bei Krankheit unterstützt. Antonio gründet ein dorfeigenes College und eröffnet ihr die Möglichkeit, daran teilzunehmen- dies nimmt sie aufgrund der Anregung von Angela, die ebenfalls eintritt, wahr. Außerdem nimmt sie an weiteren, von Tomas und Antonio eingeleiteten Kursen teil. Alejandro, der Vater von Carmela, wird der Pate für ihren Abschluss als Fremdenführerin vor dem Tourismus-Ministerium (vgl. Z.177-181), sie dankt ihrem Schwager für seine große Hilfe bei der Arbeit in der Gastronomie für die Tourismus-Organisation (vgl. Z.234-238) und mit dem (inzwischen ausgewanderten) Ehemann von Augustina (Carmelas Schwester) lernt sie durch die gemeinsame Arbeit in der Organisation (vgl. Z.240-243). Schließlich sieht sie in ihrer Lehrerin des Colleges ein großes Vorbild, sie hört auf ihre Ratschläge und richtet sich danach, wie sie leben soll. Als weiteres großes Vorbild sieht sie Rosa an, deren Beispiel zu folgen sie sich in Bezug auf Arbeit als Promotorin vorstellen kann.

Manuela hat alle Weiterbildungsangebote, die sie wahrgenommen hat direkt in Erwerbsarbeit für sich und zur Unterstützung ihrer Eltern umsetzen können: Den Gastronomie-Kurs nutzt sie, indem sie für besuchende ausländische und inländische Gruppen kocht. Den Kurs zur Touristen- und Touristinnen-Führerin setzt sie um, indem sie Gruppen von Besuchern und Besucherinnen zu den Sehenswürdigkeiten der Umgebung des Dorfes führt.

Für die Zukunft hat sie keine konkreten Vorstellungen, will aber weiterhin arbeiten und auch studieren (vgl. Z.823,824).

4.2 Fallübergreifende Betrachtung ausgewählter zentraler Aspekte

Im folgenden Fallvergleich werde ich herausarbeiten, welche Bedingungen sich auf das Frau-Sein der befragten Frauen und die Stärkung ihrer Rechte auswirken. Im Anschluss konzentriere ich mich auf die Erörterung, was Gleichstellung der Geschlechter für die befragten Frauen bedeutet.

In den Einzelinterviews wurden weitere Aspekte angesprochen, die keinen bzw. wenig Platz im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit finden, so z.B. die Rolle des ecuadorianischen Staates und politische Kenntnisse der Frauen; ihre Erfahrungen mit indigenen Levantamientos; die Bedeutung der Bewahrung der indigenen Kultur und Traditionen für die Frauen; die Veränderung und Angleichung der Traditionen an die mestizische Kultur; die Bewertung der mit mir durchgeführten Handwerks-Projekte und des Frauenhaus-baus; die Einbindung in strukturelle Gewalt und persönlichen Erfahrungen mit physischer und psychischer Gewalt u.a. Diese können jedoch in einer Folgestudie betrachtet und ausgewertet werden.

Das Beachtenswerte im Interviewvergleich sind die ähnlichen Auswirkungen, die non-formale Bildungsangebote haben, trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen der drei Frauen, die innerhalb des gleichen Beziehungsnetzes in der Dorfgemeinschaft existieren.

4.2.1 Das Beziehungsnetz der Frauen

Sinn wird in der Biographie durch die Herstellung von Zusammenhängen (aus der Retrospektive) gewonnen (vgl. Marotzki 2007:179). Indem die Frauen anhand ihrer Bildungsbiographie ihren Lebenslauf erzählen, strukturieren sie diesen und vermitteln die Begebenheiten und Erlebnisse, denen sie selbst im Gesamtzusammenhang Bedeutung zuschreiben (vgl. Dilthey, zitiert ebd.). Die Begriffe, die sie dabei verwenden, um (sich selbst und mir, der Zuhörenden) ihr Verständnis der Welt zu erklären, „sind soziale Artefakte, Produkte historisch und kulturell situierter Austauschprozesse zwischen Menschen“ (Gergen 1994:49ff., zitiert in Flick 2007:154; vgl. Sozialer Konstruktivismus). Dies bedeutet, dass durch soziale Interaktion ähnliche Konstrukte möglich sind bzw. entstehen (Kultur wird produziert), wodurch ein Wissensspektrum innerhalb kultureller Zusammenhänge entsteht. Durch die Interpretation dieser verwendeten Begriffe und Diskursformen, können also ähnliche Konstrukte, also kulturelle Muster, entdeckt und gedeutet werden.

Die (vergleichende) Fallanalyse bedeutet folglich herauszuarbeiten, welche Begriffe und Muster in den Interviews stehen, die wichtig für das Sinnverstehen (der befragten indigenen Frauen in Bezug auf die eigene Biographie und für die Interviewerin in Bezug auf die kulturellen Zusammenhänge) sind und an denen weitere Handlungsmöglichkeiten ansetzen können. Dilthey behauptet, dass Entwicklung nur möglich ist, wo vom Subjekt hergestellte Sinnzusammenhänge vorhanden sind (vgl. Marotzki 2007:179).

Daher ist die Betrachtung des Beziehungsnetzes, das aus den Berichten der Frauen deutlich wird für die Entwicklungszusammenarbeit bzw. für das Nachdenken über erweiterte Handlungsmöglichkeiten der Frauen lohnenswert. Dilthey erörtert, dass Einzelpersonen sozialhistorisch vermittelt sind, dass sie also in „soziale Einheiten wie Familien, Gruppen, Gesellschaften, Menschheit eingebettet sind“ (ebd.:178). Dies zeigt sich durch die Kodierung der Interviews: Es stellt sich sehr deutlich die Einbindung der Frauen in Strukturen bzw. in ein Beziehungsnetz heraus. Jede der Frauen erzählt mir implizit die persönliche Einbindung in ihr Beziehungsnetz und die Bedingungen, die sich daraus für ihr Frau-Sein ergeben. Die sich bei der Analyse zeigenden Einfluss-Kategorien, die ich in Bezug auf das Forschungsthema ausgewählt habe, sind dabei Folgende:

1. Ausländische (Entwicklungs-) Hilfe/Ausländische Projekte/Tourismus
2. Die Dorfgemeinschaft und die eigene Tourismus-Organisation
3. Die Eltern
4. Der Ehemann
5. Die Kinder
6. Die Frauen-Gruppe.

Innerhalb dieses Beziehungsnetzes sind die Frauen verschiedenen Verbindungen ausgesetzt (und sie wirken darin mit), die auf sie und ihr Frau-Sein einwirken bzw. es bestimmen.

Innerhalb der globalen Strukturen (Aufteilung der Länder in Industrienationen und Entwicklungsländer) und der landinternen Strukturen (fehlende Infrastruktur, Korruption, Rassismus), die in Kap.1.5 beschrieben erläutert wurden, befinden sich die befragten indigenen Frauen in einem Spannungsverhältnis zwischen den ihnen verbleibenden eigenen indigenen Kultur-Traditionen (Landregion und dessen Bewirtschaftung, gemeinschaftliche Organisation, Sprache, Kleidung, Medizin) und den Einflüssen der mestizischen ecuadorianischen Kultur bzw. dem Einwirken von ausländischer (Entwicklungs-) Hilfe.

Ausländische (Entwicklungs-) Hilfe/Ausländische Projekte/Tourismus

Durch die „Hilfe aus dem Ausland“, den Beginn der Projekte von Tomas Walsh (vgl. M:Z.31-33), kam die Dorfgemeinschaft in Berührung mit dem Tourismus. Die Infrastruktur des Dorfes wurde ausgebaut und durch die Konstruktion von Casa Cóndor hielt das Konzept in der Gemeinschaft Einzug, dass die eigene Kultur und die eigenen Traditionen mit Hilfe des Tourismus und den daraus entstehenden Einnahmen besser gewahrt werden können (vgl. R:III:Z.268-274). Dabei wird Fremdes an die eigene Kultur „angeglichen“, fremde bzw. neue Elemente werden integriert²⁰³ (vgl. Kap.2.1.4 Rekonstruktion).

Sowohl Rosa, als auch Manuela danken Gott für diese ausländischen Hilfe (vgl. M:Z.61,62;550-556; R:I:154-156) und sind sich des großen Einflusses bewusst, den diese (vor allem durch den Tourismus) im Dorf hatte und hat.

²⁰³ Ein Prozess, der gewöhnlich als *mestizaje* (Rassenvermischung) bezeichnet wird, der hier aber innerhalb der Grenzen der indigenen Kultur stattfindet, z.B. die Benutzung von Gummistiefeln und Hosen statt Anakos, der Bau und das Leben in Steinhäusern im rohen Beton, die Nutzung des Tourismus für Erwerbsarbeit.

Rosa vergleicht die privilegierte Situation ihres Dorfes mit der Chancenlosigkeit „in anderen Gemeinschaften, ... [in denen es] diese Möglichkeit nicht [gibt]. (...) Sie haben nicht den Ausweg, [die Kunsthandwerksprodukte] an Touristen [und Touristinnen] zu verkaufen, so wie wir [in der Frauengruppe] das haben. DAS GIBT ES DORT NICHT“ (vgl. R:I:Z.138-140;150,151). Manuela äußert explizit, dass sie dank des Tourismus lebe (vgl. M:Z.220) und Rosa dankt wiederum Gott (und ihren Eltern, die auf den Haciendas arbeitend litten, um das Land, auf dem sie nun leben, kaufen zu können, vgl. R:I:172-176), dass sie die Wohltat und den Nutzen des Gemeinde-Tourismus erfahren dürfen (vgl. R:I:176-178).

Beide Frauen erzählen von den non-formalen Bildungsangeboten, die aufgrund dieser „Starthilfe“ im Dorf angeboten wurden und bezeugen mir die Bedeutung dieser Kurse in ihrem Leben (siehe unten). Ebenso danken sie meiner Unterstützung innerhalb von Frauengruppe und Dorf (vgl. M:Z.588-592; R:I:157,158; 303-305) und beschreiben den Einfluss, den ich als Ausländerin (beispielsweise in Bezug auf den Frauen-Hausbau) hatte (vgl. R:I:Z.313-315). Rosa bittet mich für die Zukunft um weitere Hilfe von Deutschland aus (vgl. R:III:105,106). Manuela hat auch für die Zukunft keine weitere Alternative bzw. konkrete Vorstellung, was sie ohne den Tourismus im Dorf arbeiten könnte, baut also auf den Tourismus als weitere Einnahmequelle und Carmela hofft als einzige (unabsehbare) Lösung für ihre Situation ein Stipendium aus dem Ausland (für ihren Sohn und für sich) (vgl. C:Z.207-211;692).

Außerdem hat das Dorf durch deutsche Unterstützung (KNH) eine eigene Schule erhalten und durch Antonio, den Direktor der Schule gibt es in der Zwischenzeit das dorfeigene College als Abendschule. Der Einfluss und der Nutzen, den die Dorfgemeinschaft und die Frauen von ausländischer Hilfe erhalten haben, ist also beträchtlich und muss als Beginn der Entwicklung des Dorfes und der Frauen angesehen werden. Auch die Frauengruppe wurde durch ausländische Hilfe, im Zuge der Projekte von Tomas Walsh, von der Kanadierin Deborah initiiert, aufgrund deren Anleitung die Frauen sich das erste Mal organisierten (vgl. M:Z.322-326; R:I:96-103). Alle drei Frauen berichten von ihrer Teilnahme und Arbeit in der Frauengruppe und die Bedeutung, die diese Gruppe in ihrem Leben hat, spricht aus ihren Erzählungen (s.u.).

Die Dorfgemeinschaft und die dorfeigene Tourismus-Organisation

Die Dorfgemeinschaft Pulinguí San Pablo wie sie heute existiert, hat sich erst durch den Landkauf der Organisation der 19 Landbesitzer, und besteht seit den 1990er Jahren aus (einigen der 48) Mitgliedern der inzwischen dorfeigene Tourismus-Organisation. Diese beiden Organisationen haben Einfluss im Leben der Frauen, da sie das gemeinschaftliche Leben organisieren. Es finden regelmäßig Versammlungen statt, in denen sowohl die Mingas, als auch die Einnahmen aus dem Tourismus und weitere Aufgaben besprochen werden. Die Organe dieser Organisationen werden gewählt (vgl. R:II:Z.73,74), sie haben die Entscheidungsmacht über durchzuführende Projekte (z.B. den Frauenhaus-Bau, vgl. R:III:Z.487-491) und dienen als Kontrollinstanz für die auszuführenden Aufgaben.

In der Zwischenzeit haben die Frauen die Möglichkeit, in diesen Versammlungen zu sprechen, eine Meinung zu vertreten und sogar in Ämter gewählt zu werden (vgl. R:III:Z.7-11). Außerdem stellt die Tourismus-Organisation eine Quelle der Arbeit für sowohl Rosa, als auch für Manuela dar (vgl. R:II:Z.73-76; M:Z.221,222; 242,243). Durch die Dorfgemeinschaft (und die Arbeit darin) erfahren die Frauen einerseits Respekt, Anerkennung und (sehr geringe) Einnahmen (vgl. R:II:Z.86,87;92; M:Z.248), andererseits aber auch Neid, Kritik und Verleumdung in Form von „Geschwätz“ (vgl. C:Z.763; R:II,Z.158,159;164; M:Z.273-283).

Die Eltern

Die Eltern spielen im Leben der Frauen eine Rolle in Bezug auf die Weitergabe von Rollenbildern, als auch in Bezug auf die Ermöglichung von (Weiter-) Bildung. Rosa erhält keine Möglichkeit, nach der Grundschule auf das College zu gehen, da ihre Eltern sie als Frau nur in der Landwirtschaft und als Ehefrau sehen (vgl. R:I:Z.30-34).

Manuela erzählt, dass ihre Mutter sie früher mit Worten misshandelte (vgl. M:Z.968;987-990). Sie nennt außerdem den Zusammenhang zwischen Armut und Weiterbildungsdefizit, indem sie die Mittellosigkeit ihrer Eltern betont, die ihr aufgrund ihrer Armut keine Weiterbildung finanzieren können und sie daher immer arbeiten musste (vgl. M:Z.18-22;870,871). Ihr Vater ermöglicht ihr jedoch durch den Verkauf eines Schafes die Teilnahme an der Ausbildung zur Fremdenführerin (vgl. M:Z.82,83). Carmela betont im Vergleich zu Manuela, dass sie von ihren Eltern (im Gegensatz zu ihrem Mann) niemals misshandelt wurde (vgl. C:Z.454-456), und dass ihr Vater Alejandro (aufgrund dessen Begegnung und Initiative mit Tomas Walsh die Entwicklung im Dorf begann!) ihr das College-Studium bezahlte (vgl. C:Z.232-236). Außerdem ermöglicht er ihr Zuflucht in ihrem Elternhaus und unterstützt sie in Amtsgängen (sowohl im Kampf um das Namensrecht für ihren Sohn vor Gericht, als auch in der Anzeige ihres aktuellen Partners im Frauen-Kommissariat, vgl. C:Z.537). Vor der Ehe sind die wesentlichen Chancen der Frau also von der Einstellung und der Bewusstheit der Eltern abhängig.

Die Ehemänner

Wie schon in der Einzelfallanalyse ersichtlich, spielen die Ehemänner im Leben der Frauen des Dorfes eine entscheidende Rolle in Bezug auf alle Lebensbereiche. Rosa und Carmela machen zur Zeit der Interviews gegensätzliche Erfahrungen mit ihren Ehemännern. Während Rosa erzählt, dass auch ihr Ehemann sie früher misshandelte, dass sich dies aber durch die Ratschläge der Eltern und der Dorfgemeinschaft geändert hätte und er nun „verständlich“ sei (vgl. R:III:Z.335-352), erlebt Carmela die Misshandlungen ihres Mannes sowohl physisch, als auch psychisch ganz aktuell (vgl. C:445-471). Rosa ist nun frei, hinzugehen, wohin sie will (vgl. R:III:Z.373), beschreibt jedoch, dass es auf den Willen zu Veränderung ankommt, da Carmela nicht auf Ratschläge (z.B. zu einer Trennung) hören würde und ihr Mann trotz vieler

Gespräche nicht einsichtig sei. Sie glaube, dass er wohl nie verstehen würde und Carmela daher ihr Leben lang so verbringen müsse (vgl. R:III:Z.353-358).

Carmela selbst formuliert eben diese (Nicht-) „Einsicht“ der Ehemänner auch in Bezug auf die Weiterbildung ihrer Frauen, indem sie sagt: „(...)einige::: Männer verstehen, aber einige nicht. (...). Einige Ehemänner helfen ihrer Frau, dass sie studiere, aber einige nicht“ (vgl. C:Z.163-166). Alle drei Frauen drücken aus, dass Ehemänner entweder verstehen, ihre Frau „lassen“ und „schicken“ und diese Unterstützung erfolge aus Liebe (vgl. C:Z.430-432) oder dass sie sie nicht verstehen, nicht unterstützen und hindern – sowohl in der Zusammenarbeit im Haushalt, als auch in der Unterstützung in Weiterbildung oder der Teilhabe an der Frauengruppe (vgl. R:II:Z.244,245;227,228; M:Z.424-430;946).

Für ihre Tochter Miriam hat Rosa daher die Hoffnung, dass sie nicht heiraten möge, damit sie unabhängig von der Entscheidung eines Ehemannes studieren könne (vgl. R:I:Z.525-527). Vergleicht man die statistischen Zahlen der Eheschließungs- und der Einschulungsquote, scheint diese Verbindung bestätigt (unter der Beachtung, dass die Eheschließung nicht der einzige Grund für fehlende Einschulungsmöglichkeiten ist). Zwischen 15 und 19 Jahren heiraten im nationalen Durchschnitt 27,4% der Frauen und zwischen 20 und 24 Jahren 34,9% (vgl. Perez/Gallardo 2005:21,30). Die Einschulungszahlen der Frauen auf dem Land betragen von 12-17 Jahren, also dem generellen Alters für den College-Besuch, ganze 60% und von 18-24 Jahren, also dem generellen Alter für den Universitäts-Besuch, nur noch 15,7% (vgl.ebd.).

Rosa ist eine besondere Ausnahme, da sie mit über 30 Jahren noch das College-Studium abschließt, ermöglicht durch die Unterstützung von ihrem Ehemann. Sie nennt ebenso ihren Ehemann als Ausnahme, da er im Vergleich zu anderen Wert habe und Wertschätzung für sie als Frau zeige: „Es sind nicht alle, eh:::, haben nicht alle Ehemänner den, den gleichen Wert wie mein Ehemann“ (R:II:Z.225,226).

Manuela hat nicht geheiratet und benennt aus ihrer Erfahrung mit Ex-Freunden und aus den Erfahrungen ihrer Schwestern und anderer Frauen im Dorf die Heirat als Risiko.Sie sieht es als Fortschritt an, sich mehr zu bilden und somit mehr Perspektiven zu haben als nur die Landwirtschaft, den Ehemann und die Kinder (vgl. M:Z.866,867;1026).

Die Kinder

Die Kinder spielen im Leben von Rosa und Carmela eine Rolle. Rosa führt sie ihre Kinder als Grund für ein ihre eigene Weiterbildung an, da ihr deren Bildung sehr am Herzen liegt und sie diese zu finanzieren hat (vgl. R:I:522-524). Daher bleiben keine finanziellen Mittel für ihr eigenes Studium übrig. Außerdem klagen ihre Söhne, dass sie nicht genug Zeit für sie habe, da sie viel in der Tourismus-Organisation arbeite (vgl. R:II:Z.150,151). Die Zeit für ihre Kinder nennt sie als Hauptgrund dafür, die Arbeit in der Organisation abzugeben, um sich wieder mehr ihrer Familie widmen zu können (vgl. R:II:Z.178,181). Die Kinderbetreuung und Erziehung bleibt also nach wie vor in der Verantwortung der Frau, auch wenn der Mann eine grundlegend unterstützende Einstellung aufweist.

Carmela äußert, dass sie keine weiteren Kinder bekommen möchte, dass die Verantwortung für ihre Kinder für sie jedoch ein Grund zum Weiterleben ist. Dass Carmela eine Trennung schwer fällt, ist insofern nachvollziehbar, wenn man beachtet, dass bereits ihr Sohn ohne seinen leiblichen Vater aufwächst. Außerdem ist die Interaktion ihrer Tochter Giomaira während des Interviewverlaufs interessant, da sie einige Male während wir über ihren Vater sprechen „Mein Papi“ sagt und die Verbindung zu ihm für sie bedeutsam erscheint (vgl. C:Z.238). Ihre eigene Weiterbildung sieht Carmela (nach dem Widerstand ihres Mannes und der finanziell nicht möglichen Umsetzbarkeit) aufgrund ihrer kleinen Kinder als nicht durchführbar, da sie mit Baby keine Möglichkeit habe, ein Studium an einer Universität anzufangen bzw. niemand habe, der sich dann um ihre Kinder kümmere (vgl. C:Z.306,307)

Die Frauengruppe

Alle drei Frauen betonen, dass ihnen die Arbeit in der Frauengruppe gefällt und dass sie ihnen wichtig ist (vgl. R:I:Z.87,88; M:Z.388,389;C:Z.828;834-839). Für Rosa war die Arbeit in der Frauengruppe ein Prozess des Lernens. Sie hat die Verantwortung für die Gruppe übernommen, nachdem die initiiierende Kanadierin das Dorf verlassen hatte und sie hat sich für deren Wiederaufbau nach der Auflösung eingesetzt. Manuela bestätigt mir den dazu passenden Namen, den die Gruppe für eine offizielle juristische Benennung ausgewählt hat: „Nuevo Amanecer – Neues Erwachen“ (vgl. M:Z.415,416).

Seit diesem Neubeginn kämpft Rosa für das Weiterbestehen der Gruppe und kümmert sich um die Weiterbildung der älteren Frauen im Lesen, Schreiben und Rechnen. Rosa legt zwar die Arbeit in der Tourismus-Organisation nieder, sieht es aber weiterhin als ihre Aufgabe, mit den Frauen zu arbeiten. Manuela bezeichnet die Frauengruppe als Schlüssel für die veränderten Möglichkeiten und das erweiterte Rechtebewusstsein der Frauen im Dorf (vgl. M:Z.322-331).

„Nur die Männer hatten Führungspositionen inne, nur die Männer konnten alles tun, jegliche Aufgabe ausführen, nur die Männer. Die Frauen waren immer nur in den Häusern, mit ihren Kindern und mit den Tieren beschäftigt. //Mhm.// Ich erinnere mich daran, dass es genau so war; aber seitdem es die Frauengruppe gibt, seitdem sie so Stück für Stück organisiert ist, seitdem sagen die Männer auch nichts mehr.“ (M:Z.326-331)

Sie erwähnt den Zusammenhalt der aktuellen Frauengruppe und die Bereitschaft, mit der Gruppe fortzufahren, „komme was da wolle“, Krankheit oder schlechte Zeiten (vgl. M:Z.418-421). Der Nutzen den die Frauen aus der Gruppe ziehen, ist dabei für Rosa sowohl in Verbindung mit dem gemeinschaftlichen Arbeiten und der Freundschaft verbunden (vgl. R:II:Z.451;457-461), als auch bei Manuela und Carmela mit dem Einkommen und den „Geschenken“, die sie sich dadurch leisten können (vgl. M:Z.424-426;428-430; C:Z.836,837).

Zusammenfassung

Die erfolgte Analyse des Beziehungsnetzes, in dem sich Carmela, Rosa und Manuela befinden, bedeutet die Umsetzung der angestrebten Lebenswelt-Analyse (vgl. Kap.2.1.3). Anhand des ausgewählten Kriteriums des sozialen Kontextes der Frauen wurde der Anteil der konkreten Umgebung der Frauen, also ihrer Lebenswelt, rekonstruiert, der für ihre Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten entscheidend ist.

Die Konsequenz dieser sozialen Einbindung ist für die Frauen die Bedingtheit bzw. Abhängigkeit ihrer Handlungsmöglichkeiten als Frau von den unterschiedlichen Beziehungen. Diese Beziehungen wirken sich in Unterstützung oder Hinderung in ihrer Biographie aus:

Die Frauen wissen und deuten implizit die Beziehungen in die sie eingebunden sind und sie handeln innerhalb dieses Relevanzsystems, also innerhalb der Strukturen der Beziehungen. Somit richten sie sich in ihren Entscheidungen und Handlungen nach dieser Bedingtheit (durch ihren Ehemann in Bezug auf Weiterbildung, z.B. bei Rosa Unterstützung) oder Abhängigkeit (z.B. bei Carmela Hinderung). Die Deutungen ihrer Handlungen bzw. der Handlungen der Menschen, mit denen sie in Beziehung sind, geschehen dabei – wie die Handlungen aller Personen in ihrer Lebenswelt – im Alltag automatisch, nicht bewusst oder reflektiert (Vgl. Kap.2.1.3).

Im Bildungskontext erscheint mir jedoch der damit verbundene interessante Aspekt für soziale Veränderung, sich diese Deutungen in Beziehungen, z.B. in Bezug auf Macht und Abhängigkeit und Hierarchie, bewusst zu machen. Für diese Bewusst-„machung“ kann non-formale Bildung ein geeignetes Mittel darstellen.²⁰⁴ Durch Bewusstmachung sind Automatismen auf lange Sicht hin veränderbar.

