

Art Education Research No. 15/2019

Grimaldo Rengifo Vásquez

Füreinander Sorgen in den Anden: Anmerkungen zu Paulo Freire

*Where is the wisdom we have lost in knowledge?
Where is the knowledge we have lost in information?*
T. S. Elliot, Chorus I, The Rock (1934)

ÜBER FREIRE

Freires Schwachpunkt lag vermutlich darin, der Natur nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit zu schenken. Wie viele von uns bekannte er sich zum Kampf für soziale Gerechtigkeit und richtete seine Pädagogik an der Transformation sozialer Beziehungen aus. Während er begriffliche und methodologische Werkzeuge für die Beendigung gesellschaftlicher Ungerechtigkeit zur Verfügung stellte, versäumte er es die Herrschaft des Menschen über die Natur zu reflektieren. Womöglich war diese Auslassung auch bereits in der Struktur des Diskurses selbst angelegt. Die Moderne sieht einen Eingriff des Menschen in die Natur vor, um seine Herrschaft über sie zu begründen, nicht um mit ihr in einen Dialog zu treten. Freires dialogische Pädagogik war zutiefst humanistisch geprägt: Sie wurde als Instrument formuliert, mit dessen Hilfe gesellschaftlicher Unterdrückung ein Ende bereitet werden sollte, nicht aber der Unterjochung der Natur, als wenn die Lösung des ökologischen Problems erst in einer befreiten Gesellschaft in Angriff genommen werden könnte.

Im Sommer 1970 begann ich meine ersten Unterrichtseinheiten als Mitglied eines Alphabetisierungsteams im San Lorenzo, Bewässerungsprojekt an der peruanischen Nordküste, mit der so genannten Motivationsphase. Dabei zeigten wir den Dorfbewohner_innen eine Reihe von Bildtafeln, die die alltägliche Realität der lokalen Bevölkerung – grösstenteils Kleinbäuer_innen und Arbeiter_innen in Baumwollanbau *haciendas* (Grossgrundbesitz-Betriebe) – detailliert darstellten. Auf einem der Bilder die wir zeigten war eine im Bau befindliche Lehmhütte zu sehen, die für diese ländliche Gegend typisch ist. Die Bildtafeln wurden von Schüler_innen der Sekundarschule, an der ich unterrichtete, oder von zeichenbegeisterten Lehrer_innen hergestellt. Die vertraute Darstellung sollte uns einen schnellen Einstieg in den Dialog mit den Bäuer_innen ermöglichen.

An den sogenannten «Kulturzirkeln», die gegen 20 Uhr nach dem Abendessen begannen, nahmen etwa zehn Personen, vorwiegend Männer, teil. Weil es keine Elektrizität gab, beleuchteten wir die Bilder in unserer Mitte mit Petroleumlampen und sprachen im Halbdunkeln über sie. Unser methodischer Ansatz, den ich hier kurz umreißen werde, folgte den Schritten jedes Erkenntnisprozesses: Sehen, Urteilen, Handeln. Zunächst ging es also darum, eine Realität ausserhalb des Subjekts zu *sehen* und diese dann in ihre einzelnen Bestandteile zu zerlegen. Diese Phase verlangte von den Bäuer_innen eine Abstraktionsleistung mittels aktiver Verarbeitung sensorischer, motorischer und kognitiver Aktivitäten, um zu einer Repräsentation der Wirklichkeit zu gelangen.

Die *Beurteilung* dieser Realität erfolgte in einem zweiten Schritt. Nun sollte die damalige bäuerliche Lebensrealität mit jener der *hacienda* Besitzer_innen und der wohlhabenden Pächter verglichen werden. Die Bäuer_innen wurden gebeten, die Situation privilegierter Gesellschaftsgruppen hinsichtlich Gesundheit, Bildung, Arbeitsbedingungen usw. ihrer eigenen gegenüberzustellen und zudem die lokale mit der nationalen Sozialstruktur Perus in Verbindung zu setzen. Die Bäuer_innen sollten die Dimensionen der Ungerechtigkeit und Unterdrückung bewusst «wahrnehmen und hervorheben».