Die Biographie und der darin ersichtliche Entwicklungsweg von Rosa sind ein treffendes Beispiel dafür. Sie wurde sich (durch non-formale Kurse in ihrem Dorf) ihrer eigenen Rechte (im Vergleich zu den schon bestehenden Rechten der Männer) bewusst und erarbeitete sich dadurch in einem jahrelangen Lern- und Übungsprozess neue, bisher in ihren alltäglichen unbewussten Handlungs-Deutungen nicht existierenden und nicht für möglich gehaltenen, Handlungsvarianten. Es bedeutete große Anstrengung und viel Arbeit für sie und sie hat Phasen des Stolzes und der Erschöpfung auf diesem Entwicklungsweg erlebt. Es könnte interpretiert werden, dass sie nun, da sie diese neuen Handlungsmöglichkeiten erlebt hat, diese auch wieder loslassen kann, sich also wieder neu entscheiden kann, wie sie sich in ihrem Beziehungsnetz verorten will. Diese Deutung ist jedoch sehr idealistisch und es scheint realistischer, dass sie ihre Entscheidung aufgrund der strukturellen Bedingtheit, in der sie gefangen bleibt und aufgrund ihrer Erschöpfung durch die überaus hohe Doppelbelastung trifft.

Der Versuch des (sich annähernden) Verstehens dieser Einbindung in Beziehungen, von denen die Frauen abhängig sind, ist die Grundlage für pragmatische Veränderungsansätze.

²⁰⁴ Vgl. als Beispiel den Workshop zum Thema Gender-Konstruktionen mit den Frauen.

Diese Annahme macht die Analyse der Lebenswelt der Frauen zur Bedingung, aus der heraus Konsequenzen für die Erwachsenenbildung im Entwicklungszusammenhang erst entstehen können.

Innerhalb ihrer Lebenswelt, ihres sozialen Kontextes, gibt es weitere Faktoren, die der Erfahrung der Frauen Sinn verleihen. In Kap.4.1 wurden diese Faktoren rekonstruiert. Im Anschluss erfolgt nun die Zusammenfassung der Faktoren, welche die Frauen bei ihrer Lösung aus der erörterten traditionellen Rolle der Abhängigkeit hin zu der angestrebten Gleichstellung der Geschlechter unterstützen.

4.2.2 Gleichstellung durch Gleichberechtigung und Empowerment

Die Auswahl und Zusammenfassung der Faktoren, die für die Konstruktion des Frau-Seins im indigenen Kontext von Chimborazo und der Entwicklungsmöglichkeiten der Frauen (mit Bezug zu ihrer Gleichstellung und der Stärkung ihrer Rechte) wichtig sind, erfolgt aufgrund ihrer pragmatischen Relevanz (für die Umsetzung von Forschungsergebnissen im täglichen Leben der Frauen) (vgl. Kap.2.1.2, Schlussfolgerung).

Ich konzentriere mich dabei hauptsächlich auf die Aussagen von Rosa-Maria und Manuela, da bei diesen beiden Frauen die Faktoren sehr deutlich werden, die ihnen auf ihrem Weg zur Gleichstellung geholfen haben und die sie ihrer Meinung nach in Zukunft weiter unterstützen werden.

Das Frau-Sein aller drei Frauen ist durch die Faktoren Armut, Gewalterfahrung und Pflichten als Frau konstituiert. Im Vergleich dazu ist das Mann – Sein in ihrem Dorf durch Rechte gekennzeichnet. Auch die indigenen Männer sind im Landeskontext der Armut und der Gewalt (durch Rassismus und Ausgrenzung) ausgesetzt. Die Frauen erleben diese beiden Faktoren jedoch im täglichen Leben und innerhalb ihres Dorfverbundes: Konkrete Armut durch die gänzliche monetäre Abhängigkeit von ihrem Ehemann bzw. den Eltern und direkte Gewalt innerhalb der Familie. Auch der erschwerte Zugang zur Bildung, generelle Abhängigkeit und die Unterdrückung von Menschenrechten wie Mitbestimmung und Freiheit der Person bedeuten strukturelle, nicht nur individuell verursachte und erfahrene Gewalt.

Interessant ist, dass aus allen drei Interviews das traditionelle Rollenverständnis von Frauen und Männern wie folgt zusammengefasst werden kann: Frauen haben Pflichten, Männer haben Rechte.

Die Pflichten der Frauen beziehen sich, wie bereits in der Einzelfallanalyse ausführlich erörtert, auf die Hausarbeit, die Familie, die Landwirtschaft und die gemeinnützige Arbeit innerhalb der Dorfgemeinschaft (Mingas). Alle diese Pflicht-Arbeits-Bereiche sind unbezahlt. Die Rechte der Männer beziehen sich auf die Freiheit der Entscheidung (vgl. R:III:Z.73-77; M:Z.701,702), auf Bewegungsfreiheit (vgl. C:Z.551;605,606), auf (die Versorgung der Familie durch) bezahlte Arbeit außerhalb der Dorfgemeinschaft (vgl. C:Z.426,427;584,585; R:I:Z.487-491) und auf Bildung (vgl. R:I:Z.414-420).

Durch die Analyse der Interviews wurde deutlich, dass den Frauen besonders zwei Faktoren geholfen habe, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und somit Abhängigkeiten ein Stück weit abzulegen: Bildung und bezahlte Arbeit. Beide Faktoren sind Rechte, die bisher den Männern vorbehalten waren.

Strukturelle Abhängigkeit

Gleich-Stellung und Gleich-be-Recht-igung (gleiches Recht besitzend) sind Begriffe, die per Definition relational funktionieren, d.h. in Beziehung auf eine Referenzgröße mit Bedeutung aufgeladen werden. Das „Gleich“ impliziert ein Gegenüber, das eine Stellung bzw. Rechte hat, an die bestehende Un-Gleich-heit angeglichen werden soll bzw. kann. Dieses angestrebte „Gleich“ bezieht sich hier auf das Gegenüber „Mann“ (vgl. zur kritischen Einordnung dieser Begrifflichkeiten in die Geschlechterforschung Kap.7.3).

Der Mann²⁰⁵ besitzt die Stellung und die Rechte bereits, die für die Frau (als die gleichen Menschenrechte) angestrebt werden bzw., im Kontext der Millenniums-Entwicklungsziele, werden sollen. Rosa drückt dies direkt aus (als sie über den von ihr initiierten Neustart der Frauengruppe spricht), indem sie konstatiert:

„Also, klar dass, dass man den Ehemann auch respektieren muss, aber (.) wir haben Rechte genau so wie sie.“ (I:Z.128-130)

Der Frau sind diese Rechte im Vergleich zum Mann bisher verwehrt geblieben und sie hat eine durch die Verwehrung produzierte abgewertete Stellung in der Hierarchie. Rosa berichtet dazu (auf meine Frage, was für sie Gleichheit zwischen Mann und Frau bedeutet):

„Im Vergleich konnten wir früher in den Versammlungen überhaupt nichts sprechen. Wir waren nur unter der Fuchtel der Ehemänner. (...). Früher konnten wir an überhaupt keinen Ort gehen, wir wussten überhaupt nichts.“ (R:III.Z.55-62)

Im Zusammenhang der Interviews wird deutlich, dass die allgemeinen Menschenrechte - auf freie Meinungsäußerung, auf Versammlungsfreiheit, auf körperliche Bewegungsfreiheit, auf Respekt, auf Teilhabe im öffentlichen Leben, auf Bildung, auf Erwerbstätigkeit, auf Wahlen (vgl. R:II:Z.279) - bisher nur für die indigenen Männer galten und Frauen von diesen Rechten ausgeschlossen waren bzw. sie nicht für sich geltend machten, da sie sich deren Existenz nicht bewusst waren.

Das dritte Millenniums-Ziel konstatiert also gewissermaßen zuallererst die traditionelle patriarchale Systemordnung, die in vielfachem Alltag von unzähligen Frauen auf der Welt immer noch Realität ist. Diese Realität wird deutlich in den Beziehungen beschrieben, die mir die Frauen in ihren Interviews darlegen. Diese Beziehungen sind von vielfältiger Bezogenheit und Abhängigkeit gekennzeichnet. Mein Erstaunen über den unterschiedlichen Sprachgebrauch von „Rechten“ und „Pflichten“ erschöpft sich also nicht – wie ich zu Anfang angenommen hatte - in dem Vorhandensein von verschiedenen Konzepten (Männer haben

²⁰⁵ Ich benutze den Singular für „Mann“ und „Frau“, um auf ein allgemeines Phänomen hinzuweisen, das den konkreten Kontext der befragten Frauen mit einbezieht und übersteigt. Dadurch wird die Erweiterung zur Analyseebene von „den Frauen“ (im Plural) von Chimborazo verdeutlicht.

Rechte, Frauen haben Pflichten), sondern bezeichnet auch – so wurde im Fallvergleich deutlich - tiefgreifendere Strukturen, die im traditionellen indigenen Alltag präsent sind und ausgelebt werden.

Diese Strukturen der Bezogenheit der Frau auf den Mann (wobei diese Bezogenheit ein generelles Charakteristikum in patriarchalen Gesellschaftsformen ist)²⁰⁶ - in Betrachtung aller Lebensbereiche, seien sie materieller (z.B. monetärer u.a.) oder immaterieller (z.B. emotionaler, bildungstechnischer u.a.) Natur, bestehen auch im „westlichen Kontext“, ebenso in Deutschland (als Merkmale patriarchaler Gesellschaftsstrukturen). Doch besteht diese „Bezogenheit“ – wie die Inhalte der Interviews zeigen – in Deutschland und in Ecuador auf verschiedenen Ebenen.

In Deutschland sind diese Strukturen zu Beginn des neuen Millenniums, im 21. Jahrhundert subtiler (vgl. auch hier den generell männlichen Sprachgebrauch; die unterschiedliche Entlohnung von Frauen und Männern bei gleicher Ausbildung und Arbeitstätigkeit; das „gläserne Dach“ der Karrieremöglichkeiten von Frauen; die Schwierigkeiten bei der realen Umsetzbarkeit von Vereinbarkeit von Familie und Beruf).

Ein Beispiel ist im direkten Vergleich die Übernahme von Verantwortung der Eheleute für die Partner bei der Heirat.²⁰⁷ In Deutschland besteht in der Zwischenzeit die Möglichkeit der gegenseitigen Verantwortungsübernahme (sowohl emotional, als auch monetär) beider Partner füreinander und somit die Möglichkeit, mit neuen Rollenverteilungen „zu spielen“, sich für andere Arbeitsteilungen (in Bezug auf Familie, Haushalt, Erwerbsarbeit) zu entscheiden, d.h. andere Umsetzungsmöglichkeiten auszuprobieren. Diese Entscheidungsfreiheit gilt in Deutschland – auch wenn grundsätzliche „Abhängigkeiten“ und Bezogenheiten im Hinblick auf Staat, Eltern und geldliche Mittel bestehen, „Autonomie“ also generell immer nur in einem bestimmten äußeren Rahmen und Gesetzen bestehen kann – auch in Bezug auf die Wahl der Bildung oder des Berufes. In Ecuador, im indigenen Kontext der Frauen, sind die Strukturen der Bezogenheit hingegen auch heute noch expliziter, d.h. sie zeigen sich in existentiellen Abhängigkeit auf grundlegenden Ebenen wie Versorgung, Bildung und Arbeit.

Gleichstellung: Autonomie und Emanzipation durch gleiche Rechte

Das Wort „Autonomie“ gewinnt in diesem Zusammenhang (in Bezug auf die eigene Entscheidungs-Macht) an Bedeutung. Es bedeutet im ursprünglichen, griechischen Wortsinn „nach eigenen Gesetzen lebend“ (vgl. Duden 2007). Hierin ist das Selbst (gr. auto) und die Selbstbestimmung (gr. nomos = Gesetz, Ordnung) beinhaltet, die Unabhängigkeit implizieren. Die Subjektorientiertheit, die schon in der antiken und humanistischen Ansicht:

²⁰⁶ Ein weiteres Beispiel ist die Ausrichtung der Begriffe im patriarchalen Sprachgebrauch auf den Mann als Bezugspunkt, „man“ betrachte dazu die männlichen Berufsbezeichnungen oder den täglichen Sprachgebrauch, in dem die männliche Form die weibliche mit einschließt.

²⁰⁷ Die traditionelle Rollenverteilung des Mannes als Versorger kann als eine Manifestation des Charakteristikums patriarchaler Gesellschaftsformen, der Bezogenheit der Frau auf den Mann, angesehen werden.

„Der Mensch als Maß aller Dinge“ beschrieben ist (vgl. Kap.2.1.1), war im Lauf der Geschichte ausschließlich auf Männer bezogen. Der Erkenntnisprozess, dass auch Frauen Subjekte von Maßstäben sind, die es eigenständig und unabhängig zu setzen gilt und dass sie auf das Leben nach eigener „Gesetzgebung“, also Selbstbestimmung, ein Recht haben, wird als Emanzipationsprozess bezeichnet.

Emanzipation bedeutet im ursprünglichen lateinischen Wortsinn „Freilassung“ (vgl. ebd.), d.h. also die Befreiung aus als traditionell geltenden diskriminierenden Situationen und Strukturen, die so lange (re-) produziert wurden, dass sie als naturgegeben gelten. Diese Strukturen bedeuten für die indigenen Frauen Abhängigkeit und damit in Verbindung Gewalterfahrungen (struktureller oder alltagsmanifester Art).²⁰⁸ Abhängigkeit bedeutet für sie also im Vergleich zu Autonomie, den Gesetzen und Rechten anderer (der Männer, der Dorgemeinschaft als Gesamtheit) zu unterliegen.

Die Annäherung an ein Leben nach eigenen Gesetzen und selbst-ständigen, un-abhängigen Entscheidungen erfolgt durch die Be-Recht-igung im Sinne eines Freilassungs-Weges, eines Emanzipationsweges. Entwicklung ist hier also nicht als Ziel gedeutet (wie in den Millenniums-Entwicklungs-ZIELEN formuliert), sondern als steter Prozess.

Berechtigung verstehe ich hier als die Befähigung²⁰⁹ zum Wahrhaben der eigenen Rechte, die „Veränderungen/Lösungen“ oder eben grundsätzlich freie Entscheidungen in Bezug auf das eigene Leben beinhalten und mit sich bringen. Das Wahrhaben bedeutet wiederum Bildungsprozesse und somit eigene- subjektive - Konstruktionen, die sich von Frau zu Frau unterscheiden (können).

Benannter Emanzipationsprozess beinhaltet demnach im ersten Schritt die Bewusstmachung der Rechte. Rosa bezeugt dies, indem sie berichtet, dass sie durch die Kurse ihre Rechte kennen gelernt hat (vgl. R:I:Z.460-467), und sie arbeitet nun in der Frauengruppe weiter an der Bewusstmachung von Rechten (in ihrer Formulierung von gegenseitigem Respekt, vgl. R:II:Z.467-469). Als weiteren Schritt beschreibt Rosa die Einforderung von Rechten (als Bezeugung von Respekt, R:II:Z.251-253), die folgt, wenn die traditionelle Rolle (der Rechteaberkennung und Respektlosigkeit gegenüber der Frau) nicht mehr akzeptiert wird.

²⁰⁸ Der Emanzipationsprozess als Befreiungsprozess gilt für alle soziologischen Kategorien, die mit hegemonialen, paternalistischen und diskriminierenden Strukturen (sowohl seelisch, als auch ökonomisch, als auch politisch) verbunden sind, also nicht nur in Bezug auf Geschlecht, sondern auch in Bezug auf Klasse und Ethnizität. In Bezug auf die Schwierigkeiten der Emanzipation der indigenen Frauen als Individuen mit eigenem Recht, ist besonders das Bestreben nach Emanzipation der indigenen Bevölkerung als Gemeinschaft, als Gruppe zu erwähnen (vgl. Kap.1.5.2.c).

²⁰⁹ Die Begriffe „Entwicklung“, „Berechtigung“ und „Befähigung“ können sowohl als Prozess verstanden werden (z.B. durch Bildung gefördert und dann vom Subjekt konstruiert: „Ich entwickle mich. Ich berechtere mich. Ich befähige mich. Ich emanzipiere mich.“) – also in ihrer Bedeutung als Verb. Als auch als Zustand (gewissermaßen als Ziel des Prozesses: „Ich bin entwickelt. Ich habe Berechtigung. Ich bin befähigt. Ich bin emanzipiert.“) – also in ihrer Bedeutung als Substantiv. Vgl. dazu auch Dewey (1934:65): „Es ist kein linguistischer Zufall, dass „Bau“, „Konstruktion“ und „Arbeit“ sowohl als Prozeß als auch dessen fertiges Ergebnis bezeichnen. Ohne die Bedeutung des Verbs bleibt die des Substantivs leer.“ (John Dewey 1934:65. Zitiert in: Strauss/Corbin 1996:223)

Aufgrund von Bewusstmachung und Einforderung erfolgt die An-Gleich-ung der Frauenrechte an die Männerrechte und dadurch die Akzeptanz bzw. das Ausleben der Menschenrechte auch für die Frauen. In der Biographie der Frauen zeichnet sich also hinsichtlich der Stärkung ihrer Rechte ein Emanzipationsweg ab.

Gleich-be-Recht-igung im Sinne von „gleichem Recht“ bedeutet für Frauen und Männer die Freiheit, sich selbstständig entscheiden und handeln zu können. Diese Freiheit bezieht sich im Hinblick auf die indigenen Frauen auf die Partnerwahl, den Kinderwunsch und die Kinderanzahl, die Unversehrtheit des Körpers, das freie Bewegen/Mobilität, die eigene Stimme/Mitbestimmung, das Weiterbildungs-Bedürfnis und Weiterbildungs-Wünsche, das Ausleben der Erwerbstätigkeit und das Verdienen von eigenem Geld.

Das Ausleben der Gleichberechtigung (das Ausleben der gleichen Menschen - Rechte) kann dann als Freilassung aus Abhängigkeitsstrukturen, also als Emanzipation (und als Gleichstellung) angesehen werden.

Empowerment

Der Prozess der Emanzipation ist für die indigenen Frauen ein Prozess der Ermächtigung (ihrer Menschen-Rechte). Im englischen Sprachgebrauch wird dieser Begriff mit *Empowerment* übersetzt und wird als solches in sehr unterschiedlichen Kontexten und Organisationen gebraucht. Das Konzept der Ermächtigung²¹⁰ wird sowohl im politischen Zusammenhang (für die Emanzipation von diskriminierten Gruppen und für die politische Bildung und demokratische Erziehung von mündigen Bürgern und Bürgerinnen), als auch im sozialpädagogischen Zusammenhang (als ressourcenorientierter Ansatz der Intervention, der den pädagogischen Blickwinkel weg von der Orientierung an Defiziten und Mängeln hin zur stärkenorientierten Wahrnehmung von Ressourcen und Potentialen der Menschen richtet)²¹¹.

Der Begriff Empowerment bezeichnet (wie die Begriff Emanzipation, Entwicklung, Befähigung s.o.) sowohl Strategien und Prozesse, als auch einen erreichten Zustand.

Dies sind Prozesse, die „ermächtigen“ (engl. „to empower“ bedeutet „befähigen, stärken, ermächtigen“), die also Selbstbestimmung und Autonomie von Menschen erhöhen. Dem kann sowohl ein Prozess der Selbstermächtigung, als auch die professionelle Unterstützung „von Außen“ entsprechen. Das Ziel dieser Prozesse ist dann der erreichte Zustand von Selbstbestimmung und Autonomie.

Im Kontext der Erwachsenen-/Weiterbildung der indigenen Frauen von Chimborazo, kann der Begriff des Empowerment also einerseits für die Unterstützung der Frauen bei der Stärkung ihrer Entscheidungs- und Handlungsfreiheit und der Motivation zur Weiterentwicklung „von Außen“, von Seiten der non-formalen Bildungsangebote (der Kursleiter und Kursleiterinnen) angewendet werden.

²¹⁰ Ich werde dafür im Folgenden das englische Substantiv *Empowerment* benutzen, das sich auch im deutschen Sprachgebrauch etabliert hat.

²¹¹ Vgl. zum Konzept des Empowerment in der sozialen Arbeit: Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit –Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Andererseits bezeichnet Empowerment hier den eigenständigen (Entwicklungs-) Prozess der Selbstermächtigung der Frauen „von Innen“, durch die Ausführung ihrer Rechte, indem sie beispielsweise die Frauengruppe selbstständig weitergeführt haben und durch die autonomere Gestaltung ihres Lebens, indem sie erweiterte Handlungsspektren in Bezug auf Bildung und Arbeit ausprobieren und wahrnehmen.²¹²

Bildung von Außen und Innen

Die Methoden, die sich durch die Analyse der Interviews für das Empowerment der Frauen als viabel und die Frauen in ihrer Lebenswelt anerkennend erwiesen hat, sind non-formale Bildungsangebote. In der Anwendung von non-formaler Bildung in der geschlechterreflektierten Erwachsenenbildung erfüllt sich scheinbar der aufklärerische Anspruch des Hinführens zu Emanzipation und der Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Kap.2.1.1 Humanistische Bildungstradition).

Im Falle von Rosa und Manuela haben die non-formalen Bildungsangebote/Kurse die beiden Frauen darin unterstützt, sich selbst zu helfen (in Bezug auf erweiterte Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten), indem sie eine Frauengruppe wieder aufbauten bzw. neu belebten, die ihnen Solidarität und ein geringes eigenes Einkommen innerhalb dieser Gruppe ermöglichen und indem sie sich selbst weitere Hilfe organisieren. Rosa ist beispielsweise immer auf der Suche nach ausländischer Unterstützung, sei es von Touristen und Touristinnen oder auch zukünftig von mir und sie spricht für die Zukunft von gemeinsamer Arbeit mit den Männern, die „portavoces“, Stimmträger (R:III:Z.75) sind und die Frauen unterstützen können (vgl. Kap.4.1.2 und Kap.V). Manuela hat sich durch vor allem männliche Bezugspersonen Weiterbildung und Arbeit organisiert (vgl. Kap.4.1.3).

Hier steht die Bildung, als „Hilfe von Außen“, also nicht entgegen der „Selbst-Hilfe“, (es handelt sich nicht um eine Entweder – Oder - Entscheidung der „Hilfe von Innen und von Außen“), sondern es besteht die Verbindung von beiden Ansätzen. Sowohl durch die Hilfe von Außen, als auch durch die Selbst-Hilfe konstruieren sich die Frauen ihr Leben und ihr Frau-Sein (vgl. Kap.V und Kap.VII, Sowohl-Als Auch-Ansatz).

Bildung erfolgt gewissermaßen immer „von Außen“, anhand einer lehrenden Person (oder von Büchern, die von anderen geschrieben wurden oder durch Erfahrungen, die in der Interaktion mit dem Außen gemacht wurden). Doch die Konstruktion des eigenen Lebens kann nur „von Innen“, durch das Selbst, das Subjekt als Akteur bzw. Akteurin, erfolgen. Somit erfolgt auch die Rollen-Veränderung durch die Akkomodation von (sinngebenden) Strukturen im Bewusstsein der Frauen selbst und kann durch (non-formale) Bildung höchstens angeregt werden. Deshalb ist auch die Einbeziehung anderer Akteure innerhalb des Beziehungsnetzes der Frauen, also der Männer und der Dorfgemeinschaft, ein entscheidender

²¹² Vgl. für eine ausführliche und breite Erörterung des Empowerment-Konzepts in der Frauenarbeit im Entwicklungskontext und die detaillierte Analyse von „Besitz“, und „Ausübung“ von Macht (power) : Parpart, Jane L./Rai, Shirin M./Staudt, Kathleen (Ed.) (2002): Rethinking Empowerment - Gender and development in a global/local world. London: Routledge.

Bestandteil von sozialer Veränderung (und Gleichstellung der Geschlechter) im indigenen Dorfkontext. Als Beispiel dient wiederum Rosa, die als Schlüssel die gemeinsame Arbeit mit den Männern und das Sowohl - Als Auch des persönlichen und des gemeinschaftlichen Nutzens betont. Das Konzept für den Frauenhaus-Bau entsprach diesem Anliegen, da durch die individuelle Stärkung der Frauen, als Basis der Gemeinschaft, die ganze Gemeinschaft gestärkt wird.