Die dritte Phase bestand darin, innerhalb dieser Realität zu *handeln*, um einen Beitrag zu ihrer Veränderung zu leisten. Das war der politische Teil des Alphabetisierungsprozesses, weil er auf die Organisation und Mobilisierung der unterdrückten Bäuer_innen abzielte, um ihre Situation zu verändern. Im Juni 1969 war die peruanische Militärregierung der Forderung nach einer Landreform nachgekommen. Das Gebiet, in dem wir tätig waren, stellte keine Ausnahme dar und der Grossgrundbesitz wurde potentiell zur Enteignung freigegeben. Innerhalb dieses politischen Kontexts fand unsere Alphabetisierungserfahrung statt.

Als ersten Schritt der Bildungstätigkeit sah das Konzept vor, die Teilnehmenden zu fragen, was auf der Abbildung zu sehen war. Anschliessend sollten die einzelnen Details aufgezählt werden: arbeitende Menschen, aufge-

schüttete Erde, Lehmziegel, Bäume, Hühner, Hunde usw. Zu diesem Zweck lenkten die Moderator_innen die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf die konkrete Situation, um dadurch die ganzheitliche Wahrnehmung und die Vertrautheit zu durchbrechen, die die Bäuer_innen schnell mit dem Bild aufgebaut hatten. War das Bild gut gelungen, konnten sie sogar die dargestellten Personen und den Ort erkennen, an dem das Haus errichtet wurde und vielleicht sogar, mit welchem Stroh der Lehm für die Herstellung der Ziegel vermischt wurde. Die Abbildung war für sie keine Repräsentation, sondern eine weitere Möglichkeit, ihr Leben zu präsentieren und sie bauten eine sehr intensive Verbindung mit ihr auf. Danach führten die Moderator_innen in den Prozess der Abstraktion ein, bei der die Bäuer_innen die ganzheitlich erlebte Realität geistig in ihre einzelnen Bestandteile zerlegen sollten.

Dieser Prozess, ihre Erfahrung vom Alltag abzulösen, um sie zu einem Analysegegenstand zu machen, stellte den vielleicht kompliziertesten Aspekt der Alphabetisierungstätigkeit dar, weil die Teilnehmenden dabei eine geistige Repräsentation der Wirklichkeit generieren sollten. Die Bäuer_innen widersetzten sich diesem Prozess, der für sie eine ungewohnte mentale Anstrengung bedeutete. Eine Möglichkeit, zu dieser repräsentierten Realität zu gelangen, bestand darin, den Dingen verschiedene Namen zu geben. So verwandelte sich das Ding Erde in ein *Objekt der Natur*, weil es schlicht und einfach da war, ein Teil des natürlichen Lebens. Der Lehmziegel hingegen war ein *Objekt der Kultur*, weil er vom Menschen in seiner Transformationsleistung mit Materialien aus der Natur hergestellt wurde. Wenn die Moderator_innen auf den abgebildeten Lehmziegel zeigten, sollten die Teilnehmenden also nicht den Namen des Dings (Lehmziegel), sondern das Konzept (Kultur) sagen. Diesen Prozess galt es so lange zu wiederholen, bis die objektivierte und repräsentierte Realität durch das Konzept im Geist der Bäuer_innen verankert war. Zum Abschluss dieser Phase bekräftigten die Teilnehmenden, dass sie kultivierte Menschen waren, weil sie Kultur machten – und schliesslich war die Transformation der Natur, bei der sie sich selbst veränderten, ein konstitutiver Bestandteil des Menschseins. Wir wissen nicht, ob die Bäuer_innen den Ausdruck kultiviert (*culto*) aus diesem Verständnis heraus oder wegen der geläufigen Bedeutung wiederholten, die das Wort damals am Land hatte: Der Begriff diente nämlich generell dazu, sich positiv auf eine Person zu beziehen, ebenso wie unkultiviert (*inculto*) eine Person disqualifizieren sollte.

Von dieser Unsicherheit abgesehen waren wir jedoch begeistert, wenn die Teilnehmenden den Satz wiederholten, dass die «Bäuer_innen kultivierte Menschen» waren, weil er jede Person, ungeachtet ihrer sozio-ökonomischen Position, auf dieselbe Stufe stellte. Wir waren zuversichtlich, dass sie eine selbstbewusste Haltung gegenüber den Grundbesitzer_innen entwickelten, die notwendig war, um die soziale Situation zu beurteilen und ihre Transformation im Sinne einer Verschiebung der hierarchischen und untergeordneten Beziehungen herbeizuführen. Diese Schritte sollten den gesamten weiteren Alphabetisierungsprozess begleiten.