Bildung kann zum besseren Verständnis von gelernten (konstruierten) Strukturen (z.B. in Bezug auf Geschlechterrollen) beitragen und dadurch Veränderung anstoßen. Die Veränderung selbst liegt aber in der eigenen Entscheidung der Personen/Frauen. Rosa trifft dazu eine Aussage in Bezug zu Carmelas Gewalterfahrung. Sie konstatiert, dass es zwar offizielle Frauen-Rechte gibt, dass die Familie aber nichts weiter tun kann, wenn Carmela sich nicht selbst entscheidet, z.B. zu einer Trennung.²¹³ Außerdem ist (soziale) Veränderung ein langwieriger Prozess, der nicht innerhalb von kurzfristigen Projekten (z.B. der Entwicklungszusammenarbeit) „herbeigeführt“ werden kann (vgl. den jahrzehntelang währenden und noch nicht abgeschlossenen Prozess der sozialen Veränderungen der Geschlechter-Rollenverständnisse im westlichen Kontext, die sich, ausgelöst durch die verschiedenen Frauenbewegungen, entwickelten und weiterhin entwickeln).²¹⁴

Entwicklung und Empowerment (auf allen Ebenen der Gesellschaft und von sozialen Kategorien) sind in der Schlussfolgerung also immer Prozesse und somit als Zustand immer nur eine Momentaufnahme, die in weiterer Entwicklung begriffen ist. Entwicklung und Empowerment hören demnach in einem Menschenleben nie auf, sind nie ein endgültiger Zielzustand, sondern immer im Prozess²¹⁵. Diesen Prozess verstehe ich nicht als linear, sondern als zyklisch, da immer wieder ähnliche Phasen in allem Leben und aller Entwicklung durchlaufen werden (müssen). Diese Phasen des Zyklus beinhalten das Erkennen und Bewusstmachen von Neuem, das folgende zur Fülle bringen, z.B. die Anwendung und die Integration von Neuem und das anschließende Loslassen und sich wieder neu/anders entscheiden bzw. wieder Neuem/Anderem (z.B. ähnlichen Herausforderungen auf anderer Ebene, aus anderer Perspektive oder aus neuem Blickwinkel) zuzuwenden. Diese Entwicklung ist nicht primär auf lineares, immerwährendes und in Zahlen messbares Wachstum oder auf das Ankommen an einem Punkt bzw. Erreichen von Zielen ausgelegt, sondern vielmehr auf Erweiterung, auf Breite, auf Pluralität und Vielfalt von Menschlichkeit, die auch Rückschritte als Teil anerkennt sowie Stillstand berücksichtigt.²¹⁶

²¹³ R: "Sí, la ley misma han para derechos de las mujeres. Pero ella a veces no quiere, entonces la familia también, no podemos hacer nada, es que ella, ella tiene que decidir. Es que ella no decide, no podemos hacer nada." (Aus dem unvollständig transkribierten, nicht hinzugefügten Teil des III. Interviews mit Rosa).

²¹⁴ Eine Langzeitstudie wäre daher in Bezug auf die von mir mit den Frauen durchgeführten Projekte im Dorf sehr interessant, um den Prozess und den weiteren Lebenslauf, den die Frauen nach meiner Abreise erlebt haben, zu erfragen und zu erforschen.

²¹⁵ Daher betrachte ich auch die MDGs nicht primär als in einer „kurzen“ Zeitperiode (von 15 Jahren) zu erreichender Zielzustand, sondern als Themensammlung für einen Prozess zur strukturellen Veränderung.

²¹⁶ Rosa ist auch hierfür ein Beispiel, da sie sich der Möglichkeit neuer und anderer Rollen als Frau bewusst geworden ist, sie ausprobiert hat und sich jetzt bewusst dafür entscheidet, mit erweiterter Perspektive ihrer

V. Zusammenfassung der Interview-Analyse

5. Gemeinsame Inhalte

“En comparación, antes nosotros no podíamos hablar en los sesiones también nada. Solamente eh, estábamos bajo zapatos de los esposos. Pero ahora, actualmente, gracias por cursos, todos esos, por los talleres, entonces la- las compañeras mujeres ya también da cuenta, no. //Aja.// Aha, cómo, cómo han sido derecho de mujeres, eh:: derecho que nosotros podemos participar, todo eso:::entonces en muchas cosas (ahí hemos) cambiado, este:::por ejemplo, por este:::por talleres, no más. Antes nosotros nunca sabíamos ir a ninguna parte, no sabíamos nada.” (R:III:Z.55-62)

„Im Vergleich konnten wir früher auch überhaupt nicht in den Versammlungen reden. Wir waren nur, eh, unter der Fuchtel der Ehemänner. Aber jetzt, heute, dank den Kursen und all dem, durch die Workshops also, sind sich die, die Frauen Kameradinnen auch bewusst geworden. //Aha.// Mhm, wie, wie die Frauenrechte sind, eh:: das Recht, dass wir teilnehmen können, all das:::also in vielen Dingen (da haben wir) uns verändert, em:::zum Beispiel durch die Workshops. Früher gingen wir nirgendwo hin, wir wussten überhaupt nichts.“ (ebd.)

Durch die Einzelfallanalyse und den Fallvergleich der Interviews wurden Erkenntnisse generiert, die im Folgenden zusammengefasst werden. Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die Lebenswelt und die Erzählungen der drei befragten indigenen Frauen des Dorfes Pulingú San Pablo. Die Einbindung der Frauen in ein komplexes, hierarchisches Beziehungsnetz und die Überwindung von Ungleichheiten innerhalb der bestehenden Beziehungen wurden dabei besonders berücksichtigt, ebenso wie die Erfahrungen und Strategien, die von den Frauen zur Annäherung an Gleichstellung innerhalb dieser Beziehungen besonders in Bezug auf die Aspekte Bildung und Arbeit genutzt und angewendet wurden. Daraus ergeben sich für die Frauen Konstellationen, Handlungskonsequenzen und Vorstellungen für die Zukunft, die aufgrund ihrer strukturellen Gegebenheiten auf den (andinischen) indigenen Kontext generell übertragen werden können und somit in grundlegenden Aspekten in Bezug auf die Anwendungsimplicationen für die Entwicklungszusammenarbeit und geschlechterreflektierte Erwachsenenbildung verallgemeinert werden (vgl. Kap.7.3 zur kritischen Einordnung von Verallgemeinerungen bereichsbezogener Ergebnisse).

Diese, den speziellen Kontext der drei Frauen übersteigenden Schlussfolgerungen und Handlungsimplicationen befreien jedoch nicht von der Verantwortung und dem generellen Ergebnis, dass die konkrete Lebenswelt und die darin konstruierten speziellen Beziehungskonstellationen der Menschen, mit denen vor Ort zusammengearbeitet wird oder werden soll, bei jedem Projekt bzw. Austausch (im Entwicklungsarbeitszusammenhang) aufs Neue genau analysiert werden muss, um eine Annäherung an ein besseres Verständnis als Voraussetzung für ein damit verbundenes (gemeinsames) Handeln zu ermöglichen.

Non-formale Bildungsangebote im Lebenslauf

Die befragten Frauen können über ihre Bildungsbiographien insofern reflektieren, dass sie über den Nutzen und die Anstrengung, mit denen Bildung in ihrem Leben verbunden sind, berichten. In Bezug auf ihre Definition von Bildung unterscheiden sie nicht explizit zwischen formaler oder non-formaler Bildung.

Rosa und Manuela betonen jedoch, dass die non-formalen Bildungsangebote, also die Kurse innerhalb ihres Dorfes, die Auslöser zur Bewusstwerdung und Stärkung ihrer Rechte waren. Sie heben hervor, dass sie dadurch und aufgrund der Arbeit und den Erfahrungen in der Frauengruppe Veränderungen bezüglich ihrer Handlungsmöglichkeiten und somit eine Erweiterung ihrer Rolle als Frau entwickelt haben. Carmela berichtet von ihrer formalen Bildung in Grundschule und College, kann sich jedoch nicht an den Besuch der angebotenen Kurse erinnern (vgl. C:Z.852-857). Sie ist die einzige der befragten Frauen, die keine Handlungserweiterung für sich sieht bzw. konstruieren kann und sich passiv zeigt, ihrem Schicksal ergeben und darin leidend.

Als Schlussfolgerung kann angenommen werden, dass eine Kombination aus formaler (Schul- bzw. Weiter-) Bildung und non-formaler Bildung mit entsprechenden Themen und Inhalten die „Bildungsform“ ist, die sich für erwachsene Frauen im indigenen Kontext eignet, um sie bei der Annäherung an das dritte UN-Millenniums-Entwicklungsziel zu unterstützen. Dies wird bestärkt durch die Beobachtung, dass die nächste Generation von Frauen, also Rosas Töchter oder Manuelas jüngere Cousinen, schon selbstverständlicher die Schule und (bei monetärere Möglichkeit und Bewusstheit der Eltern) ein College besuchen und dadurch (nach Manuelas Aussage) „fortgeschrittener“ sind (vgl. M:Z.894,895). In der nächsten Generation ist die allgemeine gesellschaftliche Veränderung (mehr Technologie, Mestizierung, Ablegung der traditionellen Kleidung, vgl. M:Z.890-897) die von der kulturell „überlegenen“, da bestimmenden mestizischen ecuadorianischen Gesellschaft ausgeht, im indigenen Kontext ebenfalls in Bezug auf die Rolle der Frau zu beobachten.

Die jüngeren indigenen Frauen kleiden sich anders (Hosen und Pullis statt Anako und Balleta, M:Z.896), sie haben die Möglichkeit Studentinnen zu sein (vgl. M:Z.890) und sie denken anders in Bezug auf ihre Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten in der Zukunft (die sie nicht mehr nur auf den Haushalt, die Landwirtschaft und den Ehemann beschränkt sehen).²¹⁷

Die tatsächliche Umsetzung dieser erweiterten Zukunfts-Vorstellungen für die jungen indigenen Frauen ist jedoch weiterhin schwer realisierbar und nicht garantiert.

Diese jungen Frauen erlernen ihre Rechte und neue Handlungsvarianten durch den erleichterten Zugang und die Teilnahme an formaler Bildung, durch das Pendeln vom indigenen Dorf zu städtischen Schulen und, damit verbunden, dem Kontakt zur mestizischen Gesellschaft, die sich auch in Bezug auf Rechte und Werte „globalisiert“.

²¹⁷ Zu diesem Aspekt wäre in einer Folgestudie die Auswertung des Interviews mit der 17-jährigen Tochter von Rosa interessant, die seit Eröffnung der dorfinernen Schule formale Bildung vor Ort erfahren hat.

Ein solcher Zugang ist für die erwachsenen Frauen jedoch nicht mehr (z.B. durch Heirat, eigene Kinder etc.) und gleichzeitig noch nicht (durch fehlende Bildung/Bewusstsein über Rechte auf Freiheit der Bewegung und eine eigene Stimme/Mitsprache etc.) praktizierbar. Daher ist für die Erwachsenenbildung in diesem indigenen Zusammenhang die non-formale Bildung vor Ort ein erstzunehmender und ein vermehrt einzusetzender Ansatz.

Dies bestätigt sich direkt aus der erzählten Erfahrung der Frauen Rosa und Manuela: Die non-formalen Bildungsangebote (durch ausländische Hilfe initiiert) waren in ihrem Leben (in Kombination und unter der Voraussetzung der Einwilligung und Unterstützung durch den Ehemann bzw. die Eltern) ein entscheidendes Mittel zur Stärkung ihrer Rechte und somit zur Annäherung an die Gleichstellung der Geschlechter. Die Frauen berichteten nicht von spezieller Didaktik innerhalb der besuchten Kurse²¹⁸, wohl aber von den ihnen wichtigen Inhalten und sie beschreiben (explizit und implizit) die Auswirkungen dieser non-formalen Bildung auf ihr Leben.

Auswirkungen von thematisch relevanter non-formaler Bildung

Durch non-formale Bildungsangebote wurde den Frauen bewusster, dass die Rechte, die sie bisher als den Männern zugeordnet angesehen haben, allgemeine Menschenrechte, also auch Frauenrechte, sind und dass sie demnach den gleichen Anspruch sowohl auf Bildung, als auch auf bezahlte Arbeit haben wie Männer. Dies reflektieren sie derart, dass sie berichten, wie sie ihre Bewusstwerdung ausleben, indem sie Weiterbildung und Arbeit in Anspruch nehmen, soweit ihnen das in ihrem Beziehungsnetz möglich ist. Die Einbindung in ihr Beziehungsnetz bleibt weiterhin bestehen, d.h., dass sie keine konkreten Realisierungsmöglichkeiten für Bildung in Form eines Studiums (außerhalb des Dorfes) sehen und Arbeit für sie nur innerhalb der dorfeigenen Organisation und ohne regelmäßiges eigenes Einkommen erkennbar bzw. realisierbar ist.

Die Annäherung an die Gleichstellung zwischen Frauen und Männern ist in Bezug auf die Themen gleiche Rechte, Bildungsmöglichkeiten und Erwerbsarbeit ein eigenes Konzept im Leben der Frauen geworden. Eine solche Gleichstellung ist für die Frauen wichtig und wird von ihnen angestrebt. Dies ist nicht von Außen aufgesetzt, sondern sie haben die Annäherung an Gleichstellung selbst erfahren und äußern dies explizit in Bezug auf Teilhabe (Verantwortungsübernahme, Führungspositionen), eine eigene Stimme, Bildung und Arbeit innerhalb der Organisation bzw. der Dorfgemeinschaft. Durch die erhaltene „Aufklärung“ durch non-formale Kurse konnten sie ihr Rechte-Bewusstsein stärken, wurde ihnen die Ausführung und Einhaltung von Rechten wichtig und somit fordern sie diese Rechte jetzt auch selbst ein.

²¹⁸ Die Didaktik, die den Frauen bei der Vermittlung der ihnen wichtigen Themen dienlich ist, sowohl deren Gehalt und weitere benötigte, also von ihnen erwünschte Themen, könnten Inhalt einer Folgestudie sein.

Carmela hat diese „Aufklärung“ nicht erfahren, sie führt die Rechte weder aus, noch fordert sie sie ein. Dem entsprechend hat sie auch kein eigenes Konzept von Autonomie oder erstrebenswerter Gleichstellung entwickelt.

Am Beispiel Rosas ist besonders deutlich, dass sie sich durch das gesteigerte Bewusstsein weiter bildete und bilden will und alle Arbeitsmöglichkeiten und Positionen ausprobierte, die ihr innerhalb der Dorfgemeinschaft möglich waren.

Am Beispiel Manuelas wird besonders klar, dass sie sowohl durch Notwendigkeit aufgrund von Armut (in Erwerbsarbeit) arbeitete, als auch zu Weiterbildung angeregt wurde und dadurch weitere Erwerbsmöglichkeiten wahrnehmen konnte und dies weiterhin tut.

Die Auswirkungen von thematisch relevanter non-formaler Bildung beziehen sich im Leben der Frauen also auf die Erweiterung ihres Handlungsspielraumes und ihrer Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf Weiterbildung und Erwerbsarbeit. Dies bedeutet für sie die Annäherung an die Gleichstellung der Geschlechter.

Nutzen einer Frauengruppe für die Stärkung von Rechten und Erwerbsarbeit

Rosa und Manuela berichten über die Auswirkungen der Frauengruppe in ihrem Leben, sowohl in ihrem Bewusstwerdungsprozess (dass Frauen sich organisieren und versammeln und gemeinsam arbeiten dürfen), als auch in der Nutzung als eigene Einnahmequelle innerhalb der Gruppe (vgl. R:III:Z.86) vom Verkauf ihrer Produkte an die Touristinnen und Touristen. Manuela erklärt ausdrücklich, dass die Möglichkeit für Frauen in Führungspositionen tätig zu werden – also Gleichstellung - durch die Organisation der Frauengruppe angeregt wurde und sie durch diesen Bewusstwerdungsprozess von eigenen Rechten jetzt nicht mehr „wie Schäfchen“ sind (vgl. M:Z.325-327;345,346).

Die Weiterentwicklung der Frauengruppe war ein Prozess, der „von Innen“, von den Frauen selbst initiiert werden musste. Das bedeutet hier autonomes Handeln der Frauen. Autonomie kann nicht von Außen aufgesetzt werden. Es bedurfte des äußeren Impulses durch die Idee und die erste Initiierung einer Frauengruppe, angeregt durch eine Kanadierin. Doch alle Projekte dieser ersten Gruppe scheiterten bezeichnenderweise, bis sie schließlich aufgelöst wurde. Erst nach einem Prozess der Bewusstwerdung (durch non-formale und formale Bildung) ergriff eine Frau „von Innen“, aus dem Dorf selbst (Rosa) die Initiative und gründete eine eigene Gruppe bzw. belebte sie wieder neu, als die Frauen selbst dafür bereit waren sich zu organisieren (vgl. M:Z.375-390). Dazu gehörte als Anreiz und zur Motivation der teilnehmenden Frauen der Aspekt des persönlichen Nutzens, also der Entlohnung, (d.h. die vom Verdienst gekauften „Geschenke“ für alle Frauen, die sich an der Herstellung und am Verkauf von Kunsthandwerk beteiligen oder gemeinsame Feste).

Bedürfnisse und Ideen für weitere Projekte, die die Frauen in ihrer Gleichstellung unterstützen könnten, äußern sie innerhalb dieser Frauengruppe (z.B. weitere Kurse, vgl. R:III:Z.158;441; die Öffnung der Kerngruppe für weitere Frauen der Organisation; die Ausstattung des Hauses mit Ausstellungsfläche zur weiteren Anwendung der gelernten Filzmethode und zum weiteren Verkauf der Produkte, vgl. R:III:Z.160-163; das eigenständiges Färben von Wolle, um

gefärbte Wolle nicht einkaufen zu müssen; die Aufnahme eines Kredites zum Kauf und zur Zucht von Lamas, vgl. R:III:Z.87-93; die Eröffnung einer eigenen Nähfabrik, vgl. R:III:Z.104). Diese Projektideen sind auf die Vermehrung von Einnahmen der Frauen ausgerichtet. Die Arbeit in der Frauengruppe stellt für sie also gewissermaßen bezahlte Arbeit dar.

Bezahlte Arbeit ist für die Frauen bisher nur innerhalb der Dorfgemeinschaft denkbar, einerseits durch die Frauengruppe und andererseits durch die Arbeit in der Tourismus-Organisation. Es fehlt ihnen noch die Möglichkeit zur Erwerbsarbeit für ihren eigenen, persönlichen Nutzen außerhalb der ganzen Organisation. Die Einnahmen, die sie bisher aus der Gruppe hatten, geben sie für Ausgaben innerhalb der Gruppe aus (z.B. für einen neuen Pulli für jede einzelne Frau oder Leckereien für ein Muttertags- oder Weihnachtsfest in der Gruppe). Diese Gaben nennen sie „Geschenke“ (s.o.), ein Anzeichen dafür, dass die Einnahmen bisher weder regelmäßig, noch garantiert sind, da sie von der Anzahl der Touristen und Touristinnen abhängt, die ins Dorf kommen, von der Bereitschaft dieser Menschen, überhaupt etwas bei den Frauen zu kaufen und schließlich, wie viel sie letztendlich dafür zahlen. Die Einnahmen stehen auch nicht zur freien Verfügung einzelner Frauen in Bezug auf das, wofür sie ausgegeben werden sollen, sondern dienen dem Nutzen der Frauen als Gemeinschaft, als Gruppe.

Die Bedeutung des Gemeinwohls

Den Frauen ist das Gemeinwohl der ganzen Organisation und der gesamten Dorfgemeinschaft innerhalb ihres kollektiven indigenen Verständnisses sehr wichtig ist. Manuela kann hier als Beispiel dienen. Auch wenn sie selbstständig arbeitet und etwas Geld verdient, geschieht das nicht unabhängig von der Gemeinschaft, sondern innerhalb und für die Gemeinschaft, wie sie es ausdrückt. Sie sagt sogar explizit:

„(...), ich arbeite nicht für meinen persönlichen Nutzen. Ich arbeite für die Gemeinschaft.“
(Z.224,225)

Zu Beginn meines Aufenthaltes im Dorf und vor allem durch die Auseinandersetzung mit dem Frauenhaus-Bau, war mir im Sinne der Stärkung der Frauen vor allem das Wohl der Frauen persönlich und als Gruppe wichtig (z.B. dass alle Einnahmen der zukünftigen Verkäufe im Frauenhaus nur für die Frauen sind), dass sie also ein Einkommen haben, das nur ihnen selbst dient und nicht für die Gemeinschaft ist. Während meines Aufenthaltes und der Konstruktion des Frauenhauses wurde mir jedoch klar, dass es nicht um die Entscheidung des Entweder-Oder geht, dass also nicht entweder nur die Frauen alle Einnahmen ihres Verkaufes verdienen sollen oder nur die Gemeinschaft alles erhalten soll, sondern dass beides verbunden werden muss. Dies bedeutet also einen „Sowohl-Als auch“-Ansatz, der sowohl die indigene Gemeinschaftsstruktur und die Bedürfnisse der Gesamtheit berücksichtigt bzw. beinhaltet, als auch das persönliche Wohl der Frauen.

Sowohl (Gemeinschaft) - Als Auch (Autonomie)

Dieser Annahme entspricht die Art von Autonomie, die den Frauen, aufgrund ihrer Aussagen, wichtig ist. Sie haben kein eigenes, abstraktes Konzept für Autonomie. Es ist ihnen nicht wichtig unabhängig, im Sinne von getrennt von der Dorfgemeinschaft oder dem Ehemann, zu leben. Aber es ist ihnen wichtig, eigene Rechte zu haben und anerkannt zu wissen, also auch eigene Entscheidungen fällen, eigenständig arbeiten und eigene Ideen und Projekte umsetzen zu können sowie sich als Frauen autonom in einer Gruppe treffen und arbeiten zu können.

Es ist jedoch im Umkehrschluss ebenso von großer Bedeutung, dass für die indigenen Frauen nicht nur das Wohl der Gemeinschaft und die Arbeit für die Gemeinschaft als einzige Möglichkeit (überhaupt mit Einkommen zu arbeiten) zur Verfügung steht und dabei das Individuelle Wohl nicht genug beachtet werden kann bzw. dass die Frauen auf Kosten der Gemeinschaft benutzt werden (vgl. Picq 2006). Auch hier darf nicht eine Entweder-Oder-Entscheidung angewendet werden.

Es kann keine Lösung sein, das Arbeiten nur für die Gemeinschaft durch das Arbeiten nur für das Individuum zu ersetzen bzw. vorallem das individuelle Wohl anzustreben (vgl. Picq 2006, die eben diese Schlussfolgerung des speziellen Fokus auf das Individuelle zieht).

Es sollte für die Frauen sowohl eine Erwerbsmöglichkeit innerhalb der Gemeinschaft für die Gemeinschaft geben, die ihnen selbst auch einen Nutzen garantiert. Andererseits bedürfte es Möglichkeiten, außerhalb der Gemeinschaft tätig zu sein. Das übergeordnete Stichwort ist also die Gemeinsamkeit.

Die Frauengruppe ist ein Schlüssel dafür, dass die Frauen sich erweiterte eigene Einkünfte (außerhalb der direkten Arbeit in der Tourismus-Organisation) schaffen. Das persönliche Einkommen könnten sie erweitern, wenn sie beispielsweise der Idee der Kreditaufnahme für eigene Projekte folgen.²¹⁹ Um der Gemeinschaft dienlich zu sein, könnte ein Teil von ihren Einnahmen an die gesamte Organisation z.B. auch als Bezahlung für die Investition ins Frauenhaus, gezahlt werden.²²⁰

Ein weiterer Schlüsselgedanke, der aus den Interviews deutlich wird, (und wiederum dem Gemeinschaftsgedanken entspricht), ist die Zusammenarbeit mit den Männern.

Diesen Aspekt betont vor allem Rosa. Sie erklärt, dass sie Verantwortung für ihre Position im Dorf übernommen hat und dadurch für ihre Weiterbildung sorgen muss, um den Nutzen des ganzen Dorfes zu erhöhen. (vgl. R:II:Z.47-51). Rosa stellt hier die Verbindung von Bildung mit Verantwortung her und legt Wert darauf, den Nutzen für das Individuum mit dem der Gemeinschaft zu verbinden.

²¹⁹ Es gibt zahlreiche Beispiele in der Entwicklungszusammenarbeit, in der die Vergabe von so genannten "Mini-Kredit" speziell an Frauen der Start für eigene Erwerbstätigkeit und Einkünfte waren.

²²⁰ Das Konzept, das ich für den Frauenhaus-bau in der Vollversammlung vorstellte, beinhaltet die Idee, dass die gesamte Organisation die Frauen mit einer Investition unterstützt und diese dann einen Anteil ihre Einnahmen wieder der Organisation zahlen. Der Grundgedanke dabei ist, dass durch die Stärkung des Wohles der Frauen, die die Basis und den Kern der Dorfgemeinschaft darstellen, die ganze Gemeinschaft gestärkt wird und Nutzen erfahren kann.

Die Strategie, die sie - dadurch implizit auch für strukturelle soziale Veränderungen - vorschlägt, ist die gemeinsame Arbeit mit den Männern (vgl. R:III:Z.81,82). Sie will dadurch die Position und auch das Wissen und damit die Macht der Männer nutzen (vgl. R:III:Z.68-75).

”Entonces los, los compañeros hombres también algunos sí se:::es portavoces, no, que ayudan a los compañeros mujeres.” (R:III:Z.Z.74,75)

“Also die, die Männer Kameraden, einige sind auch, ich weiß, das sie:::Stimmträger sind, nicht wahr, dass sie den Frauen Kameradinnen helfen.” (ebd.)

Maria sagt in dieser Textstelle, dass Männer "Sprecher", "Wortführer" sind. Sie sind in der reinsten Übersetzung des Wortes „portavoz“ "Stimmträger", d.h. sie haben von ihrem Mann-Sein her (als Konstrukt der Männer-Rolle, die in der indigenen Gemeinschaft als inhärent, wie biologisch eingeschrieben angesehen wird), eine Stimme und können mit dieser kommunizieren, diese laut werden lassen, sich verständlich und hörbar machen, sich ausdrücken.

S: “¿Portavoz que significa?” R: “Qué comunican.” (R:III:Z.76,77)

S: “Was bedeutet ‘portavoz?’” R: „Dass sie kommunizieren.“ (ebd.)

Dies steht in Abgrenzung zur Rolle der Frauen, die in diesem Kulturzusammenhang, also Konstruktionszusammenhang, „von Natur aus“ stillschweigend sind. Rosa drückt dies wie folgt aus:

„Solamente sabía a ser calladitas, así nunca sabían decir nada, nada, nada.“ (R:I:Z.457,458)

„[Die Frauen Kameradinnen] schwiegen immer nur, somit sagten sie niemals etwas, nie nie nie.“ (ebd.).

Interessanterweise benutzt Rosa für das spanische Adjektiv „callada“, schweigsam, die diminutive Form „calladita“, ein Hinweis darauf, dass die Stimmlosigkeit der Frauen normal ist, als weibliche Art verniedlicht und gewissermaßen im Nachhinein entschuldigt wird, denn Rosa erzählt zum Zeitpunkt ihrer bereits veränderten, stimmberechtigten Rolle. Rosa hat sich inzwischen selbst eine Stimme erarbeitet und eine eigene Meinung erworben, die sie ebenfalls verbalisieren und kommunizieren kann. Dies entspricht auch meiner eigenen Erfahrung, dass die Frauen sich in Diskussionen der Vollversammlung zu Wort meldeten und sogar in einer Abstimmung im Frauenhaus einzeln aufstanden und eigenständig das Wort ergriffen, um ihre Sicht zu erläutern.

Rosa greift hier auf ein althergebrachtes Konstrukt zurück, auf das Bewusstsein, dass Männer (immer noch) die Wortführer sind. Sie erweitert nun diese Beziehung, indem sie sich vorstellt, dass die Männer den Frauen mit ihren Ideen, ihrer „Sprachmacht“, helfen können. Manuela ist dafür ein Beispiel, da sie durch die Ermutigung und die Anregung von den Männern Tomas und Antonio Weiter-Bildung wahrgenommen und erfahren hat und diese in ihrem Lebenslauf nutzen konnte und kann (vgl. M:Z.61-83;251,252;688,689).

Die Kurse (die den Frauen zur Bewusstwerdung ihrer Rechte geholfen haben) wurden von „bewussten“ Männern (z.B. Tomas, als Unterstützung von außerhalb der Gemeinschaft und Antonio, als Unterstützung von innerhalb) initiiert und organisiert. So könnte einerseits interpretiert werden, dass Rosa jetzt weiterhin auf diese Hilfe als Ressource zurückgreift, außerdem bedeutet es auch eine Weiterentwicklung im Sinne von Kooperation zwischen den Geschlechtern, hin zu einem Austausch ohne Hierarchie und Abwertung.

Strategien für die Zukunft: Zusammenarbeit und Eigenständigkeit

Die Strategien, die Rosa für die Zukunft und weiterführende soziale Veränderungen innerhalb der Gemeinschaft vorschlägt, sind die weitere Zusammenarbeit mit Förderern und Förderinnen aus dem Ausland und die Zusammenarbeit von Frauen und Männern im eigenen Dorf. Rosa setzt auch weiterhin auf die Unterstützung von Außen durch beispielsweise mehr Kurse (vgl. R:II:Z.293,294;435,436; III:Z.158) oder rechtlichen Beistand (vgl. R:II:Z.256,257) und sie baut auf Unterstützung aus dem eigenen Dorf, das durch das Lernen von Frauen und Männern gemeinsam erreicht werden soll (vgl. R:III:Z.327). Auch Manuela hat sich in ihrer Biographie diese Unterstützung von ausländischer und dorfeigener Förderung (vor allem von Männern) zunutze gemacht.

Auf meine Frage, ob Rosa weitere Workshops in Bezug auf die (international festgesetzten) Rechte der Frau (z.B. als Schutz vor Gewalt) als nützlich empfindet, antwortet sie:

„Claro. Mejor sería un taller y ahí hombres y mujeres también.“ (R:III:Z.327)

“Na klar. Ein Kurs wäre besser und darin Männer und auch Frauen.“ (ebd.)

Sie konstatiert dadurch die Weiterbildung sowohl von Frauen, als auch von Männern gemeinsam. In Verbindung mit ihrem eigenen Bildungsweg hat sie von einem Bewusstwerdungsprozess gesprochen. Dass Bildung mit Bewusstwerdung und Bewusstheit verbunden ist, wird auch am Beispiel ihres Ehemannes Antonio deutlich, der sie unterstützt, dem ihre Bildung und die Bildung seiner Töchter wichtig ist und den sie aufgrund dieser Unterstützung als „bewusst“ und „wertvoll“ im Vergleich zu anderen Männern des Dorfes tituliert (vgl. R:II:Z.225,226).

Die Frauen des Dorfes haben bisher keine Möglichkeit, eigene Bildungsentscheidungen zu treffen. Doch Rosa erkennt, dass sie sich diese Möglichkeit schaffen können, indem ein Bewusstwerdungsprozess nicht nur auf Seiten der Frauen einsetzt, sondern auch auf Seiten der Männer und der Gemeinschaft. Sie hat Respekt innerhalb der Beziehung zu ihrem Mann und durch die Reaktion der Dorfgemeinschaft auf ihre Arbeit erfahren und dadurch die Erfahrung gemacht, dass Respekt als Folge des „Erwachens“, des beschriebenen Prozesses der Bewusstwerdung entsteht. Auch Manuela betont explizit auf meine Frage, wie Bildung denn gestaltet sein sollte, um sie in ihrem Leben vorwärts zu bringen, dass die Bildung zu Respekt die wichtigste Bildung ist und verbindet dies mit Bewusstsein:

„La educación sería del respeto. Principalmente respeto, consciencia y tiene que ser así honestamente.“ (M:Z.743-749)

„Die Bildung sollte Respekt sein. Zuerst Respekt, Bewusstsein und sie muss ehrlich sein.“ (ebd.) Die Folge von Respekt ist nach Rosas Erfahrung das Ende von Gewalt (in der Ehe) und die Bereitschaft zu Teilen bzw. die Anerkennung der Rechte von Frauen (von Seiten der Männer und der Dorfgemeinschaft). Manuela spricht dies durch ihre Aussage, dass die Frauengruppe durch die juristisch offizielle Anerkennung Respekt erlangen wird, aus. Durch Bewusstsein und Respekt entsteht Unterstützung. Carmela verbalisiert dies, indem sie ausdrückt, dass ihr Schwager seine Frau liebt, da er sie im Haushalt bei allen Aufgaben unterstütze.

Daher sind nach Meinung Rosas gemeinsame Kurse und die Zusammenarbeit von Frauen und Männern nötig. Das Konzept der Zusammenarbeit kommt, zusammenfassend gesagt, sowohl in Rosas Akzeptanz und Nutzung von ausländischer Hilfe (z.B. durch den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen ihr und mir im Dorf und in der Frauengruppe), als auch in ihrem Anspruch, mehr mit den Männern des Dorfes zusammen zu arbeiten, zum Ausdruck und zur Anwendung.

Sie hebt jedoch auch hervor, dass der Respekt die Grundvoraussetzung für diese Zusammenarbeit sein muss. In Bezug auf die Arbeit in der Frauengruppe unterstreicht sie, dass die Männer sich aus der Frauengruppe heraushalten und sie in Frieden alleine arbeiten lassen sollten, anstatt Probleme zu machen, wenn sie sie nicht aus gutem Willen unterstützen wollten, wenn der Respekt also nicht vorhanden sei (vgl. R:III:Z.518-534).

Auch hier gilt es, den Aspekt des „Sowohl - Als Auch“ zu beachten: Es bedarf sowohl der Zusammenarbeit und gemeinsamen Bildung von Frauen und Männern, als auch der eigenständigen Versammlungsmöglichkeit, der Bildung und Arbeit in einer reinen Frauengruppe, um erweitertes Bewusstsein und Respekt (und folglich soziale Veränderungen) in der Beziehungsstruktur (zwischen Frauen und Männern) der Gemeinschaft zu erreichen.

VI. Diskussion der Ergebnisse

6. Die Ergebnisse im Licht von Bourdieus Habitus-Konzept

Soziologische Einordnung

Die Analyse von Prozessen, die zu Gleichheit der Geschlechter und zur Stärkung der Rechte der Frau führen, bedeutet die Analyse von Veränderungen auf der sozialen Ebene einer Gesellschaft; diese betreffen vorwiegend das Wertesystem, aber auch die materielle Ebene (veränderte Arbeitsverhältnisse). Ebenso beinhaltet dieses Thema (in vorliegender Studie besonders interessant in Bezug auf die Verortung der befragten Frauen in der indigenen Gesellschaft) das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, die soziale Integration bzw. Differenzierung innerhalb der Gesellschaft und die Handlungsorientierung und deren soziale Bedingtheit der Gesellschaftsmitglieder. Diese Kernfragen ordnen die vorliegende Studie auf soziologischem Gebiet ein (vgl. Bauer 2007:1,2).

Das Begriffsinstrumentarium der Soziologie Pierre Bourdieus erscheint mir für die Diskussion der Analyseergebnisse dieser Forschung ein hilfreiches Werkzeug. Ich werde mich in diesem Kapitel primär auf die Ausführungen von Boike Rehbein²²¹ (2006) beziehen. Bourdieu lehrte die soziologische Selbstanalyse, d.h. das Hinterfragen der eigenen Sichtweise. Auch wenn die Selbstanalyse in einem Zirkel mündet, weil sie wiederum einen Standpunkt und dessen soziale Bedingungen voraussetzt (vgl. Rehbein 2006:12), lege ich großen Wert auf die kritische Reflexion und die Bewusstmachung dieser ständigen Verortung jeglicher Forschung oder Gedanken in einem bestimmten sozialen, geschichtlichen und kulturellen Kontext²²² Mein Zugang zu Bourdieu erschließt sich durch den verwandten thematischen Forschungsinhalt (in Bezug auf Bourdieus erste Studien in Algerien) sowie die Positionierung als Forscherin: Die Beschäftigung mit dem Thema indigener Völker und ihre Eingliederung in die kapitalistische, globalisierte Welt und die selbstreflektierte (Forschungs-) Position zwischen den Disziplinen, Ideologien und sozialen Welten. Durch seine Studien über die traditionelle kabyliche Gesellschaft Algeriens aus seiner Position des französischen Kolonialsoldaten im Zuge des Kolonialkrieges Mitte der 1950er Jahre, entwickelte Bourdieu Ansätze in postkolonialer Überzeugung, die nicht theoretisch-ideologisch (wie beispielsweise die Kritik am Kolonialkrieg von Jean-Paul Sartre), sondern konkret-existentiell, d.h. empirisch begründet waren.

Ich teile Bourdieus aufklärerischen und politischen Impetus, wissenschaftliche empirische Tätigkeit als Mittel zu benutzen, kein Urteil als gegeben oder axiomatisch vorauszusetzen (vgl. ebd.:23).

²²¹ Seine Forschungsschwerpunkte sind die Globalisierung und die kritische Soziologie und er gilt als führender Experte der Soziologie Bourdieus.

²²² Während der gesamten Forschung versuche ich diese Selbstreflexion vorzunehmen, vgl. sowohl Kap.1.4.1, als auch Kap. 2.1 und 2.2; Kap.3.1, speziell 3.1.5.

Durch die Kombination verschiedener Denkweisen, Erkenntnisinteressen und Methoden gelangt Bourdieu zu *Einsichten*, die keine Theorie oder empirische Daten darstellen, sondern Zusammenhänge zwischen verschiedenen Phänomenen oder Begriffen erfassen (vgl. ebd.:26). Dieses Erkennen von Zusammenhängen erscheint mir die Voraussetzung für jeglichen sozialen Wandel, da sich aufgrund von Einsichten Phänomenen neu deuten und erklären lassen und dadurch Handlungserweiterungen stattfinden können. Dies betrifft sowohl die Einsichten der indigenen Frauen, als auch meine Einsichten, die ich durch die vorangegangenen Interview-Analysen erlangt habe, wodurch ich die Zusammenhänge in Bezug auf das Leben und das Beziehungsnetz der indigenen Frauen her- und darstellen konnte. Sowohl die Einsichten der Frauen, als auch meine sind das Ergebnis von Austauschprozessen zwischen uns und führten bzw. führen, sowohl im Leben der Frauen, als auch in meinem, zu erweiterten Handlungsmöglichkeiten.

Im Folgenden wird der zentrale Begriff des „Habitus“ der Soziologie Pierre Bourdieus, sehr punktuell eingeführt, d.h. speziell auf den sozialen Wandel in einer Gesellschaft gerichtet, der durch vielfältige Verschränkung von Tradition und Moderne gekennzeichnet ist. Einige von Bourdieus Fragestellungen und Ausführungen zur kabyllischen Gesellschaft Algeriens übertrage ich hierbei auf die indigene Gesellschaft Ecuadors, innerhalb der mestizischen Gesellschaft in einem globalisierten, kapitalistischen Weltsystem. Möglicherweise „überdehne“ ich dadurch Begriffe, indem ich sie auf Gegenstände anwende, für die sie nicht geschaffen wurden (vgl. ebd.:13), aber ich folge auch hierin Bourdieus Weg, gegebenenfalls unzusammenhängende Bereiche miteinander zu verbinden und verschiedene Methoden, Disziplinen, Fragestellungen und Perspektiven (auf denselben Gegenstand) anzuwenden und sie zu verknüpfen, um einen eigenen transdisziplinären Ansatz (Sowohl-Als Auch-Ansatz, s.u.) zu entwickeln (vgl. ebd.:25).

In Anlehnung an Bourdieu beleuchte ich mir fremde menschliche Lebensumstände nun aus dem Blickwinkel der Konfrontation zweier Wirtschafts- und Lebensweisen, d.h. der Verdrängung einer „traditionellen“ Lebensweise durch eine kapitalistische und der Zunahme von sozialer wie ökonomischer Ungleichheit im Zuge dieser Ausbreitung des Kapitalismus (vgl. ebd.)²²³ Dies ist der zentrale Blickwinkel, indem die Forschungsergebnisse in diesem Kapitel betrachtet werden sollen.

Die vorliegende Arbeit kann (im Rahmen der Magisterprüfung) keineswegs leisten, das genannte Phänomen auch nur angehend umfangreich zu untersuchen, greift also nur einige Aspekte (wie z.B. die Erfahrung der strukturellen Benachteiligungen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit, der ungleichen Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt, Bildungsangeboten und zu demokratischer Mitbestimmung; die Veränderung durch die Bewusstwerdung von allgemeinen Menschenrechten etc.) heraus, die zum breiteren Verständnis und zur erweiterten

²²³ Bourdieu interessierte sich für die Bedingungen der Entstehung der kapitalistischen Gesellschaft, die er durch die Beschäftigung mit Max Webers „Protestantischer Ethik“ (in der Weber diese Bedingungen anhand des historischen Materials untersuchte) auf die algerische Gegenwart anwendete (vgl. Rehbein 2006:24).

theoretischen Einordnung des Gesamtzusammenhangs der Lebenssituation der befragten indigenen Frauen und der Inhalte der Interviews beitragen kann.

Dabei liegt die Betonung hier nicht auf der „Unvereinbarkeit“ der verschiedenen Wirtschafts- und Lebensweisen, sondern auf der möglichen Zusammenarbeit von Menschen (aus diesen unterschiedlichen Zusammenhängen) innerhalb einer globalisierten Welt, um sich der Minimierung der bestehenden Ungleichheit annähern zu können. Veränderungsmöglichkeiten werden innerhalb dieser Arbeit demnach zuallererst auf der zwischenmenschlichen Ebene, der direkten Zusammenarbeit von Menschen auf der Grassroot-Ebene, betrachtet. Sie implizieren aber einen generellen Einstellungs- und Perspektiven-Wechsel, der auf der interpersonellen Ebene beginnt. Die Verantwortung für Veränderung ist aber nicht auf diese individuelle Ebene beschränkt und darf keineswegs alleinig dem Individuum zugeschrieben und aufgebürdet werden. Strukturelle Maßnahmen für die Promotion eines Einstellungs- und Perspektivenwechsel müssen auch auf nationaler und internationaler Ebene stattfinden, um (durch die Millenniums-Entwicklungszielen formulierte²²⁴) angestrebte und notwendige strukturelle Veränderungen zu bewirken und somit den Weg des gleichberechtigten sozialen Wandels zu gehen.

Der Habitus und sozialer Wandel

Bourdies zentraler Begriff des „Habitus“²²⁵ basiert auf der Beobachtung, dass die Menschen in Algerien Verhaltensmustern folgten, die sie gelernt hatten, da sie über Jahrhunderte hinweg die einzig angemessenen gewesen waren, und die trotz der Ausbreitung westlicher Marktwirtschaft in Algerien nach wie vor Gültigkeit besaßen. Auch in der indigenen Gesellschaft Ecuadors ist zu beobachten, dass trotz der Ausbreitung des Kapitalismus und der Modernisierung wirtschaftlicher Strukturen des Landes Handlungsmuster erhalten bleiben, die einer traditionellen Logik gehorchen und weder Zukunftsdenken noch Kapitalakkumulation verstehen bzw. anwenden (vgl. Rehbein 2006: 88).

Die indigenen Frauen können beispielsweise nicht überschauen, dass eine Investition von ca. sechs Dollar pro Frau für die Bezahlung der Anwältin ihnen einen zukünftigen Nutzen einbringen wird, der die Investition für sie lohnenswert macht (s.o., Manuela äußert, dass die Frauengruppe ernst genommen werden würde, wenn sie offiziell mit juristischem Status vor dem ecuadorianischen Staat legitimiert würde, M:Z.606-608). Abgesehen davon, dass sechs Dollar allgemein sehr viel Geld für sie ist (s.o., schon die Bezahlung von 50 Cent für den Bus, um zur Frauengruppe zu gelangen, ist für viele Frauen zu viel), wäre eine solche Investition in

²²⁴ Forderungen zu sozialen Veränderungen wurden bisher in zahlreichen Maßnahmenkatalogen gestellt und treten, auch international, immer wieder in neuer Form auf (z.B. MDGs). Diese Forderungen sind überzeugend und werden diskutiert, doch sie beziehen sich nicht auf strukturelle Änderungen des kapitalistischen Weltsystems, sondern werden innerhalb des kapitalistischen Denkens und innerhalb der Erhaltung der bestehenden Verhältnisse ausgesprochen (vgl. Kap.1.5.1.c: Analyse von BMZ-website und Weltbankbericht). Deshalb bleibt es im Allgemeinen bei „verbalen Bekundungen“ (vgl. Scholz 2006:109).

²²⁵ Der Habitus bezeichnet durch soziale Einübung erlangte Handlungsmuster.

der Gegenwart undenkbar, da sie keinen direkten und sofort ersichtlichen (materiellen) Tauschwert dafür bekommen.

Bourdieu konstatierte, dass eingeübte Verhaltensweisen noch fortbestehen, auch wenn sich die Bedingungen bereits verändert haben (vgl. ebd.:28). Er entwickelte den Begriff des „Habitus“ im Forschungsprozess (nicht am Schreibtisch), um damit auf das eben benannte Problem der als „Ungleichzeitigkeit“ bezeichneten Charakteristik von Handlungsmustern („traditionell“ und „modern“²²⁶) zu reagieren.

Der Terminus Ungleichzeitigkeit scheint mir irreführend, da beide Gesellschaftsformen (und alle Abstufungen dazwischen) ja gerade gleichzeitig in einer Gesellschaft existieren. Der Bezug des Begriffs zur zeitlichen Dimension unterstreicht meiner Ansicht die Annahme eines „Entwickelns“ von traditionell (zeitlich vorher) zu modern (später/gegenwärtig gültig), die dem linearen Entwicklungsdiskurs und seinen Wertungen entspricht und hier nicht angewendet werden soll (vgl. Fußnote 225). Ich würde diese Beobachtung eher mit „Heterogenität“ von verschiedenen Mustern zum selben Zeitpunkt in der gleichen Gesellschaft titulieren (im Gegensatz zur Annahme der Globalisierung als homogenisierender Transformationsvorgang, vgl. Scholz 2006:88), da verschiedene Logiken innerhalb einer Gesellschaft und sogar in einem Individuum gleichzeitig bzw. nebeneinander vorherrschen können.

Auch die ecuadorianische Gesellschaft ist sehr ungleich vom Kapitalismus durchdrungen (Bsp. Stadt-Land) und innerhalb der ecuadorianischen Gesellschaft sind Kapitalismus und traditionelle Wirtschaft nicht auf genau zwei soziale Gruppen (z.B. die mestizische Oberschicht und die arme indigene Bevölkerung) verteilt, sondern variieren nach verschiedenen Parametern. In bestimmten Bereichen (z.B. „Banco Comunitario/Gemeinschafts-Bank“, Kreditnahme, Hausbau, Züchtung und Verkauf von Tieren u.a.) handeln die indigenen Frauen in kapitalistischer Weise (man könnte sagen, dass sie sich hierin den kapitalistischen Habitus angeeignet haben), ohne das konsistent zu tun oder entsprechend zu denken (vgl. ebd.:27). Manuela berichtet, dass ihnen erst durch meine Erklärungen einsichtig wurde, dass eine Investition von ihrem eigens verdienten Geld zum Frauen-Hausbau für ihren eigenen Nutzen wichtig ist und sie dies dann auch durchführten (M:Z.589-595).

²²⁶ Die Bezeichnungen „traditionell“ und „modern“ verwende ich hier nicht im Sinne der Wertungen, die sie im allgemeinen Sprachgebrauch oft implizieren, in dem „traditionell“ als Ausgangspunkt von Entwicklung verstanden wird (und mit „veraltet“, „entwicklungsbedürftig“ und „auf dem Weg zur Moderne“ verbunden wird) und „modern“ zum Ziel von Entwicklung angenommen wird (im Sinne von „entwickelt“ und „anzustrebend“). Hier gelten die Bezeichnungen vielmehr als Beschreibung für gelernte kulturelle Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster (also von Habitus-Formen), die durch die Globalisierung von kulturellen Wirtschaftsweisen und Werten in verschiedensten Kulturkreisen nicht (mehr) explizit abgrenzbar sind. Darin liegt meiner Meinung jedoch die Schwierigkeit, da eben diese Globalisierung mit Bewertung und Abwertung (vor allem des Traditionellen) verbunden ist. Der existierende Entwicklungsdiskurs bedeutet die Verdrängung des Traditionellen, hin zur Angleichung und zur Vereinheitlichung von kulturellen Strukturen zur „modernen“ Lebensweise und dies geschieht tatsächlich. Daher ist es auch in der Sprachpraxis schwer, die Wertung aus den Begriffen „modern“ und „traditionell“ zu nehmen.

Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive lassen sich diese Veränderungen wie folgt ausdrücken: „Da jedes System ... nicht ohne die anderen Systeme seiner Umwelt (über-)leben kann, gleichen sich die Strukturen insofern an, als in jedem System die passenden Strukturen der anderen relevanten Systeme (der Umwelt) selektiert werden“ (Voß 2002: 38). Dieser Prozess der Angleichung verschiedener Kulturen wird Akkulturation genannt und geschieht durch Mestizaje, durch Beschulung und Alphabetisierung, durch nationale Integration durch den Ausbau der Infrastruktur, von Straßen, Kommunikationssystemen und Verstädterung (vgl. CEPAL 2001:19).

Bourdieu schloss aus dieser „Heterogenität“ oder „Koexistenz“ von traditionellen und modernen Logiken, dass das Vermögen, auf erlernte Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster zu beharren und sie zu konservieren, zur Folge hat, dass Menschen an sozialen Wandel nicht hinreichend angepasst sind, insbesondere wenn sie dem Wandel passiv ausgesetzt sind und ihn nicht beeinflussen können. Soziale und kulturelle Merkmale haben nach Bourdieu keine festgeschriebene Bedeutung und keine konstanten Träger, sondern können je nach sozialem Kontext, historischem Zeitpunkt und Lebensphase variieren. In jedem Subjekt koexistieren alte und neue Logik und die kulturelle Syntax und Sprache bestehe aus unvereinbaren Fragmenten (Bourdieu 1964a:163, zitiert in Rehbein 2006:27). Diese Zerrissenheit bzw. das Spannungsverhältnis zwischen Offenheit für Veränderung auf der einen Seite und der Beständigkeit von Verhaltensweisen auf der anderen Seite erlebte ich vor allem bei Rosa, die als Beispielperson für die „Generation der Heterogenität/Koexistenz“ von verschiedenen Habitus-Formen gelten kann (auch in Bezug auf das gleichzeitig Bestehen und Ausleben von alten und neuen Frauen-Rollen). Im Interview mit ihrer Tochter zeigte sich, dass die nächste Generation (die inzwischen vermehrt am offiziellen westlichen Bildungssystem teilnimmt), in Bezug auf Kleidung, Konsum, Bildungszugang und zukünftigen Entscheidungsmöglichkeiten mehr in westlichen Denkweisen verortet ist, sich sozusagen den westlichen, kapitalistischen Habitus-Formen weiter angenähert hat (im Sinne von gesellschaftlichem sozialem Wandel, der ein „Noch“, einen „Übergang“ und ein „Schon“ impliziert, im Gegensatz zur wertenden zeitlichen Dimension, s.o.).

Die Tendenz, in einer Gesellschaft ähnlich zu handeln, ist der Kern des Habitusbegriffs. Handlungsschemata, die im gesellschaftlichen Kontext erlebt werden, also an Handlungen anderer Menschen orientiert sind, werden durch Wiederholung eingepägt, habitualisiert. Der Habitus ist also eine Art psychosomatisches Gedächtnis, ein Fundus an zur Gewohnheit gewordenen Handlungsweisen, die in ähnlichen Situationen wieder abgerufen werden (vgl. Rehbein 2006: 90). Hier lässt sich ein Bezug zur Macht des Entwicklungsdiskurses herstellen, innerhalb dessen die indigene Bevölkerung „gelernt“ hat, dass sie hilfe- und entwicklungsbedürftig ist (sei es durch Kolonialherren oder durch „Entwicklungshelfer“ und „Entwicklungshelferinnen“ seit den 1970er Jahren).²²⁷

²²⁷ Vgl. Rahnama 1997:119, übersetzt und zitiert in Ziai 2003: „Die `Macht` der Entwicklung...beruht auf ihrer Internalisierung durch die von ihr Betroffenen.“

Innerhalb dieses Diskurses wurden und werden Wünsche und Erwartungen bzw. Bedürfnisse und neue Sichtweisen geweckt und übernommen (vgl. Ziai 2003:413), z.B. die westlichen Vorstellungen einer guten Gesellschaft und eines guten Lebens, die Konsum durch und im Kapitalismus implizieren (vgl. Ziai 2006:120).

Sozialer Wandel verläuft nicht sprunghaft oder in klaren Trennlinien. Die vielfältigen Verschränkungen von Tradition und Moderne in der indigenen Gesellschaft Ecuadors machen dies deutlich. Die „vorkapitalistische Gesellschaft“ existiert in ihrer Reinform auch im andinischen Bergland auf 4000m Höhe im abgelegensten indigenen Dorf schon lange nicht mehr (Bsp. Beton-, Steinhäuser, Plastikmöbel, Cola-Flaschen) - da alle ecuadorianischen ethnischen Gruppen durch 500 Jahre Kolonisierungsgeschichte in die Entwicklung der modernen kapitalistischen Systems einbezogen sind. Doch fühlte ich mich während meines (Forschungs-)Aufenthaltes dennoch immer wieder wie in einer Zeitreise in die Vergangenheit versetzt, da traditionelle (in Abgrenzung zum alltäglichen, modernen, deutschen Luxusstandard) Lebensweisen (wie z.B. das Kochen auf dem Feuer, der Tagesablauf an der Tierversorgung orientiert, das Leben in der Großfamilie) weiterhin Bestandteil des alltäglichen Lebens der indigenen Hochlandbevölkerung sind.

Der Soziologe und Ethnologe Emile Durkheim²²⁸ vertrat die Auffassung, dass in traditionellen Gesellschaften wenig Spielraum für individuelle Abweichungen bestehe und die Gesellschaft als die Substanz der Individuen gelte (vgl. Rehbein 2006:30). Die daraus resultierende Gesellschaftsstruktur ist nach Durkheim durch „mechanische Solidarität“ gekennzeichnet (vgl. Barnett 1988:20,21). Durch die Analyse der Interviews ist diese Art der Solidarität sehr deutlich geworden: das Wohl der Gemeinschaft nimmt im Leben der befragten indigenen Frauen eine vorrangige Stellung ein (s.o.).

Am Beispiel der verschiedenen Lebensmodelle und Biographien der drei Frauen Carmela, Rosa und Manuela wird jedoch auch deutlich, dass individuelle Abweichungen durchaus auch in der „traditionellen Gemeinschaft“ konstruiert werden – in Form des Ausprobierens von neuen Rollen und Arbeitsfeldern. Gleichzeitig besteht die „mechanische Solidarität“, die ich in Form der gemeinschaftlichen Arbeit in den „Mingas“ und der Bestrafung bei unterlassener Teilnahme daran beobachten konnte. Verstöße gegen das Kollektiv (-bewusstsein) werden sanktioniert und ernten Unverständnis. Ein Beispiel dafür ist die Arbeit in der Frauengruppe, deren Unterstützung von Seiten der Vollversammlung (der Dorfgemeinschaft) auf Widerstand trifft, da die Gruppe nur für Frauen und demnach scheinbar²²⁹ nicht für die Allgemeinheit dienlich ist.

Die Frauengruppe in sich ist ein weiteres Beispiel für Heterogenität und Koexistenz von Habitus-Formen, da sie einerseits individuelle Abweichung darstellt, indem sie die Organisation und Arbeit der Frauen in einer geschlechtshomogenen Gruppe möglich macht,

²²⁸ Die klassischen Soziologen Weber, Marx, Durkheim und Simmel beschäftigten sich alle mit dem Kapitalismus als Kernproblem ihrer Untersuchungen (vgl. Rehbein 2006:25).

²²⁹ Im Gegensatz dazu argumentierte ich z.B. für den Frauen-Hausbau, dass die Stärkung der Frauen als Basis der Gemeinschaft der ganzen Gemeinschaft Nutzen bringt.

doch zur selben Zeit besteht auch in dieser Gruppe (die traditionelle) „mechanische Solidarität“, da die Frauen ihre Einnahmen nicht individuell, sondern gemeinschaftlich ausgeben. Eine weitere Form der Sanktion gegen die mechanische Solidarität ist im Dorf das „murmur“, das Schlechtreden bzw. Gerüchte verbreiten innerhalb der Gemeinschaft. So lassen einige Ehemänner ihre Frauen nicht an der Gruppe teilnehmen, da sie behaupten, in der Gruppe würden Lügen erzählt. Auch Manuelas Aussage, dass sie nicht für sich individuell, sondern für das Wohl der Gemeinschaft arbeite, bestärkt, dass Arbeit als Erwerb für das Individuum noch wenig in den Handlungsspielraum der Frauen eingegliedert ist und bestätigt die benannte „mechanische Solidarität“.

Es sind diese Beispiele der sozialen Kohäsion bzw. des sozialen Anspruchs auf Reproduktion traditioneller Muster in einer Gemeinschaft, (die bei abweichendem Verhalten entsprechend sanktioniert werden,) die Bourdieus Auffassung veranschaulichen, dass die Menschen Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster (die Habitus-Formen) durch soziale Einübung erwerben. Er denkt aber Durkheims Konzeption weiter und erklärt die Koexistenz „ungleichzeitiger“ Gesellschaften die gleichzeitig existieren²³⁰ damit, dass genannte Muster sich als träge erweisen, weil sie sich nicht gleichzeitig mit den sozialen Verhältnissen ändern (vgl. Rehbein 2006:30).

Sozialer Wandel (von Habitus-Formen) ist also nicht nur möglich, sondern in stetiger Entwicklung begriffen und bedeutet einen trägen und langsamen Prozess. In der indigenen Gemeinschaft koexistieren „traditionelle“ Habitus-Formen (z.B. in Form von mechanische Solidarität für die Gemeinschaft) und „moderne“ (z.B. die Betonung auf das Individuum) Habitus-Formen.

Es geht in diesem Kapitel primär um die Konstatierung dieses Phänomens als Ergebnis der (Lebenswelt-Er-) Forschung und zur Einordnung des Themas der Gleichstellung, das Bewegung und Wandel („Entwicklung“) impliziert. Es handelt sich nicht um die Bewertung von „besser oder schlechter“ eines oder des nächsten Zustands oder den Willen zu Beschleunigung von Wandel (wobei Entwicklungsarbeit bzw. jede pädagogische Arbeit Veränderungswillen als Grundsatz mit sich bringt). Aus den Interviews wird deutlich, dass die Frauen selbst sich in ihren neuen Rollen und durch ihr erweitertes Rechtsbewusstsein aufgrund von Bildung ausprobieren und versuchen, sich in der Gemeinschaft (neu) zu positionieren. Sie berichten von der Viabilität der erfahrenen Annäherung an Gleichstellung in ihrem Leben durch das Erleben von Entscheidungserweiterung und Handlungserweiterung, sowie von Respekt und Anerkennung (trotz überdauernder Widerstände).

Da der Habitus eine erfahrungsgeladene (nicht angeborene) Konstruktion bedeutet, kann an diesen Erfahrungen von Viabilität (als Handlungsanregung durch erfahrenen „Nutzen“, vgl. Kap.V, Nutzen einer Frauengruppe) in der Entwicklungszusammenarbeit angesetzt werden – durch beispielsweise Anregungen und Begleitung in Form von Beratung oder non-formalen Bildungsangeboten.

²³⁰ Moderner und traditioneller Lebensformen, also eine „heterogene“ Gesellschaftsform bildend.

Schlussfolgerungen für die Entwicklungszusammenarbeit

In Bezug auf Entwicklungsarbeit erscheint mir das Konzept des („habituellen“) Lernens als gesellschaftlich vermittelte Auseinandersetzung mit der Welt, also der gesellschaftlichen Kontextualisierung jeglichen Handelns, als äußerst wichtig. Kraus und Gebauer schreiben dazu „Man wird nicht Mitglied einer Gesellschaft, sondern ist es von Geburt an“ (Kraus, Gebauer 2002:61, zitiert in Rehbein 2006: 90).

Daraus ableitbare Erkenntnisse, die sich für die Fragestellung im Rahmen von Entwicklungszusammenarbeit als wichtig erweisen, sind:

1. Sozialer Wandel kann nicht in Form von Entwicklungsarbeit „von Außen“ oktroyiert oder hergestellt werden. Wandel ist durch individuelle und gesellschaftliche Suchbewegungen und Lernprozesse bedingt, die auf lange Sicht bedeuten können, dass Habitus-Formen an veränderte Umwelten angepasst werden, (wie z.B. ein erweitertes Rollenverständnis von Frau und Mann). Wandel entsteht durch Interaktionen innerhalb einer Gesellschaft durch langwierige Veränderungsprozesse, die eigene Konstruktionen (durch Akkumulation von Neuem mit dem schon vorhandenen Wissensvorrat) von Gesellschaftsmitgliedern bedeuten (vgl. dazu die Produktion von Wissen, Gergen 1995:24, zitiert in Diesbergen 1998:170).

2. Einzelne Strukturen dürfen (speziell in der Entwicklungsarbeit) in Bezug auf Wandelbarkeit und Veränderungsmöglichkeiten innerhalb einer Gesellschaft nicht nur einzeln betrachtet werden, d.h. sie dürfen nicht aus dem Gesamtzusammenhang herausgenommen werden, (z.B. die Stellung der Frau in der gesellschaftlichen Hierarchie beim Entwurf von Entwicklungsprojekten; somit bedeutet auch die Arbeit mit Frauen in Bezug auf Rechte und Gleichstellung gleichzeitig Arbeit mit Männern und Arbeit mit der Dorfgemeinschaft etc.).

Hiermit ist nicht nur die Diskursabhängigkeit eines jeden Menschen ersichtlich (vgl. ebd.), sondern auch die Problematik, sozialen Wandel bzw. gesellschaftliche Veränderung „von Außen“, extern initiiert und „von Oben“ oder „Top-Down“ herbeiführen zu wollen.

Denkt man dieses Argument weiter, bedeutet dies, dass „Entwicklungsarbeit“ somit gewissermaßen die Legitimation per se verliert.

Auch die Millenniums-Entwicklungsziele beinhalten, dass weltweiter Wandel in Bezug auf Armut, Bildung und Gleichstellung durch finanzielle Hilfe von einigen reichen Geberländern innerhalb von vielen armen Nehmerländern „bewirkt“, also z.B. durch Entwicklungsprojekte herbeigeführt, werden könnte.²³¹ Die Gegenposition hieße in äußerster Konsequenz, dass Entwicklung nur „von Innen“ initiiert bzw. „von Unten“ oder „Bottom up“, von der Peripherie aus stattfinden kann.

²³¹ Ein Beispiel für das Scheitern von kurzfristig und vor allem aus dem „modernen Habitus“ heraus erdachter „Entwicklungshilfe“ in einem der Nachbardörfer von Pulinguí San Pablo ist die Nicht-Benutzung und Zweckentfremdung von Toilettenhäuschen, die innerhalb eines Entwicklungsprojektes für die Gemeinde gebaut wurden. Da für die Bewohner und Bewohnerinnen in ihrem „traditionellen Habitus“ die Benutzung dieser Häuschen nicht einsichtig oder notwendig ist, entfernen sie beispielsweise die verbauten Rohre und benutzen sie für die Bewässerungssysteme ihrer Felder – ein Nutzen, der ihrem Habitus mehr entspricht. In diesem Zusammenhang wäre eine Folgestudie zum Nutzen bzw. zur tatsächlichen zwischenzeitlichen Art der Benutzung des von mir und den Frauen gemeinsam erbauten Frauen-Hauses und die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen interessant (vgl. Kap.VIII).

Diese beiden Positionen haben ihren festen Platz in der entwicklungspolitischen Diskussion, wobei ersterer seit der Entstehung des Entwicklungsdiskurses²³² die Entwicklungsstrategien bestimmt und letztere speziell seit den 1980er Jahren diskutiert wurde. Die modernisierungstheoretische Seite (Wachstums-Theorie) setzt auf auf-/nachholende Entwicklung von Oben, wohingegen die Seite der Abhängigkeits-Theorie die Entwicklung von Unten für notwendig hält (vgl. Kap.1.5.1.b; vgl. zur Verdeutlichung im Anhang Abb.5, Scholz 2006:86 und Abb.6, ebd.:103). Diese Bottom-up Ansätze konnten zwar keine entwicklungspolitische Umkehr herbeiführen, machten jedoch neue, bisher undenkbbare Maßnahmen wie Zielgruppen-/Regionsbezug, Partizipation, Selbsthilfe und Nachhaltigkeit möglich – Maßnahmen die in der Strategie der ländlichen Regionalentwicklung (engl.: participatory rural appraisal-Ansatz²³³) zusammengefügt wurden, die sich als besonders wirkungsvoll zur Armutsbekämpfung und Grundbedürfnisbefriedigung erwiesen hat (vgl. Scholz 2006:105) (vgl. Scholz 2006:82-87,101-105).²³⁴

Meine Betonung liegt hier jedoch wiederum nicht auf dem Entweder-Oder verschiedener Theorien oder Praxisanwendungen. Ich beteilige mich im Rahmen dieser Arbeit nicht an der Diskussion, welcher Ansatz der bessere und erfolgreichere sei bzw. welche Alternativen es aus der Sicht von Post-Development-Ansätzen gibt. Ich plädiere vielmehr auch hier (abgeleitet aus dem untersuchten empirischen Material), aufbauend auf systemkonstruktivistischen Einsichten²³⁵ für einen „Sowohl - Als-Auch“ - Ansatz, der verschiedene Theorien und Praxisanwendungen verbindet und somit die wirkungsvolle Seite dieser verschiedenen Konstrukte kombiniert (z.B. Hilfe von Extern/Bildung und eigene Konstruktionen „von Innen“ oder von geschlechtsheterogener Entwicklungsarbeit zu Frauen-Themen, vgl. Kap.V, R:III:Z.74-77;327). Dies ist jedoch meiner Meinung nach (bisher) immer nur innerhalb des kapitalistischen Weltsystems auszuführen, durch das und in dem der Entwicklungsdiskurs überhaupt erst möglich und (re-) produziert wird (vgl. Kap.VII).

Auf der Suche nach praktischen Ansätzen für eine erfolgreiche Entwicklungszusammenarbeit wird die Schwierigkeit deutlich, die Folgen der Entwicklung des kapitalistischen Systems als Weltsystem auf der Handlungsebene (nicht nur aus theoretischer, also z.B. soziologischer Sicht) einzuholen.

²³² Dieser Beginn wird in Post-Development-Ansätzen mit der Antrittsrede des US-Präsidenten Truman 1949 ausgewiesen, in der dieser den Zustand der westlichen Industrienationen als universelles Ziel umriss und sämtliche nicht-industrialisierten, nicht-westlichen Lebensweisen als „unterentwickelt“ bezeichnete (vgl. Ziai 2003:411).

²³³ Vgl. zum Participatory Rural Appraisal Ansatz u.a.: Chambers 1997; Cooke/Kothari 2001; Krummacker 2005.

²³⁴ Für ausführliche Betrachtungen der Entstehung und der Konsequenzen von Entwicklungs-Vorstellungen und Maßnahmen innerhalb des Entwicklungsdiskurses und (bei Ziai) darüber hinaus, vgl. Scholz 2006 und Ziai 2000.

²³⁵ „Linearer Informationstransfer ist nicht möglich. Wissen wird jeweils individuell, in sozialem Interaktionismus konstruiert“ (Voß 2002:38).

Wenn der soziale Wandel der sogenannten Modernisierung hin zu einem kapitalistischen Habitus auf der Aneignung sozialer Handlungsformen beruht²³⁶, und der Habitus diese Formen tendenziell reproduziert, sie aber mit den konkreten Handlungssituationen in Relation setzt (die nie vollständig mit der Situation des Habitusserwerbs identisch sind) und er somit „determiniert und schöpferisch zugleich“ ist (Rehbein 2006: 87),²³⁷ dann bedeutet also der dem kapitalistischen System entstammende Name „Entwicklungsland“ im Weltsystem den Grad der Übernahme dieses Systems als oberstes gültiges Wertesystem und den Grad der Ausführung des kapitalistischen Habitus, also der Konformität der Handlungen, die diesem System angemessen und zuträglich sind. An diesem Wertesystem werden alle Länder der Erde gemessen.

Die Industrienationen, in denen sich das kapitalistische System entwickelt hat, gelten als die führenden Beispiele für sozialen Wandel, nach deren Modell sich die ganze Welt verändern soll (und verändern kann, folgt man dem modernisierungstheoretischen Entwicklungsdiskurs, denen zufolge dies wirklich möglich sei). Die Gesellschaften der Industrienationen (und somit die Individuen, die in diesen Gesellschaften leben), haben die verschiedenen „Habitus-Formen des Kapitalismus“, also Handlungsweisen im Sinne und zur Förderung und Reproduktion des kapitalistischen Systems habitualisiert und verinnerlicht.²³⁸

Auf äußerst plakative Weise ausgedrückt sind also die Gesellschaften der Entwicklungsländer aus der Sicht des modernisierungstheoretischen Entwicklungsdiskurses solche, die die kapitalistischen Habitus-Formen noch nicht bzw. in einem globalisierten Weltsystem nur in rudimentärer Form übernommen haben; Schwellenländer sind solche Länder, die die grundlegenden kapitalistischen Handlungsmuster bereits integriert haben, aber noch nicht völlig ausagieren.²³⁹

„Tragischerweise“ kann in der Logik eines kapitalistischen Weltsystems und der damit verbundenen Habitus-Formen jede Art von Kritik und Widerstand – und somit auch Versuche alternative Entwicklungsmöglichkeiten wie sie z.B. in Post-Development-Ansätzen diskutiert werden - nur wiederum innerhalb dieses Systems stattfinden und ist somit immer Teil des Systems selbst.

²³⁶ Durch die Mittel der Entpersönlichung von Kapital, Produktionsmitteln und Produktion sowie durch exzessiven Wettbewerb wird das wirtschaftliche und gesellschaftliche Handeln durch Erfolgsdenken, Konkurrenz und Verdrängung bestimmt. Diese Werte ersetzen die gesellschaftlichen Werte des Konsens und der Solidarität, vgl. Scholz 2006:88.

²³⁷ Das bedeutet im Kontext von Ecuador, dass besagte kapitalistische Werte ungeschriebenes Gesetz, also determiniert, sind und gleichzeitig indigene Frauen den kapitalistischen Habitus weiter in ihrem Leben entwickeln, indem sie für sich Lücken und Möglichkeiten der Teilhabe an diesem System suchen.

²³⁸ Vgl. Rehbein 2006:87: „Der Habitus ist Produkt und Produzent von Praktiken, (...)“.

²³⁹ Die Schwellenländer sind in der Gruppe G20 integriert, während die Auswahl der G8-Länder die führenden kapitalistischen Länder darstellen, die das Produkt kapitalistischer Habitus-Formen sind und diese vollständig reproduzieren.

Das vollständige „Aussteigen“ aus einem solchen gesellschaftlichen Kontext (bzw. aus solchen gelernten Denkmustern, also dem Habitus, z.B. in Bezug darauf, was eine „gute Gesellschaft“ und ein „gutes Leben“ ausmacht und definiert²⁴⁰) bleibt also kategorisch immer Illusion.

Dies erweist sich sowohl in Bezug auf die eigene Forscher- und Forscherinnenrolle, als auch in Bezug auf die Rolle als „Entwicklungshelferin“ und „Entwicklungshelfer“ in der Bildungs- bzw. geschlechterreflektierten Erwachsenenbildung als springender Punkt. Die Frage nach der Legitimation einer solchen Arbeit kann meines Erachtens nicht befriedigend beantwortet werden, da ich bei aller Systemkritik als „Entwicklungshelferin“ immer Teil des Systems bin. Somit läuft das „Ziel“ des sozialen Wandels (z.B. Stärkung von Rechten und mehr Gleichstellung) immer auf dem Hintergrund der Matrix des globalisierten Kapitalismussystems ab und kann auch nur mit Hilfe von Mitteln dieses Systems (z.B. Integration in Arbeitsmarkt und Bildungs- und Wertesysteme, die kapitalistischen Denkweisen entspringen und entsprechen) stattfinden.

Es darf nicht ausschließlicher Sinn von Entwicklungsarbeit bzw. Bildungsangeboten sein, Menschen, die im kapitalistischen Weltsystem benachteiligt sind, darin zu unterstützen, ihre Handlungsweisen so anzupassen (die Habitus-Formen so verändern zu wollen), dass sie dem System besser entsprechen, ihm dienen und dadurch Nutzen daraus ziehen können. Dies entspräche der gängigen Entwicklungspraxis der auf-/nachholenden Entwicklung, die leider weder nachhaltige noch weit reichende soziale Veränderung zeigt. Glaubt man der Modernisierungs-Theorie, kann durch Konformität und Mitwirken im kapitalistischen System „Nutzen“ in Form von verstärkter Teilnahme an Konsum und „gutem Leben“ (vgl. Kap.VII) innerhalb (!) des Systems bewirkt werden (und besagtes Handeln nutzt wiederum dem System selbst). Dieser gleiche Zweck könnte, laut der Abhängigkeits-Theorie, durch die Beendigung von Abhängigkeiten und der daraus folgenden selbstständigen Entwicklung im System ebenso erzielt werden.

Sinn verleiht der Entwicklungsarbeit - im Gegensatz zu genannten Praktiken - meines Erachtens, die Erfahrung der Zusammenarbeit. Angefangen bei der Überprüfung und der Veränderung der eigenen, persönlichen Einstellung und des Handelns, bedarf es in einer globalisierten Welt einer derartigen Zusammenarbeit, dass eine Rückbesinnung auf „tragende gesellschaftliche Werte“ wie Konsens und Solidarität möglich ist (vgl. Scholz 2006:88) – sinnvoll ist also die Umkehrung der Verpflichtung einzig auf das Eigeninteresse, das durch Konkurrenz im kapitalistischen Wettbewerb gezeichnet ist, hin zu Begegnung zwischen Menschen, Austausch und Zusammenarbeit.

Dies würde in letzter Konsequenz die Umsetzung des Begriffes „Entwicklungszusammenarbeit“ sowohl auf subjektiver Ebene des persönlichen menschlichen

²⁴⁰ Im kapitalistischen System setzt sich der Index der menschlichen Entwicklung aus Bruttonationalprodukt, Schulbildung und durchschnittlicher Lebenserwartung zusammen. Andere mögliche Indizes, wie beispielsweise ein respektvoller Umgang zwischen den Geschlechtern, den Rassen und den Generationen, ein ökologisch tragfähiges Naturverhältnis und sinnvolle, nicht entfremdete Tätigkeit, treten in den Hintergrund bzw. werden überhaupt nicht berücksichtigt (vgl. Ziai 2006:120).

Umganges, also auch auf globaler, systemischer Ebene bedeuten.²⁴¹ Auch wenn es nicht möglich scheint, aus dem globalen System „auszusteigen“, d.h. außerhalb der Logik des Systems zu handeln, gebe ich mich nicht mit Resignation und einer fatalistischen Haltung ab („Ich als Einzelne/Einzelner, kann ja doch nichts ausrichten“- sagen Hunderttausende). Es reicht nicht, in der Kritik zu verharren. Die Übernahme von Verantwortung²⁴² bedeutet trotzdem an mehr gesellschaftlicher, sozialer Gerechtigkeit in Form von Stärkung bzw. Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten (und dadurch Machtumverteilung, z.B. in Bezug auf Geschlechter-Zuschreibungen) zu arbeiten - primär und zuallererst für die eigenen Person sowie, (innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit,) durch Bildung Anregungen zur Konstruktion, Dekonstruktion oder Rekonstruktion „in den Köpfen der Mitmenschen“ zu schaffen.

Sozialer Wandel und Veränderung in Bezug auf die Ausführung von international legitimierten Menschenrechten (z.B. der Gleichstellung der Frau, vgl. CEDAW) soll nicht innerhalb der allgemeinen Anschauung der Globalisierung als grenzüberschreitender, uniformierender, ökonomisch und sozial homogenisierender Transformationsprozess (Scholz 2006:88)²⁴³ der Welt verstanden werden, sondern als Nutzbarmachung von Handlungsressourcen, die zu erweiterten Handlungsspielräumen und Entscheidungsmöglichkeiten führen. Diese Erweiterung soll dazu führen, es Menschen innerhalb dieses globalisierten Systems zu ermöglichen, nach ihrem kulturellen Verständnis (z.B. des Gemeinwohls und der Solidarität in der indigenen Gemeinschaft) zu leben und selbstbestimmt Entscheidungen treffen zu können, die sie selbst betreffen.

²⁴¹Es handelt sich hier nicht um ein „naives Modell einer weltweiten Solidargemeinschaft“ (Ziai 2000:112). Lerntheorien werden im Allgemeinen als Subjekttheorien angesehen, da sie sich in pädagogischer und psychologischer Literatur hauptsächlich auf das Lernen eines menschlichen Individuums in seiner Ontogenese beziehen. Innerhalb der systemtheoretischen Entwicklungstheorie gibt es jedoch auch Ansätze für das „Lernen der Gesellschaft“. Die in dieser Arbeit aufgestellten Erörterungen und Forderungen könnten als idealistisch und utopisch abgetan werden. Andererseits kann der bestehende Idealismus anhand dieser Erweiterung der traditionellen individualpsychologischen Lerntheorien um einen systemtheoretischen Aspekt bzw. dessen Einbettung in eine systemtheoretische Lerntheorie Momentum erlangen. Aus konstruktivistischer Sicht handelt es sich außerdem nicht um einen individuellen Idealismus, sondern um einen sozialen Idealismus, da die Wirklichkeit zwischen den einzelnen Personen im Diskurs geschaffen wird (vgl. Diesbergen 1998:173). Im Sinne von Batesons „Ökologie des Geistes“ (vgl. Bateson 1981) vertrete ich die Meinung, dass das Lernen von Menschen ein relativ kleines, wenn auch grundlegendes Element eines allgemeinen Lernprozesses in der Entwicklung der Menschheit ist (vgl. Krüger/Helsper 2006:112,113) – und somit verharre ich nicht in der Resignation im Angesicht einer Utopie oder gar Fatalismus (wie er im Allgemeinen vorzuherrschen scheint, vgl. z.B. Scholz 2006:107,108), sondern entscheide mich für die Handlungsebene. Dies geschieht in der „hoffenden Überzeugung“/„überzeugten Hoffnung“, dass das Lernen der (Welt-) Gesellschaft ein – wenn auch Jahrhunderte währender und somit in einem Menschenleben nicht überschaubarer bzw. wenig einsichtiger – Fakt und gelebte Wirklichkeit ist. Ein aus dieser Forschung und im geschichtlichen Verlauf ersichtliches Beispiel dafür ist die gesellschaftliche – wenn auch ebenso langwierige und zähe - Veränderung der Position der Frau.

²⁴² Innerhalb des radikal-konstruktivistischen Subjektmodells ist es wichtig, „dass das Subjekt nicht unter dualistischem Aspekt betrachtet werden soll (z.B. Subjekt-Objekt, Subjekt-Gesellschaft), sondern aufgrund der Rückbezüglichkeit unter der Perspektive von Partizipation und Interpretation“ (Diesbergen 1998:69). Ich schließe mich diesem Subjektbegriff als „realitätskonstruierender Akteur“ (Siebert 1994:36, zitiert ebd.) bzw. Akteurin an und übernehme somit Verantwortung für mein Denken und Handeln.

²⁴³ Globalisierung ist im Gegensatz dazu, laut Scholz, empirisch belegbar ein widersprüchlicher, heterogener und umstrukturierender Vorgang (vgl. Scholz 2006:88).

VII. Konsequenzen der Ergebnisse

In folgendem Kapitel soll zusammengefasst dargestellt werden, welche Konsequenzen aus dem Verlauf und den Ergebnissen der Forschungsarbeit gezogen werden können und inwiefern diese Konsequenzen als Anregungen in der Entwicklungszusammenarbeit und für die geschlechterreflektierte Erwachsenenbildung genutzt werden können.

7.1 Entwicklungs-Diskurs

Für die aktuelle Entwicklungsarbeit ist die ´gerechte Strukturierung der Globalisierung` eine Prämisse (vgl. BMZ-website). Dem tragen auf internationaler entwicklungspolitischer Ebene (u.a.) die UN-Millenniums-Ziele Rechnung.

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, dass durch geschichtliche Prozesse der Ausbeutung (Kolonien) und Schaffung von Abhängigkeiten, das kapitalistische Wirtschaftssystem, in dem wir heute leben, entstand. Globalisierung bedeutet die globale Verbreitung dieses Systems und die Entstehung eines Weltsystems. Dieses ist durch hierarchische Machtstrukturen und Ungleichheiten gekennzeichnet, deren Folge Reichtum und Macht für einen Teil der Weltbevölkerung bedeutet, jedoch Armut, Not und ungerechte Verteilung von materiellen Gütern und Wissen für den Großteil der Weltbevölkerung ist. Frauen sind innerhalb dieser Strukturen und durch deren Folgen besonders benachteiligt.

Als Ansatz zur Beseitigung von Armut und Not entstand nach dem zweiten Weltkrieg der Entwicklungsdiskurs, innerhalb dessen die Grund-Theorien der Modernisierung und der Dependenz entwickelt wurden, die auf die Strategie der auf-/nachholenden Entwicklung setzen. Diese und sich daraus entwickelnde Theorien (Nachhaltigkeit etc.) scheitern in deren Umsetzung an der Struktur des kapitalistischen Weltsystems, da sie sowohl innerhalb des Entwicklungsdiskurses gedacht und dadurch immer zur Stärkung der Strukturen beitragen, als auch nur innerhalb des generellen Systems selbst angewendet werden können.

Der Entwicklungsdiskurs beinhaltet die „entwicklungspolitische Grundüberzeugung, dass Wachstum den Schlüssel für die Lösung aller Probleme bildet“ (Scholz 2006:175); dieses Wachstum entsteht, so nach wie vor die praktizierte Überzeugung, aufgrund der Liberalisierung der Wirtschaft.

Im Zuge des neuen Millenniums wurden die Millenniums-Entwicklungsziele als neuer Maßnahmenkatalog der internationalen Gemeinschaft (Mitgliedstaaten der UN) aufgestellt, durch die die Einsicht Zustimmung fand, „dass die Liberalisierung der Wirtschaft ohne umfassende begleitende Maßnahmen bei Handel, Gesundheit, Bildung, Partizipation, Armut und Gender keine Lösung zur Bekämpfung der weltweiten Armut bringt“ (ebd.:176). Die MDGs beinhalten elementare Forderungen, die im „westlichen Kulturkreis“ als selbstverständliche Grundrechte angesehen werden, deren Zugang und Erfüllung jedoch für den Großteil der Weltbevölkerung ein unabsehbares Ziel und bisher unerreichbare Güter darstellen (vgl.ebd).

Nach zwei Dritteln der Zeit, die von der internationalen Gemeinschaft zur Erfüllung dieser grundlegenden Ziele gesetzt wurde, muss jedoch von der Europäischen Kommission konstatiert werden:

„Most countries in all regions are off-track on most MDGs (...), including even some of those countries which have experienced very good growth performance.“ (European Commission 2008:8)

Und die UNDP stellt auf ihrer Internet-Seite der MDGs als Fazit des MDG Report 2009 fest:

“Progress towards the goals is now threatened by sluggish — or even negative — economic growth, diminished resources, fewer trade opportunities for the developing countries, and possible reductions in aid flows from donor nations.” (<http://www.undp.org/mdg/> [Stand 10.10.2009])

Grundlegendes Umdenken in Bezug auf die „Rücknahme des generellen Anspruchsniveaus“ und mehr Bewusstsein für strukturelle Zusammenhänge ist jedoch weder auf nationaler Ebene der Entwicklungsländer im Sinne der „selbstbereichernden Eliten“, noch auf internationaler Ebene im Sinne der Industrieländer und der Global Player²⁴⁴. Das bedeutet, dass eine Veränderung des Systems und dessen hierarchischen und benachteiligenden Strukturen „nicht im [generellen] Interesse der Länder [der Eliten und Bevölkerungen] ist, die von den herrschenden Gegebenheiten Nutzen ziehen“ (Scholz 2006:109; Einschübe durch S.H.).

Deshalb ist auch nicht verwunderlich, dass die Realisierung der Ziele nicht den gestellten Vorgaben entspricht und dass der effektive Zuwachs von Mitteln für die Entwicklungshilfe pro Geberland ausgeblieben ist (s.o., ebd.:177)²⁴⁵

Ich möchte in den folgenden Anregungen für die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit und der Erwachsenenbildung nicht auf dem Grundmuster des Entwicklungsdiskurse aufbauen, dass eine universelle Norm festzulegen sei, „auf deren Grundlage als defizitär kategorisierten sozialen Gemeinschaften mit der Autorität des wissenden Experten die entsprechende Therapie verordnet werden kann“ (Ziai 2006:121). Im Angesicht von weit reichenden kulturellen Differenzen, ist es unmöglich, universell gültige Entwürfe für die Entwicklungszusammenarbeit oder die Erwachsenenbildung zu formulieren oder gar das „Rezept“ für oder die Definition einer „guten Gesellschaft“ (vgl. ebd.). Eine solche Vorgehensweise würde immer die „Unterordnung zahlreicher anderer Entwürfe“ bedingen (ebd.)

So komme ich am Ende dieser „Forschungs-Reise“ zurück von der globalen Ebene auf die persönliche Ebene, auf der ich Zusammenarbeit und Austausch mit mir kulturell und lebensweltlich fremden Menschen erfahren habe. Dies ist die konkrete Handlungsebene an der ich als Pädagogin und Sozialwissenschaftlerin ansetzen kann, um Erkenntnisse des Forschungsprozesses einzusetzen und anzuwenden. Diese Erfahrungen und Ergebnisse

²⁴⁴ Als *Global Player* werden die Akteure bezeichnet, die in der internationalen Arbeitsteilung (Rohstofflieferanten - Produzenten) nicht mehr als Länder „planetarisch (Nord, Süd) verortet“, sondern als globale/globalisierte Orte aktiv sind (vgl. Scholz 2006:87,88).

²⁴⁵ Das ist vor allem in Zeiten der globalen Wirtschaftskrise zu betonen, in der der generelle Wachstumsglaube trotz offensichtlichem Versagen und Nicht-Realisierbarkeit - weder ressourcenbedingt, noch nach dem „allgemein zyklischen Prinzip alles Lebens“ - weder für beendet erklärt wird, noch zum Umdenken anregt. Im Gegenteil, die Suche nach „Sicherheit“ im kapitalistischen System und das Verharren in konservativen Werten ist in Deutschland nach der aktuellen Bundestagswahl offensichtlich.

können ebenso als Handlungsanregungen für Menschen aus verschiedensten Berufsfeldern dienen, die praktisch in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind und sollen zum Weiterdenken und –forschen anregen – sowohl auf der praktischen, als auch auf der theoretischen, auf der lokalen, als auch der globalen Ebene.

7.2 Non-formale Bildung in der Praxis der Entwicklungs-zusammenarbeit

„Einem Menschen seine Menschenrechte zu verweigern bedeutet, ihn in seiner Menschlichkeit zu missachten.“ (Nelson Mandela)

Die große Frage auf dieser konkreten Handlungsebene ist das „Wie“ der Erreichung von Zielen, die im internationalen Rahmen gesteckt werden, um die „Globalisierung gerecht-er zu gestalten“.²⁴⁶ Es scheint unmöglich, in diesem systemischen Zusammenhang aus dem Entwicklungsdiskurs auszusteigen, vor allem wenn ich als weiße, deutsche, gebildete Wissenschaftlerin in ein „Entwicklungsland“ reise, um indigene, andiene Bauersfrauen nach ihren Bildungserfahrungen zu fragen. Um in diesem globalisierten System, den Anspruch auf Gerechtigkeit überhaupt ansatzweise geltend machen zu können, braucht es nicht nur einer Umverteilung von Reichtümern, sondern ganz grundlegend einer Verteilung von Wissen.

Wissen bedeutet Macht (vgl. Verwendung von Foucaults Instrumentarium und Begrifflichkeiten in Post-Development-Ansätzen, vgl. Ziai 2003:410) und ist die Grundvoraussetzung für die (demokratisch-freiheitliche) Teilhabe an Entscheidungsmöglichkeiten über das eigene Leben. Diese Inklusion ist innerhalb der systemischen Zusammenhänge einem Großteil der Weltbevölkerung verwehrt. „Entwicklung“ bedeutet also so besehen, sich in diesem System die Möglichkeit zu schaffen, aus den „Verwicklungen im System“ - der Abhängigkeit, der Stimmlosigkeit und Schweigsamkeit in Bezug auf Mitsprache, der Unfähigkeit sich autonom entscheiden und handeln zu können - „heraus-wickeln“, also „ent-wickeln“ zu können. Die Möglichkeit bzw. das Recht zu haben, sich entscheiden zu können, bedeutet in diesem Zusammenhang (nach meinem Verständnis) Ge-Recht-igkeit.

Einem großen Anteil der Weltbevölkerung ist diese Entscheidungsfähigkeit nicht möglich, da sie weder Zugang zu finanziellen Mitteln (Wirtschaft), noch zu Bildung (Wissen) haben – den zwei „Säulen“, die in der Postmoderne die „regierenden“, westlichen, den kapitalistischen Diskurs bestimmenden und durch Entwicklungshilfe „entwickelnden“ Länder tragen.²⁴⁷

Zum benachteiligten Teil der Weltbevölkerung gehören – wie im Lauf der Forschungsarbeit aufgezeigt – auch die indigenen Frauen von Pilinguñ San Pablo.

Benachteiligungen sind (für sie) durch selektive Bildungsstrukturen, also ökonomische Faktoren, Infra-Struktur, ethnische und geschlechtsspezifische Zugehörigkeit, hervorgebracht.

²⁴⁶ Der Gebrauch des Komparativ bedeutet, dass die Globalisierung des kapitalistischen Systems immer Ungerechtigkeit als Strukturprinzip impliziert.

²⁴⁷ Vgl. Wissensgesellschaften in Kap.1.5.3.a.

Der Ansatz der non-formalen Bildung kann diesen Erwachsenen als Zugang zu Bildung dienen. Einen Zugang, der ihnen im formalen Bildungssystem verwehrt ist. Non-formale Bildung kann durch entsprechende Themen dazu beitragen, ihnen eine erweiterte Inklusion im sozialen und politischen System sowohl ihrer Gemeinschaft, als auch des Landes (Wahlen) zu ermöglichen - im Sinne von Handlungserweiterung hin zu mündigen Bürgerinnen mit erweiterter Entscheidungsfreiheit. Dies bedeutet Empowerment – die Stärkung ihrer Rechte (als Frau), durch die sie sich an Gleichstellung annähern können.

Am Beispiel der Frauen von Pulinguí San Pablo wird deutlich, dass die Frauen durch die besuchten non-formalen Bildungsangebote gelernt haben, sich selbst als (Menschen-) Rechtsträgerinnen zu betrachten. Rosa hat sich als selbstständige Akteurin ihrer Entwicklung gezeigt, indem sie ihr Recht auf Bildung und ihr Recht auf Arbeit (beides allgemeine Menschenrechte) aus ihrem lokalen Kontext und innerhalb ihrer lokalen Kultur generiert hat (vgl. DED Brief 2009:12, interessanterweise entsprechen diese beiden Rechte innerhalb des DED dem „Arbeitsfeld Nachhaltige Wirtschaftsentwicklung“). Das Ergebnis, das sich aus meinen Erfahrungen und der Forschungsarbeit gezeigt hat ist, dass die Gleichstellung der Frauen und die erweiterte Teilhabe in Bildung und Arbeit mit ihrem gesteigerten Bewusstsein für ihre Rechte verbunden ist. Die Stärkung der Rechte der Frauen entspricht dem so genannten Menschenrechts-Ansatz (Human Rights Based Approach), der in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit neu ist.²⁴⁸

Dieser Menschenrechts-Ansatz ist meiner Meinung nach in Relation zur Diskussion um Gleichheit oder Differenz in der Geschlechterforschung von Bedeutung. Es bedarf zwar übergreifender Gesetze und Regelungen, um der Diskriminierung von Frauen offiziell entgegenzuwirken. Dies darf aber nicht beinhalten, Frauen an dem „Gleich“ einer männlichen Norm zu messen (wie das im Gleichheitsansatz der Fall ist) und zu versuchen, das Weibliche an das Männliche anzugleichen. Ebenso kann es nicht Sinn von Gleichstellung sein, auf Differenzen zu beharren, die neu bewertet werden sollten (wie das im Differenzansatz der Fall ist) und dennoch im patriarchalen Denken gefangen zu bleiben bzw. patriarchale Strukturen zu reproduzieren.²⁴⁹ Gleichstellung sollte hier bedeuten, ein Rechte- und Handlungs-Bewusstsein zu gestalten, aus dem sowohl der Fokus auf Frauen und Männer als jeweils „einheitliche, essentielle Gruppe“, als auch jegliche Wertung (die Auf- oder Ab-Wertung) eines Teils dieser produzierten Zweigeschlechtlichkeit genommen wird. Dies ist durch die Referenz (von Gleichstellung) auf eine „allgemein menschliche Größe“ (wie z.B. die allgemein menschlichen Rechte) möglich – in der Umsetzung in der pädagogischen Arbeit

²⁴⁸ Das BMZ hat sich mit dem Ersten Entwicklungspolitischen Aktionsplan für Menschenrechte 2004-2007 zur Verankerung der Menschenrechte und menschenrechtlicher Prinzipien in der EZ verpflichtet „und führt mit dem Zweiten Aktionsplan 2008-2010 die Umsetzung dieser Selbstverpflichtung fort (vgl. Mikota 2009:13). Der DED hat das 2. Heft des dedBriefes 2009 dem Thema Menschenrechte gewidmet. Die zentrale Bedeutung der Menschenrechte und die Implementierung dieses Ansatzes wird also hochaktuell in der EZ diskutiert.

²⁴⁹ Vgl. zur Geschlechtersoziologie (u.a. zur Analyse von Prozessen der Differenzierung und deren Folgen in der Vergeschlechtlichung sozialer Wirklichkeit) Gildemeister 2009 und Gildemeister 2004; vgl. zur Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit Wetterer 2004.

bzw. dem täglichen Umgang (innerhalb von alltäglicher, unbewusster Hervorbringung von Geschlecht als Strukturkategorie) bedarf dies jedoch höchster Reflexion und Konzentration.

7.3 Non-formale Bildung in der geschlechterreflektierten Erwachsenenbildung (in der Entwicklungszusammenarbeit)

„Lernen ist herausfinden, was du bereits weißt. Handeln ist zeigen, dass du es weißt. Lehren ist andere wissen lassen, dass sie es genauso gut wissen wie du selbst.“ (Richard Bach, 1995)

Durch Bildung erfolgt Bewusstheit (Bildung ist Bewusstmachung!) und dadurch erweiterte Handlungsmöglichkeiten. Diese Erkenntnis ist in keinster Weise neu, aber sie ist in Bezug auf die geschlechterreflektierte²⁵⁰ Erwachsenenbildung von größter Bedeutung und muss vor allem in der Entwicklungszusammenarbeit betont und umgesetzt werden! Anhand der konkreten empirischen Analyse der Lebenswelt der befragten Frauen (durch deren persönliche Aussagen und teilnehmende Beobachtung) wurde dieser Zusammenhang besonders gut deutlich und bestätigt also auch im Kontext der indigenen Lebenswelt die Wichtigkeit von Bildung.

Im geschlechterreflektierten erwachsenenpädagogischen Bereich erweist sich vor allem non-formale Bildung von großer Bedeutung. Die Bestätigung innerhalb des Rahmens vorliegender Forschungsarbeit durch die Empirie²⁵¹ schafft Raum für Handlungsimplicationen und vor allem für das Setzen von Prioritäten innerhalb des (Arbeits-) Kontextes der Entwicklungszusammenarbeit.

Non-formale Bildung stellt einen Lernzugang dar, der für die Frauen im Erwachsenenalter „nahe gelegen“ (im Sinne von zugänglich) ist²⁵² und dem Verständnis von lebenslangem Lernen entspricht. Non-formale Bildung kann ihnen helfen, Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, (die sie nicht durch formale Bildung erlangt haben), ihre soziale und kulturelle Integration als Frauen und als indigene Gruppe zu erleichtern und dadurch sicherzustellen, dass sie eine aktive Rolle in ihrer Dorfgemeinschaft oder innerhalb ihrer Organisationen einnehmen können.²⁵³ Chancengleichheit kann durch non-formale Bildung erhöht werden, da den Frauen erweiterte Lern- und Trainingsmethoden zur Verfügung gestellt bzw. die Teilnahme daran ermöglicht wird, die über die Schulbildung oder formale

²⁵⁰ Ich benutze anstatt der Begriffe „geschlechterdifferenziert“ oder „geschlechterbewusst“, das Adjektiv „geschlechterreflektiert“, um nicht implizit Geschlechterdifferenzen oder –Rollen zu stigmatisieren, sondern um in der Erwachsenenbildung die bewusste Reflexion über Beziehungsrelevanz und Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern anzuregen.

²⁵¹ NFB als hilfreiche Methode zur Bewusstmachung der Menschenrechte und Erweiterung des Handlungsspielraumes im indigenen Kontext.

²⁵² Voraussetzung dafür ist jedoch – im Falle der befragten Frauen - der „niedrigschwellige“ Zugang zu NFB als kostenloses Angebot im eigenen Dorf. Das ist die strukturelle Grundvoraussetzung (vor der Inhalts- und Didaktik-Ebene) für NFB als alternativer Ansatz zu kostenpflichtiger formaler Bildung, die in der Stadt angeboten wird und schon durch diese infrastrukturellen Probleme nicht zugänglich ist.

²⁵³ Vgl. dazu die Rolle der NFB für die europäische Jugend, Bois-Reymond 2003:11. Ein weiteres Ziel für die Frauen ist auch die demokratische Teilhabe als mündige Bürgerinnen auf Landesebene.

Weiterbildungsmaßnahmen (College, Universität) hinausgehen (– Bildungsformen zu denen ihnen der Zugang im Erwachsenenalter meist verwehrt bleibt).

Die Bildungsprinzipien der NFB sind entscheidend für deren Bedeutung in der Bildungsarbeit mit erwachsenen Frauen. NFB beruht auf freiwilliger und aktiver Teilnahme und ist somit durch intrinsische Motivation der teilnehmenden Personen gekennzeichnet (vgl. Bois-Reymond 2003:9). Diese Motivation entsteht außerdem durch die Möglichkeit der (Mit-) Bestimmung in Bezug auf Themenwahl und Didaktik von NFB Angeboten. Die Entscheidungsfreiheit zur Teilnahme und die Mitbestimmung über Bildungsangebote ist im Sinne des Empowerment-Ansatzes sowie die Grundlage für Akzeptanz, Umsetzung und somit Nachhaltigkeit von Angeboten. Dies entspricht einem subjektorientierten Bildungsbegriff und bedeutet das „Abholen“ der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in bzw. das Anknüpfen an ihre Lebenswelt.

Sozialwissenschaftliche Hermeneutik

In der Notwendigkeit, Bildungsangebote nach den tatsächlichen Anliegen und Bedürfnissen von teilnehmenden Personen auszurichten, liegt die pragmatische Relevanz des sozialwissenschaftlichen Verstehens. Diese pragmatische Relevanz bezieht sich also nicht nur auf das Verstehen einer forschenden Person (in Abgrenzung zum Alltagsverständnis), sondern– und hier gehe ich einen Schritt weiter als Schütz (vgl. Schütz 1974:313-340; vgl. Soeffner 2007:168; vgl. Kap.2.1.2)– auf die pragmatischen Bedürfnisse des Lebensvollzugs der erforschten Personen. Dies ist besonders im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit und ausgelegt auf nachhaltiges Denken wichtig.

Um die Gefahr der Individualisierung der Verantwortung und der Abwälzung von (systemisch gewachsenen und verankerten) Problemlagen und den damit verbundenen Handlungsprämissen auf den und die Einzelnen (in der Entwicklungszusammenarbeit) zu verhindern, ist besondere Reflexion in Bezug auf die Lebenswelt und das Beziehungsnetz der beteiligten Personen gefordert (vgl. Kap.2.1.3). Systemische und strukturelle Machtverhältnisse (power) müssen (für Empowerment) beachtet werden, um beispielsweise nicht nur die persönlichen Konstruktionsleistungen und somit die individuelle Veränderungsebene und –möglichkeiten der Frauen zu betonen. Dadurch würden Verantwortung und nötige Veränderung auf der Makroebene (national, global) auf die Mikroebene (lokal) der Frauen abgewälzt.

Lebensweltanalyse

Ich gehe davon aus, dass – in konstruktivistischer Manier- in der kulturellen Lebenswelt subjektive und kollektive Deutungsmuster (z.B. geteilte Normen in Bezug auf Gender) oder soziale Beziehungen (z.B. in Bezug auf Geschlechterhierarchie) und darin enthaltene „begrenzende wie Chancen eröffnende Lebensumstände“ (Flick 2007:21) mit der vergangenen Lebensgeschichte, mit den eigenen biographischen Entwürfen und „mit wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten in der Zukunft verknüpft“ werden.

Somit bedeutet die Erforschung dieser Lebenswelt(en) das Erkennen und Nachvollziehen von subjektiv bedeutsamen individuellen und milieutypischen Lebensweisen und Lebenshaltungen (ebd.). Für eine gelungene Zusammenarbeit in der Entwicklungsarbeit bedarf es demnach, meiner Meinung nach, sozialwissenschaftlicher Lebensweltanalysen, die zu einer empirisch abgesicherte Konzeption von Entwicklungszusammenarbeit führen können.

Individuelle und kollektive Einstellungen und Handlungen in einer Gesellschaft können durch hermeneutische Interpretation subjektiv gemeinten Sinns, (anhand von Interview und teilnehmender Beobachtung erforscht,) erklärbar und verstehbar gemacht werden (ebd.). Dies ist ein wesentliches Kriterium für interkulturelle Kompetenz: Aus diesem erweiterten Verständnis können Fremdheit und Gemeinsamkeiten besser (vor allem im Kontakt und in der Zusammenarbeit mit einer fremden Kultur) reflektiert und in friedliche und tolerante Handlungsmöglichkeiten „übersetzt“ und umgesetzt werden. Dies sollte die Grundlage für Bildungsarbeit im erwachsenenpädagogischen Bereich und gleichsam in jedem Bildungskontext darstellen.

Hier knüpfe ich an die Ebene der persönlichen Beziehung zwischen lehrenden und lernenden Personen an. Den Kontext und Rahmen jeglicher Inhaltsvermittlung bilden menschliche Beziehungen – durch meine Erfahrungen mit den Frauen wurde diese Voraussetzung in Bezug auf Vertrauen, das Einlassen auf eine fremde Kultur und eine gemeinsame Ebene der Kommunikation sehr deutlich. Daher steht auch in der konstruktivistischen Didaktik die Beziehungs- vor der Inhaltsdidaktik (vgl. Reich 2002:10,11).

Es bedarf also vor bzw. für die Aufstellung von Inhalt und Didaktik non-formaler Bildungsangebote der Ergründung von konkreten Lebenswelten auf lokaler Ebene (z.B. das Beziehungsnetz und das kulturelle Verständnisse von Individuum und Gemeinwohl²⁵⁴) und der Berücksichtigung der Eingliederung auf nationaler und globaler Ebene (z.B. Rassismus, Benachteiligungen, Kampf um Rechte und Teilnahme).

Ebenso wichtig ist, der konstruktivistischen Logik folgend, die „Realitätspässlichkeit“ eines menschlichen Konstrukts, eines Modells, eines Ansatzes oder einer Theorie (vgl. Klein/Oettinger 2000:249), also auch von non-formalen Bildungsangeboten oder anderen Entwicklungszusammenarbeits-Projekten und der eingesetzten Inhalte und Didaktik. Realitätspässlichkeit zeichnet sich durch die Widerspruchsfreiheit der verwendeten Didaktik, Theorie oder Projekte in der Umwelt aus, in der sie eingesetzt werden (vgl. ebd.).²⁵⁵ Dadurch erweisen sich die Bildungsangebote als viabel, als nützlich.

²⁵⁴ Vgl. dazu das praktische Beispiel des Gender-Workshops in Kap.3.5: Anhand des Bildes eines Baumes ergründeten die Frauen und ich die im Dorf vorherrschenden Vorstellungen von Geschlechter-Rollen und deren Einbettung in Beziehungen, Verhaltensweisen und Institutionen.

²⁵⁵ Vgl. Kap.VIII Ausblick: In diesem Licht wäre eine Folgestudie zu „Widerspruch oder Akzeptanz“ der im Zusammenhang dieser Forschung durchgeführten non-formalen Bildungsangebote und des Frauen-Hausbaus vor Ort, also deren Auswirkungen in Bezug auf „Ablehnung oder Nachhaltigkeit“, notwendig.

Die Lebensweltanalyse ist ein geeignetes Mittel sich vor dem Entwurf oder dem Beginn eines Projektes der Entwicklungszusammenarbeit oder eines Bildungsangebotes an Realitätspässlichkeit und Viabilität anzunähern. Dies erfolgt durch empirische Forschung und das Einlassen auf Lebenswelten vor Ort.

In Bezug auf vorliegende Forschung wurde dadurch der Ansatz des „Sowohl-Als Auch“ ermittelt. Der Ansatz beinhaltet, dass es für Erwachsenenbildung zum Thema Geschlechter-Rollen und Geschlechter-Verhältnisse der Einbindung sowohl von Frauen, als auch von Männern (der Ehemänner) bedarf²⁵⁶, einerseits in geschlechtshomogenen, andererseits in gemischten Gruppen. Die Zusammenarbeit innerhalb des Dorfverbundes oder einer Gemeinschaft hat sich durch die Lebensweltanalyse als wichtig gezeigt, ebenso wie die langfristige und prozessorientierte Ausrichtung von Bildungsangeboten oder Projekten in der geschlechterreflektierten Erwachsenenbildung.

Lernen und Bewusstwerdung (z.B. in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter) sind Prozesse, die nicht innerhalb von einem nur monatelangen oder gar nur wochenlangen Projekt stattfinden. Ein Bildungsangebot zum Thema Gender und Gleichstellung sollte, um auf Nachhaltigkeit (Beständigkeit) bedacht zu sein, langfristig ausgelegt sein. So könnte im Zusammenhang der Entwicklungszusammenarbeit ein Workshop innerhalb eines Dorfes als Anstoß dienen. Um keine (weiteren) Abhängigkeiten oder Hierarchien zu entwickeln, könnte die weiterführende Begleitung einer Gruppe oder eines Dorfverbundes durch die Ausbildung von „promotoras“, von (einheimischen) Multiplikatorinnen sinnvoll sein. Diese Multiplikatorinnen können (z.B. in Form von weiterer NFB) begleitet (angeleitet) werden und sich selbst weiterbilden, um ihre eigene Gemeinschaft oder (Frauen-) Gruppe selbstständig zu begleiten - ein konkretes Beispiel dafür ist Rosa.

Dies entspricht sowohl dem non-formalen Bildungsprinzip des Lernens in einer „Peer-group“, also vom Beispiel und in Gemeinschaft mit Gleichgesinnten, als auch dem „learning by doing“ und dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe. Die Multiplikatorinnen entscheiden selbst und eigenständig, was für die Frauen und Männer ihres Dorfes die geeignetste Unterstützung ist oder wie weitere Angebote oder Hilfe (z.B. auch in Form von Mini-Krediten) eingesetzt werden sollen (um pragmatische Relevanz und Nutzen/Viabilität zu gewährleisten). Dafür spricht auch das Beispiel Manuelas, die den (sozialverträglichen und selbst-bestimmten) Nutzen innerhalb der eigenen kulturellen Zusammenhänge als Prämisse zur Handlungsveränderung angab. In Pulinguí San Pablo wurde deutlich, dass die Bewusstwerdung ihrer Rechte den Frauen innerhalb der Gemeinschaft (durch Handlungserweiterung) nutzt und die Handlungserweiterung der Frauen, z.B. die Übernahme von Ämtern, folglich der Gemeinschaft nutzt.

²⁵⁶ Ein Grundsatz, der bisher in keinem Bildungskontext (auch nicht in Deutschland) konsequent verwirklicht wird.

Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion

Besagter Nutzen wird (den Frauen vor Ort) aber erst durch das Verständnis von Zusammenhängen deutlich und beruht auf Einsichten. Diese wiederum sind Folge von Bewusstwerdung, die, z.B. in Bezug auf Geschlechterverhältnisse, durch das Verständnis von individuellen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen entstehen kann. NFB hat sich als sinnvolles Mittel erwiesen, Konstruktionsprozesse bewusst zu machen und dadurch De- und Rekonstruktion sowohl von Glaubenssätzen, als auch von Handlungsmustern und von Strukturen zu ermöglichen.²⁵⁷

Anwendungsimplicationen sind also für die Erwachsenenbildung non-formale Bildungsangebote, durch die der Konstruktionscharakter von sozialen, gesellschaftlichen Zusammenhängen (z.B. Geschlechterrollen, hierarchischen Strukturen, Rassismus u.a.) und die individuelle Einbettung jedes und jeder Einzelnen darin verdeutlicht werden. Sowohl den Menschen, für die beispielsweise ein Entwicklungsprojekte konzipiert und in der Praxis umgesetzt werden soll, als auch den Menschen, die in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind, können die individuellen und gesellschaftlichen Konstruktionsleistungen, die zu diesen Zusammenhängen beitragen und mittels sozialwissenschaftlicher Forschungen „verstanden“ wurden, verdeutlicht werden. Dadurch werden Einsichten möglich, die wiederum ganz praktisch und alltagsnah auf „pragmatische Bedürfnisse des Lebensvollzugs“ (vgl. Soeffner 2007:168) rückbezogen und in der konkreten Lebenswelt eingesetzt werden können.²⁵⁸

Einerseits können Frauen und Männer sich in gemeinsamen Bildungsangeboten die Zusammenhänge ihrer Geschlechter-Rollen als Konstruktionen (bestehende Verhaltensnormen und Hierarchien) erarbeiten. Dadurch geschieht Dekonstruktion, also die Zerlegung der eigenen Ansichten und Lebensumstände in einzelne Elemente. In Folge kann Rekonstruktion stattfinden - Neuzusammensetzung von Werten und Normen bzw. Anpassung an die aufgrund dieses Lernprozesses, (einerseits durch den Dekonstruktionsprozess selbst, andererseits durch mögliche begleitende non-formale Bildungsprozesse, z.B. das Erkennen von eigenen Rechten u.a.) veränderten Lebensumstände.

Andererseits können und müssen non-formale Bildungsangebote auch und vor allem für Menschen angeboten werden, die im Entwicklungsbereich arbeiten wollen. Forschungen über die Lebenswelten und die subjektiven Sichtweisen der Menschen, mit denen man zusammenarbeiten möchte, müssen vermehrt durchgeführt und dazu eingesetzt werden, „Entwicklungshelferinnen“ und „Entwicklungshelfern“ (die nicht selbst als Forscher oder Forscherinnen ins Feld gehen) durch spezielle Trainings, Workshops und Bildungsangebote Zusammenhänge zu verdeutlichen.

²⁵⁷ Der im Dorf durchgeführte Gender-Workshop führte zur Verdeutlichung, dass Rollenaufteilungen gelernt und konstruiert sind und deshalb weder „biologisch“, noch „schicksalhaft“, sondern veränderbar sind. Vgl. Kap.2.1.2 und Kap.2.1.4.

²⁵⁸ Diese Zusammenführung von Alltag und Wissenschaft verstehe ich als eine lebensweltliche Forschungs-Anwendung bzw. Arbeitspraxis auf der Basis von Husserls Lebenswelt-Verständnis. Dieser bezeichnet die Lebenswelt als grundlegende Sphäre jedes alltäglichen und wissenschaftlichen Denkens (vgl. Hitzler 2000:110). Vgl. Kap. 2.1.2; vgl. Kap. 2.1.3.

Einerseits kann dadurch die eigene Position im System der Hierarchien des soziohistorisch gewachsenen Machtgefüges von Entwicklungsarbeit beleuchtet werden und andererseits zum besseren Verständnis der Lebenswelten der Menschen, die sie unterstützen möchten, beigetragen werden.

Grenzen

Bei der Reflexion über aufgezeigte Handlungsimplikation von non-formaler Bildung in Bezug auf Konstruktionsmechanismen, müssen auch die Grenzen der Konstruierbarkeit betrachtet und miteinbezogen werden. Grenzen der Konstruierbarkeit können bei allgemeinen neurologischen Bedingtheiten oder der jeweiligen physiologischen Entwicklungsphase liegen (vgl. Klein/Oettinger 2000:54). In der Erwachsenenbildung in der Entwicklungszusammenarbeit sind Grenzen vor allem in Bezug auf die „Konstruktionselemente, die die Umwelt bereithält“ (ebd.) zu beachten. Sie liegen z.B. bei kognitivem Auffassungsvermögen bzw. Reflektionsvermögen der Beteiligten, die aufgrund unterschiedlicher Bildungsbiographien und damit unterschiedlichem Zugang zu Lebenslagen und Wissen, verschieden sein können.

Im Verlauf vorliegender Arbeit wurden auch die Grenzen von „Machbarkeit“ von sozialem Wandel und der „Schnelligkeit“ von Veränderung innerhalb der Entwicklung eines Menschenlebens, eines Bildungsangebotes oder eines Projektes aufgezeigt. Hier besteht die Verbindung zu Grenzen von „Hervorbringen von Verständnis“, ein Fokus, der sich auf die Kritik am konventionellen (nicht-konstruktivistischen) „Lehrerin-Schüler/Schülerin-Lehrer-Verhältnis“ (Belehrung, Subjekt-Objekt-Beziehung) bezieht.²⁵⁹

Dies führt zu den Grenzen der Konstruierbarkeit (in Bezug auf die benannten Handlungs-Implementierungen in der Erwachsenenbildung und der Entwicklungszusammenarbeit) von Veränderungen der Situation indigener Frauen. Entwicklung jeglicher Form ist immer ein Prozess, der angeregt und begleitet und in dem gelebt werden kann, der aber durch seine eigenen Zyklen und Zeitdimensionen bedingt ist (vgl. Habitus-Konzept).²⁶⁰

²⁵⁹ Vgl. den alternativen Ansatz in Bezug auf das Verhältnis von lehrender-lernender Person, die im Anfangszitat dieses Kapitels zum Ausdruck kommt.

²⁶⁰ Man betrachte zum Thema Gleichstellung der Geschlechter den langen Prozess der verschiedenen Frauenbewegungen, bis hin zum *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau*, CEDAW (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*), das 1979 von der UN als Zusatz zur Menschenrechts-Konvention verfasst wurde. Sowohl das allgemeine Bewusstsein über ein solches Übereinkommen (welches die Verantwortung für Rechtsverletzungen auch auf nicht-staatliche Institutionen überträgt), als auch die vollständige Handlungsausführung im Alltag (also die Gleichstellung der Geschlechter in allen Bereichen) ist bis heute (30 Jahre später) nicht umgesetzt – auch nicht in Deutschland. Die Gleichstellung befindet sich also weiterhin „in Entwicklung“.

Für die Handlungsebene der Zusammenarbeit mit indigenen Frauen ist also die Viabilität von Angeboten und Umsetzung wichtig. NFB kann dabei einen wichtigen und unterstützenden Bestandteil im allgemeinen Entwicklungsprozess darstellen, der strukturelle Bedingungen und Veränderungen mit einschließt (Zugang zu Arbeit, ökonomische Teilnahme als Ausgangspunkt und/für politische Integration²⁶¹).

Zusammenarbeit

Bei der Begegnung von Menschen im Bildungszusammenhang (z.B. in der Entwicklungszusammenarbeit), ist der Aspekt der Zusammenarbeit ausschlaggebend. Zusammen-Arbeit im interkulturellen Kontext²⁶², die auf den Prämissen der Verantwortung für die eigene Rolle und für die Gemeinschaft und die Gleichberechtigung basiert, führt (nach eigener Erfahrung) zu Anerkennung und Aufwertung (von Selbstwert und Fremdwert aller Beteiligten). Dies ist mit Be-fried-igung und Zu-frieden-heit innerhalb der Arbeit - durch das Prinzip des (interkulturellen) Austausches - verbunden²⁶³ und bedeutet folglich Friedensbildung.

„Sowohl - Als Auch“ - Ansatz

Der integrative Ansatz des „Sowohl-Als Auch“, der durch die Analyse der Empirie entwickelt wurde, hat in seiner praktischen Anwendung Handlungs-Implicationen zur Folge²⁶⁴. Diese beziehen sich in der geschlechterreflektierten Erwachsenenbildung (in der EZ) nicht auf das „Entweder-Oder“, nicht auf Ausgrenzung - von Bildungsformen, von Entwicklungs-Trägern, von Anwendungs-Zielen - sondern auf die Integration verschiedener Inhalte/Handlungen/Theorien auf unterschiedlichen Ebenen:

²⁶¹ Dies sind Aufgaben, die vor allem auch in der Verantwortung und Aufgabe des ecuadorianischen Staates liegen.

²⁶² Zusammenarbeit sowohl auf persönlicher Ebene (lehrende-lernende Person, wobei Austausch bedeutet, dass jede Person gleichzeitig beide Positionen innehat), als auch auf institutioneller Ebene (NGOs und staatliche Organisationen; Organisationen, die NFB anbieten und Organisationen, die FB anbieten etc.)

²⁶³ Diese Gefühle stellen in jeglichem Arbeitskontext Motivation her.

²⁶⁴ Ich schlage im Folgenden, ausgehend von den äußerst bereichsbezogenen Ergebnissen in Bezug auf eine kleine Gruppe indigener Frauen der ecuadorianischen Anden, eine breite Anwendbarkeit dieser „Sowohl-Als Auch-Ansatzes“ vor –unter reflektierter Berücksichtigung der Schwierigkeit von Verallgemeinerungen und Übertragungen bereichsbezogener Ergebnisse auf Situationen, die noch nicht empirisch untersucht sind und damit verbinde ich die Kritik an solchem positivistischen Allmachtsglauben (vgl. Strauss/Corbin 1996:146). Ich übertrage hier die Ausführungen zu bereichsbezogener und formaler (grounded) Theorie von Strauss und Corbin auf einen „gegenstandsverankerten Handlungs-Ansatz“. Ich tue dies im Bewusstsein, dass jede Untersuchung immer situationsbedingt ist und daher, meines Erachtens, auch jede Theorie (oder jeder Ansatz) immer bereichsbezogen bleibt - auch wenn sie auf sehr vielen verschiedenen Ebenen angewendet wurde und dadurch gewagt wurde, sie zu verallgemeinern und sie als formale Theorie zu bezeichnen. Letztlich ist die Bezeichnung (bereichsbedingt oder formal) des vorliegenden gegenstandsverankerten Ansatzes jedoch müßig. Denn durch dessen Ausführung - also der vermehrten Anwendung der Handlungsimplicationen, die nun im Text als Aufzählung folgen - auf jegliche Art und Weise, ist der angestrebte Sinn von Zusammenarbeit (in der EZ, in der EB) und der Verbindung von Inhalten/Theorien bereits erreicht. Diese Ausführung kann also auch im Zuge der Überprüfung der Validität in anderen Situationen stattfinden, z.B. auf weiteren Ebenen der Bedingungsmatrix, die ich im Laufe dieser Forschung noch nicht einbezogen habe (vgl. Strauss/Corbin 1996:136) oder im indigenen Kontext beispielsweise der ecuadorianischen Costa oder der bolivianischen Anden.

1. Auf der konkreten Ebene des Lebensvollzugs der Frauen:

- Sowohl non-formale Bildung, als auch formale Bildung.
- Sowohl Arbeit für das Individuum, als auch Arbeit für die Gemeinschaft.
- Sowohl Bildung und Konstruktionsprozesse von Innen (Autodidaktisch, Eigeninitiative, Learning by Doing), als auch Bildung und Konstruktionsprozesse von Außen (lehrende Personen, ausländische Unterstützung).

2. Auf kollektiver Ebene:

- Sowohl Bildung für das Individuum und für geschlechtshomogene Gruppen, als auch Bildung für die Gemeinschaft und für geschlechtsheterogene Gruppen.
- Sowohl Bildung für Frauen, als auch Bildung für Männer.
- Sowohl persönliche Rechte, als auch kollektive Rechte.

3. Auf institutioneller Ebene:

- Sowohl Theorie (Curriculae/wissenschaftliche Forschungsergebnisse), als auch Praxis (Didaktik/Forschungsprojekte/Zusammenarbeit).
- Sowohl Kritik, als auch Handeln.

Durch die Ausführung dieses Handlungsansatzes in der EZ kann dazu beigetragen werden, dass der Begriff der „Entwicklungshilfe“ dem Begriff der „Entwicklungszusammenarbeit“ weicht - nicht nur in der Theorie, nicht nur in offiziellem schriftlichem Wortlaut, sondern auch in den Köpfen der Menschen, im öffentlichen Diskurs (Radio, Nachrichten etc.) und in der konkreten Umsetzung.

VIII. Ausblick

8. Weiterführende Themen

Die vorliegende Studie bekräftigt im internationalen Kontext die Bedeutung der non-formalen Bildung in der Erwachsenenbildung mit Frauen zur Stärkung ihrer Rechte und ihrer Gleichstellung, indem sie die Handlungen und Interaktionen der befragten Frauen mit einem breiten strukturellen Bedingungsspektrum (international, national, Gemeinde, institutionelle Ebene, Frauen-Gruppe, Individuen) verbindet (vgl. Strauss/Corbin 1996:136,138). Einzelne Phänomene (z.B. Abhängigkeit und strukturelle Ungleich-Stellung) wurden auf verschiedenen Ebenen der Bedingungsmatrix untersucht.

Aus den Einzelinterviews ergaben sich noch weitere Aspekte, deren Analyse im Rahmen dieser Arbeit keinen Platz fand, jedoch in einer Folgestudie betrachtet und ausgewertet werden könnten.

Die Aspekte beziehen sich alle auf die zugrunde liegenden Themen des „Sozialen Wandels“ und der Erwachsenenbildung im indigenen geschlechterreflektierten Zusammenhang, u.a. auf die Bereiche Politik und Staat, auf Mestizaje und indigene Traditionen, auf Gewalt und Machtverhältnisse und auf die durch meine Unterstützung angeregten Projekte und deren Rezeption und Weiterentwicklung. Die Themen sind wiederum auf verschiedene Ebenen angesiedelt:

Auf nationaler Ebene wäre die Rolle des ecuadorianischen Staates in Bezug auf Maßnahmen gegen die Bildungsarmut indigener Frauen zu untersuchen: Sollten diese staatlichen Maßnahmen primär auf die Kompensation der individuellen „Bildungsdefizite“ der indigenen Frauen, z.B. auch erweitert durch non-formale Bildungsangebote, oder auf den flexiblen Zugang und die Unterstützung im regulären Bildungssystem Ecuadors zielen? Die politischen Kenntnisse der Frauen und ihre Erfahrungen mit den indigenen Levantamientos wären im Hinblick auf Demokratisierung, politische Mobilisierung und Instrumentalisierung der indigenen Bevölkerung innerhalb nationaler Machtstrukturen interessant.

Auf lokaler Ebene ist die Bedeutung der Bewahrung der indigenen Kultur und Traditionen für die Frauen interessant: Wie verbinden sie diese Traditionen mit der Nutzung des Tourismus? Welche Bedeutung hat der Tourismus für die Veränderung und Angleichung der Traditionen an die mestizische Kultur bzw. inwieweit unterstützt er die Wahrung der indigenen Kultur?

Auf institutioneller Ebene ist in Bezug auf Bildungszugang und Art der Bildung eine Befragung der Mädchen bzw. jungen Frauen, die seit der Gründung der dorfeigenen Schule am formalen Unterricht teilgenommen haben, sinnvoll: Wie hat sich ihr Rechtebewusstsein und ihre Rolle als Frau in einer sich wandelnden indigen-mestizischen Gesellschaft inzwischen verändert?

Auf der Interaktionsebene, der Beziehungsebene, ist eine Untersuchung zur persönlichen Bewertung und zwischenzeitlichen Art der Weiterführung der mit mir durchgeführten Handwerks-Projekte und der Benutzung des Frauenhaus-baus wünschenswert

- sowohl von Seiten der Frauen, als auch von Seiten der Männer. Welche Auswirkungen hatten der Gender-Workshop und der gemeinsame Hausbau auf die Beziehungen von Frauen und Männern im Dorf? Haben die Frauen innerhalb der Dorfgemeinschaft durch den Hausbau und die Rückzahlung der Investitionen Schwierigkeiten bekommen und wenn ja, welche? Warum hat die Frauengruppe als Projekt innerhalb der Gemeinschaft „überlebt“ bzw. warum sind andere Projekte (wie die Meerschweinchen-Zucht und das Weben) gescheitert?

Auf der Handlungsebene wäre eine Untersuchung lohnenswert, die der Frage nachgeht, welche Auswirkungen die gemeinsam durchgeführten Projekte tatsächlich haben bzw. nicht haben: Können die Frauen durch den Hausbau eigenständiger und unabhängiger arbeiten? Haben sie ihr neu erworbenes Wissen anderen Frauen weitergegeben und führen sie die gelernte Methode noch weiter aus? Haben andere Frauen sich entschieden, der Kerngruppe beizutreten und nutzen das Frauenhaus? Welche Auswirkungen hatten die non-formalen Bildungsangebote zum Thema Gender? Ob die Frauengruppe in der Zwischenzeit die Anerkennung des juristischen Status selbstständig weiterverfolgt hat, wäre eine weitere offene Frage.

In Bezug auf Bildungsangebote und Gleichstellung ist des Weiteren eine Untersuchung notwendig, die auch die Männer zu ihren Erfahrungen mit den non-formalen Bildungsangeboten im Dorf und deren Auswirkungen auf ihre Beziehung zu den sich emanzipierenden Frauen befragt. Der explizit geäußerte Wunsch der Zusammenarbeit mit den Männern des Dorfes indiziert die Erforschung von evtl. verfolgten eigenständigen Initiativen der Zusammenarbeit bzw. Ideen für zukünftige Zusammenarbeit.

Sowohl die tatsächliche Implementierung von geschlechtsheterogenen Workshops, als auch die Entwicklung von (konstruktivistischen) didaktischen Modellen für interkulturelle non-formale Bildung in der geschlechterreflektierten Erwachsenenbildung (unter Beachtung der selbst geforderten Themen) ist in diesem Zusammenhang erforderlich.

Im Verlauf dieser Arbeit wurde praxisbezogen die große Bedeutung der non-formalen Bildung in der Erwachsenenbildung für die Realisierung des dritten MDGs gezeigt. Sie kann also als empirisches Beispiel für die zentrale Rolle und die Integration der NFB und der Erwachsenenbildung in internationale Entwicklungsinitiativen wie die MDGs gelten. Dies entspricht dem erklärten Ziel der CONFINTEA, der „Conférence Internationale sur l'Education des Adultes“²⁶⁵, die im Dezember 2009 zum sechsten Mal tagen wird. Folgestudien zu den oben benannten Themen, sowohl im Kontext des Dorfes Pulinguí San Pablo, als auch übertragen auf weitere Kontexte (beispielsweise in einem indigenen Dorf der ecuadorianischen Costa oder der bolivianischen Anden,) würden also gleichzeitig zur weiteren Erforschung und zur Implementierung der substantiellen Verbindung von Erwachsenenbildung, non-formaler Bildung und Entwicklungszusammenarbeit beitragen.

²⁶⁵ Die CONFINTEA ist eine von der UNESCO im 12. Jahres Rhythmus organisierte internationale Konferenz zum Thema Erwachsenenbildung, vgl. <http://www.unesco.org/en/confinteavi/> [Stand 10.10.2009]; vgl. <http://www.unesco.de/3046.html?&L=0> [Stand 10.10.2009].

Im Zusammenhang von historisch gängigem Imperialismus, der Überstülpung von Werten und der Vermischung bzw. Überlagerung von Kulturen sind Entwicklungsprogramme, die auf die Wiedererlangung von Autonomie und auf das Recht auf Eigenverantwortung und Selbstbestimmung ausgelegt sind (wie im dritten MDG impliziert), eine neue Entwicklung. Im EZ Zusammenhang ist und bleiben übergreifende, weiterhin zu untersuchende Fragen, ob Entwicklungszusammenarbeit die Anleitung bzw. Bildung indigener Völker zum „eigenständigen“ Überleben mit den verbleibenden Traditionen innerhalb des globalisierten kapitalistischen Systems beinhalten bzw. leisten sollte und kann, inwieweit diese Arbeit wieder selbst den Rahmen des Entwicklungsdiskurses ausfüllt bzw. darin verankert ist -und inwieweit analysierte Formen des „Empowerment“ – in Bezug auf die indigene Gemeinschaft und die Gleichstellung der Frau - überhaupt zu „Autonomie“ führen können.

Vor diesem Hintergrund ist es auf theoretischer und struktureller Ebene unbedingt erforderlich, weiter über Strategien und Modelle nachzudenken, die einen tiefgreifenden sozialen Wandel anstreben.

Ich führe zum Abschluss dieser Forschungsarbeit, gewissermaßen nach (Seiten-) langer Reise, ein Zitat von Aram Ziai an, dessen Bemerkungen ich mich wortgetreu anschließen kann. Er plädiert für die „erste Aufgabe“ im Angesicht der aktuell breiten Akzeptanz des vorherrschenden (kapitalistischen) Gesellschaftsmodells, „ein Bewusstsein zu schaffen für die Notwendigkeit und die Möglichkeit einer besseren Gesellschaft.

Das geschieht gewiss nicht dadurch, dass ein Sozialwissenschaftler [oder eine Sozialwissenschaftlerin, S.H] die letzte Wahrheit verbreitet. Ein Bewusstseinswandel kann nur dann zustande kommen, wenn die Menschen nachdenken und diskutieren: über die Auswirkungen des westlichen Gesellschaftsmodells, über Problemzusammenhänge und Machtverhältnisse in der komplexen modernen Welt, über Entwicklungsmythos und Marktreligion, über die moralischen Implikationen des Kapitalismus, und besonders auch über die Möglichkeit sozialer Veränderung. Eine solche Diskussion anzufachen und in die Öffentlichkeit zu tragen, ist die Aufgabe einer kritischen Sozialwissenschaft.“ (Ziai 2000:149)

Wenn vorliegende Arbeit nur einen kleinen Beitrag zu dieser Diskussion – mit besonderem Fokus auf die Gleichstellung der Geschlechter innerhalb der Gesellschaft - leisten konnte und dazu beiträgt, dass (bittere) Einsichten von strukturellen Zusammenhängen nicht zu Resignation und Handlungsstagnation führen, so hat sie sich gelohnt.

Rosa Maria – eine Frau, die beweist, dass sozialer Wandel in einer Gemeinschaft durch (gemeinsames) Handeln möglich ist - wird diese Arbeit mit ihrer Äußerung in Bezug auf ihre tatkräftige Emanzipation wider aller strukturellen Widerstände, beenden:

„Cuando fui nombrada presidenta, me dio miedo, pero luego dije “Que sí puedo” y eso me puso feliz.”

“Als ich zur Präsidentin nominiert wurde, bekam ich Angst, aber dann sagte ich mir, “Ja, ich kann” und das machte mich glücklich.²⁶⁶ .

²⁶⁶ Zitat von Rosa, *Taller de Valoración Personal y Autoestima, Pulingú San Pablo*, Workshop über persönlichen Wert und Selbstvertrauen in Pulingú San Pablo, 29.04.2006.

Bibliographie

Literaturverzeichnis

- Ayala Mora, Enrique (1993): Nueva Historia del Ecuador. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Bach, Richard (1995): Illusions – the Adventures of a Reluctant Messiah. London: Mandarin.
- Barnett, Tony (1988): Sociology and Development. London and New York: Routledge.
- Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes - anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauer, Eva (2007): Zur Entstehung soziologischer Theorie: Anfänge soziologischen Denkens. In: Morel, Julius/Bauer, Eva/Meleghy, Tamás/Niedenzu, Heinz-Jürgen/Preglau, Max/Staubmann, Helmut (Hg): Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter. München: Oldenbourg, S.1-29.
- Beer, Bettina (Hg.) (2008): Methoden ethnologischer Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bhabha, Homi K. (1990): The Other Question: Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism. In: Ferguson, Russel u.a.: Out There: Marginalization and Contemporary Cultures. New Museum of Contemporary Art. Cambridge, Mass.:New York and MIT Press.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Qualitative Methoden. Opladen: Leske & Budrich.
- Bois-Reymond, Manuela du (2003): Study on the Links between Formal and Non-Formal Education. Strasbourg: Council of Europe, Directorate of Youth and Sport.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.
- Brockhaus Enzyklopädie (1988). 19.vollst.überarbeitete Auflage. Mannheim: Brockhaus-Verlag.
- Brockhaus Enzyklopädie (1997). 20.überarbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim: Brockhaus-Verlag.
- Bundeszentrale für politische Bildung (1996): Entwicklungsländer, Informationen zur politischen Bildung. Nr.252. Bonn.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin Verlag.

- Büschges, Günter/Abraham, Martin/Funk, Walter (Hg.) (1998): Grundzüge der Soziologie. Wien: Oldenbourg.
- Capelle, Wilhelm (2008): Die Vorsokratiker: Fragmente und Quellenberichte. Stuttgart: Kröner.
- CEPAL (2005): Población indígena y afroecuatoriano en Ecuador: Diagnóstico demográfico a partir del censo de 2001. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chambers, Robert (1997): Whose Reality Counts? Putting the First Last. London: Intermediate Technology Publications.
- Chisholm, Lynne (2000): Towards a Revitalisation of Non-Formal Learning for a Changing Europe: Report of the Council of Europe Youth Directorate Symposium on Non-Formal Education. Strasbourg.
- Colley, Hellen/Hodkinson, Phil/Malcolm, Janice (2002): Non-Formal Learning – Mapping the Conceptual Terrain. A Consultation Report. Leeds: University of Leeds, Lifelong Learning Institute.
- Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels.
- Cooke, Bill/Kothari, Uma (Ed.) (2001): Participation: The New Tyranny? London: Zed Books.
- Denzin, Norman K. (1977): Sociological Methods. A Sourcecook. New York: Mc Graw-Hill.
- Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Diekmann, Andreas (1995): Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Diesbergen, Clemens (1998): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion: eine Studie zum radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Frankfurt a.M.: Lang.
- Dörfler, Thomas/Graefe, Olivier/Müller-Mahn, Detlef (2003): Habitus und Feld – Anregungen für eine Neuorientierung der geographischen Entwicklungsforschung auf der Grundlage von Bourdieus „Theorie der Praxis“. In: Geographica Helvetica. Schweizerische Zeitschrift für Geographie.58 (1), S.11-22.
- Duden (2007): Bd.5: Das Fremdwörterbuch. 9. aktualisierte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- ECLAC (2007): Informe del Ecuador, Consejo Nacional de las Mujeres, X Conferencia Regional de la Mujer para América Latina y el Caribe.
- ECUARUNARI – Consejo de Gobierno de la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Quichua del Ecuador (1999): Derechos y Garantías Fundamentales. Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas. Ley de Comunidades del Ecuador. Quito.
- Escobar, Arturo (1996): The Making and Unmaking of the Third World through Development. The Discourse of Development. In: Rhanema, Majid (Hg.): The Post-Development Reader. London: Zed Books, S. 85-94.

- European Commission (Hg.) (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels: SEC.
- European Commission (Hg.) (2008): Millennium Development Goals at Midpoint: Where Do We Stand and Where Do We Need to Go? Background Paper for the 2009 European Report on Development. DFID, UK.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2001): `Doing Difference´ Revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) (2007): Qualitative Forschung- Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung- Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.13-29.
- Flick, Uwe (2007): Konstruktivismus. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung- Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.150-164.
- Flick, Uwe (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung- Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.309-319.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): Sexualität und Wahrheit. Bd.1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frank, A. Gunder (1984): The Development of Underdevelopment. In: Wilber, C.K. (ed.): The Political Economy of Development and Underdevelopment. 3rd ed. New York: Random House.
- Frazer, James George (1911): The Golden Bough. The Dying God. London: Mc Millan.
- Galeano, Eduardo (2003): Las Venas Abiertas De América Latina. Buenos Aires: Catálogos.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gebauer, Thomas (2005): New Solidarity!?! Kritische Anmerkungen zur Rolle von Hilfe heute. In: *PERIPHERIE*, 25.Jg., Nr.100. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 489-493.
- Gergen, K.J. (1995): The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. In: *American Psychologist*, ed.40, p.266-275. Zitiert in: Diesbergen, Clemens (1998): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion: eine Studie zum radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Frankfurt a.M.: Lang.
- Gildemeister, Regine (2004): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth (Hg.): Handbuch Frauen - und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS, S.132-140.

- Gildemeister, Regine (2009): Geschlechtersoziologie. München: Oldenbourg.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Wien: Böhlau.
- Glaserfeld, Ernst von (1994): Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus. In: Schmidt, S.J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.16-42.
- Glaserfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glaserfeld, Ernst von (2002): Was heißt 'Lernen' aus konstruktivistischer Sicht. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied: Luchterhand.
- Glaserfeld, Erns von/Foerster, Heinz von (2006): Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer.
- Gold, R. I. (1958): Roles in Sociological Field Observation. In: *Social Forces*, Nr. 36.
- Grathoff, Richard (1989): Milieu und Lebenswelt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gurwitsch, Aron (1977): Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt. Berlin, New York: de Gruyter.
- Häuser-Schäublin (2008): Teilnehmende Beobachtung. In: Beer, Bettina (Hg.): Methoden ethnologischer Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer, S.37-58.
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit –Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1984): Lebenswelt, Milieu, Situation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Bd.36, S.56-74.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1988): Der lebensweltliche Forschungsansatz. In: *Neue Praxis*, Bd.18, S.498-501.
- Hitzler, Ronald/Eberle, Thomas S. (2007): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung- Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.109-118.
- Honer, Anne (2007): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung- Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.194-204.
- Husserl, Edmund (1969): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. *Husserliana*, Bd.4. Den Haag: Nijhoff (1936).
- Iggers, Georg G. (1993): Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert: Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- INEC (2001): VI Censo de Poblacion y de Vivienda. Ecuador: INEC.
- Inga, Antonio (2005): „Propuesta de Educación Alternativa Bilingüe”, Centro de Educación Alternativa “Pulingüí San Pablo”.

- Inga, Antonio (2005): „Propuesta de mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades de las faldas del volcan Chimorazo”, Fundación de desarrollo integral comunitario Condor Wasi, Ecuador.
- Kajetzke, Laura (2008): Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd.1. Theorien und Methoden. Opladen: Leske & Budrich.
- Klein, Klaus/Oettinger, Ulrich (2000): Konstruktivismus – Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. Göppingen: Schneider.
- Kohl, Karl-Heinz (2000): Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden: Eine Einführung. München: Beck.
- Komlosy, Andrea (2006): Das Werden der „Dritten Welt“. Geschichte der Nord-Süd-Beziehungen. In: Fischer, K. u.a. (Hg.): Entwicklung & Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum.
- König, Traugott/ Sartre, Jean-Paul (Hg.) (2000): Gesammelte Werke in Einzelausgaben, Philosophische Schriften Bd.4: Der Existentialismus ist ein Humanismus und andere philosophische Essays 1943 – 1948. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krause, Ellen (2003): Einführung in die politikwissenschaftliche Geschlechterforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Krummacher, André (2005): Der Participatory Rural Appraisal (PRA)–Ansatz aus ethnologischer Sicht. Johannes Gutenberg Universität Mainz, Institut für Ethnologie und Afrikastudien. Internet: <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2006/1088/pdf/diss.pdf> [Stand: 10.10.2009].
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.) (2006): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Kube, Beate/Mossmann, Charlie/Whande, Undine (2009): Die Einhaltung der Menschenrechte – ein Garant für Entwicklung. In: *dedBrief*, 46.Jg., H.2, S.10-12.
- Kuckartz, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- La Prensa (Hg.) (1998): Chimborazo, ayer, hoy y siempre. Orígen de los Puruhaes. Riobamba: Editorial Pedagógica Freire.
- Lévi-Strauss, Claude (1978): Traurige Tropen. Sinzheim: Suhrkamp.
- Luckmann, Thomas (1980): Lebenswelt und Gesellschaft. Paderborn: Schöningh.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderband 27, S.191-211.

- Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, M./Hoffmann-Nowotny, H.-J./Zapf, W. (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des Soziologentags in Zürich 1988. Frankfurt a. M./New York: Campus, S.33-45.
- Luckmann, Thomas (1990): Lebenswelt: Modebegriff oder Forschungsprogramm. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, Bd.1. Neuwied: Luchterhand, S.9-13.
- Malinowski, Bronislaw (1973): Magie, Wissenschaft und Religion. Frankfurt a.M.: Fischer.(1948).
- Malinowski, Bronislaw (1979): Die Argonauten des westlichen Pazifik. Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea. Bd.1. In: Kramer, Fritz (Hg.): *Schriften*. Frankfurt a.M.: Syndikat.(1922).
- Marotzki, Winfried (2007): Qualitative Biographieforschung. In: In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung- Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S.175-186.
- Mayring, Phillip (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- März, Fritz (1998): Personengeschichte der Pädagogik. Ideen, Initiativen, Illusionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McDonald, Theodore (2002): "Ecuador's Indian Movement: Pawn in a Short Game or Agent in State Reconfiguration?" In: Maybury-Lewis, David (ed.): *The Politics of Ethnicity. Indigenous Peoples in Latin American States*. Cambridge: Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer, Heinrich (Hg.) (1974): Herders Werke, Teil 5: Briefe zur Beförderung der Humanität. In: Kürschner, Josef (Hg.): *Deutsche National-Literatur*. Bd.77, Abt.2, Bd.2. Stuttgart: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Mikota, Ulla (2009): Richtschnur Menschenrechte. In: *dedBrief*, 46.Jg., H.2, S.12-15.
- Müller, Klaus E. (1980): *Geschichte der antiken Ethnographie und ethnologischen Theoriebildung*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- OECD, Centre for Educational Research and Innovation (2008): *Trends Shaping Education*. Paris: OECD Publishing.
- Parpart, Jane L./Rai, Shirin M./Staudt, Kathleen (Ed.) (2002): *Rethinking Empowerment - Gender and dDevelopment in a Global/Local World*. London: Routledge.
- Pérez, Alba/Gallardo, Claudio (2005): *Mujeres y Hombres del Ecuador en Cifras II*. Quito: CONAMU.
- Picq, Manuela Lavinas (2006): *From Within - Gender, Ethnicity, and the Politics of Difference in Ecuador*. Santiago de Chile.
- Platon (1994): Theaitetos. In: Wolf, U. (Hg.): *Sämtliche Werke*. Bd.3. Reinbek: Rowohlt, S.147-251.

- Plessner, Helmuth (1982): Die verspätete Nation. Bd.6. In: Dux, Günther (Hg.):
Gesammelte Schriften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth (2003): Frühe philosophische Schriften. Bd.2. In: Dux, Günther
(Hg.): Gesammelte Schriften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Prieto, Mercedes (Hg.) (2005): Mujeres ecuatorianas: Entre las crisis y las oportunidades,
1990-2004. Quito: CONAMU, FLACSO.
- Radcliffe, Sarah/Westwood Sallie (1996): Remaking the Nation: Place, Identity and
Politics in Latin America. London: Routledge.
- Radcliffe, Sarah (2000): Gender, Rights, and Race in Andean Nation-Building.
Entrecaminos.
- Rehbein, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UVK.
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik- Lehren und Lernen aus
interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Rostow, Walt W. (1960): The Stages of Economic Growth: A Non-Communist
Manifesto. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roth, Florian (2003): Protagoras– Der Mensch ist das Maß aller Dinge. Vortrag von Dr
phil. Florian Roth, München. Internet: [http://www.florian-
roth.com/texte/pdfs/Protagoras.pdf](http://www.florian-roth.com/texte/pdfs/Protagoras.pdf) [Stand 10.10.2009].
- Ruoff, Michael (2007): Foucault-Lexikon. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Sahlberg (2000): Building Bridges for Learning. Zitiert in: Chisholm, Lynne (2000):
Towards a Revitalisation of Non-Formal Learning for a Changing Europe:
Report of the Council of Europe Youth Directorate Symposium on Non-Formal
Education. Strasbourg.
- Sartre, Jean-Paul (1964): Marxismus und Existentialismus. Versuch einer Methodik.
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schlehe, Judith (2008): Formen qualitativer ethnographischer Interviews. In: Beer,
Bettina (Hg.): Methoden ethnologischer Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer,
S.119-142.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus.
Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried. J. (1994): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im
interdisziplinären Diskurs. In: Schmidt, S. J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen
Konstruktivismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.11-88.
- Scholz, Fred (2006): Entwicklungsländer. Entwicklungspolitische Grundlagen und
regionale Beispiele. Braunschweig: Westermann.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Bd.1:Das Problem der sozialen Welt. Den
Haag: Nijhoff (1962).
- Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze. Bd.2: Studien zur soziologischen
Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff (1962).
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Wien: Springer(1932).

- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1975): *Strukturen der Lebenswelt*. Darmstadt: Luchterhand.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Selye, Hans (1956): *The stress of life*. New York: McGraw Hil.
- Siebert, Horst (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt a.M.: Verlag für Akademische Schriften.
- Soeffner, Hans-Georg (2007): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung- Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S.164-175.
- Spittler, Gerd (2001): Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. *Zeitschrift für Ethnologie*. Bd.126, Heft 1, S. 1-25.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung – Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK, S.489-451.
- Tedlock, Barbara (1991): From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography. In: *Journal of Anthropological Research*. Nr. 47, p.69-95.
- The World Bank (2009): *World Development Report 2009. Reshaping Economic Geography. Overview*. Washington DC: World Bank Publications.
- Tylor, Edward B. (1871): *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Language, Art and Custom*. London: J.Murray.
- Verhoeven, V./Hamelink,R. (2001): *To Be or Not to Be Included: An Explorative Study about the Concept of the European Voluntary Service Related to the Inclusion of „Vulnerable“ Youngsters and Pre-accession Countries*. Leiden: Leiden University.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2002): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied: Luchterhand.
- Voß, Reinhard (2002): *Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel*. In: Voß, Reinhard (Hg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied: Luchterhand.
- Wallerstein, Immanuel (1989): *The Modern World-System III: The Second Era of Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730-1840s*. New York: Academic Press.

- Watzlawick, Paul (1991): Epilog. In: Watzlawick, Paul (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, S.9-11.
- Weber, Max (1922): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 146-214.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wetterer, Angelika (2004): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS, S.122-131.
- Winter, Rainer (2007): Cultural Studies. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung- Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.204-213.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Yashar, Deborah (2005): Contesting Citizenship in Latin America - The Rise of Indigenous Movements and the Postliberal Challenge. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamosc, Leon (2004): „The Ecuadorian Indian Movement: From Politics of Influence to Politics of Power.“ In: Postero/Grey, Nancy/Zamosc, Leon (ed.): The Struggle for Indigenous Rights in Latin America. Brighton/Pórtland: Sussex Academic Press.
- Ziai, Aram (2000): Globalisierung als Chance für Entwicklungsländer? Ein Einstieg in die Problematik der Entwicklung in der Weltgesellschaft. Hamburg: LIT.
- Ziai, Aram (2003): Foucault in der Entwicklungstheorie. In: *PERIPHERIE*, 23.Jg., Nr.92. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 406-429.
- Ziai, Aram (2006). Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Zoellick, Robert B. (2008): Foreword. World Development Report 2009: Reshaping Economic Geography. Overview. Washington D.C.: World Bank Publications.

Verzeichnis der Internet-Seiten

- http://www.asambleaconstituyente.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf [Stand 10.10.2009].
- <http://www.bmz.de/de/index.html> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.bmz.de/de/ministerium/index.html> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.bmz.de/de/ziele/grundsaeetze/index.html> [Stand 10.10.09].
- <http://www.bmz.de/de/ziele/ziele/millenniumsziele/index.html> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.bmz.de/de/ziele/ziele/millenniumsziele/index.html?follow=adwor> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.ecuanex.net.ec/constitucion/titulo01.html> [Stand 10.10.2009].
- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_de.htm [Stand 10.10.2009].
- <http://www.maxqda.de/> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.millenniumcampaign.de/> [Stand 10.10.2009].
- http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36761854_1_1_1_1_1,00.html [Stand 10.10.2009].
- <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/historia2.html> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.redindigena.net/cci/wamanway/historia3.html> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.redindigena.net/cci/proyecto00.htm> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.un.org/en/> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.un.org/millenniumgoals/gender.shtml> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.undp.org/mdg/> [10.10.2009].
- <http://www.unesco.de/3046.html?&L=0> [Stand 10.10.2009].
- <http://www.unesco.org/en/confinteavi/>[Stand10.10.2009].
- <http://www.worldbank.org/> [Stand 10.10.2009].

Akronyme

BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CEA	Centro de Educación Alternativa (Pulínquí San Pablo)
CEDAW	Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women
CEPAL	Comisión Económico para America Latina
CIDA	Canadian International Development Agency
COE	Council of Europe
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONAMU	Consejo Nacional de las Mujeres (Ecuador)
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana
CONFINTEA	Conférence Internationale sur l'Education des Adultes
CORDTUCH	Corporación de Desarrollo Comunitario y Turismo de Chimborazo
DAAD	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
DAC	Development Assistance Committee
DED	Deutscher Entwicklungs Dienst
DEZA	Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit, Schweiz
DFID	Department for International Development, UK
DIE	Deutsches Institut für Entwicklungspolitik
ECLAC	Economic Comission for Latin America and the Carribean
ECUARUNARI-Ecuador	Runakunapak Rikcharimuy (Confederación de los Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador)
EU	European Union
EVI	Economic Vulnerability Index
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
FLACSO	Facultad Latinoamericano de Ciencias Sociales
HAI	Human Assets Index
HDI	Human Development Index
ILO	International Labor Organisation
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Ecuador)
ISI	Import-Substituierende Industrialisierung
KNH	Kinder Not Hilfe
LDC	Less Developed Countries
LIC	Low Income Countries
LLDC	Leas Developed Countries
MIC	Middle Income Countries
NFB	Non-formale Bildung
NGO	Non-Governmental Organisation
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OHCHR	Office of the High Commissioner for Human Rights

PISA	Programme for International Student Assessment
UN	United Nations
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIFEM	United Nations Development Fund for Women

Anhang- Separater Band

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Interview-Leitfaden (Spanisch)

Transkriptionslegende

Interview Carmela, 06.05.2008

Interview I Rosa-Maria, 18.05.2008

Interview II Rosa Maria, 04.06.2008

Interview III Rosa-Maria, 09.06.2008

Interview Manuela, 14.06.2008