Die nächste Phase bestand darin, die Wirklichkeit zu beurteilen. Damit war nichts anderes gemeint, als der Situation der Bäuer_innen ein Bild dessen gegenüberzustellen, wie sie sein sollte, ein Zielbild, eine Utopie. Danach war es schliesslich an der Zeit, zum Handeln überzugehen, um sich der Realität der Utopie anzunähern und die sogenannte «neue Welt» aufzubauen. Diese Abfolge wurde während der Motivationsphase sowie während des gesamten Alphabetisierungsprozesses mehrfach wiederholt.

An die Motivationsphase schloss der Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen an. Dabei sollte ein Vokabular aufgebaut werden, das kognitive Prozesse anzuregen vermochte und auf das Entdecken eines neuen Verständnisses der Realität ausgerichtet war. Es ging mit anderen Worten darum, Bewusstseinsbildung anzustossen. Unsere Bemühungen konzentrierten sich darauf, das sogenannte «magische Bewusstsein» zu überwinden, damit die Bäuer_innen die veränderungsbedürftige Realität beurteilen könnten. Der pädagogische Rahmen bemühte sich im Zuge dessen intensiv darum, bedeutsame Wörter aufzuspüren, aber kaum darum der kognitiven Welt der Bäuer_innen gerecht zu werden. Man ging davon aus, dass der Geist in allen Kulturen gleich sei und sich lediglich die Inhalte änderten.

Die Affekte, Gefühle und Emotionen wurden als Kontext wertgeschätzt, innerhalb dessen das Lernen stattfinden kann, nicht jedoch als zentrale Elemente des Lernprozesses. Die Sinnesorgane galten als energetischer Bereich des erkenntnisbasierten Handelns, und ihre Aufgabe wurde darin gesehen, den Geist mit Informationen zu versorgen, damit dieser sie in Konzepte umwandeln konnte. Wir schenkten Sätzen der Bäuer_innen wie «Juana kann gut für Hühner sorgen, weil sie ein Händchen für sie hat», in den Kulturzirkeln keine Beachtung. Der Totenkult, die einwöchigen Wachen für ihre Verstorbenen auf den Friedhöfen und die lokale medizinische Praxis, die so respektvoll mit der Umwelt umging, erschienen uns Relikte einer «magischen» Vergangenheit, die überwunden werden musste. Das forderte nicht nur die Methode, sondern auch unsere Überzeugung.

Da wir es für notwendig erachteten, zunächst eine Welt der Gegenstände ausserhalb des Subjekts vor sich zu haben, um Fähigkeiten zur Veränderung der Welt ausbilden zu können, wiederholten wir zu Beginn des Abenddialogs den Unterschied zwischen Natur und Kultur. Der Alphabetisierungsprozess zielte darauf ab, die enge Verbindung der Bäuer_innen mit der Natur zu modifizieren, die dabei weder als Person noch als weiteres Subjekt der Bildungstätigkeit erachtet wurde, sondern vielmehr als Gegenstand. Jegliches sensorische Wissen wurde abgewertet und gleichzeitig die humanistische Auffassung bestätigt, dass der Mensch im Zentrum steht und alles andere in seinem Dienste.

Freire wusste genau, dass der Schritt von der Wahrnehmung, von der blossen Meinung (Doxa) zum kritischen Denken (Logos) ein Kappen der Nabelschnur erforderlich machte, die den Menschen mit der Natur verbindet. Schliesslich beschränkt das Erleben – diese

direkte, emotionale und sensorische Beziehung mit den Dingen der Welt – die Bewusstseinsbildung über die Welt und verhindert die Existenz eines ‚Objekts‘ als mentale Repräsentation. Das Erleben verunmöglicht einen prüfenden Blick auf die Welt, denn zwischen Mensch und Welt besteht dabei eine Art gegenseitige Durchdringung, eine gemeinsame Teilhabe an ähnlichen Attributen, ein sensorisches und kollektives Verständnis der Welt.

Die Rolle der Sinne im Lernprozess und in der Beziehung zur Natur allgemein sollten wir erst einige Jahre später nachvollziehen können. Wir hielten damals das Entstehen eines Ichs, einer Subjektivität, für wichtig, um die Welt kritisch betrachten und von ihr in Staunen versetzt werden zu können. Der Alphabetisierungsprozess konnte nicht abgeschlossen werden, weil die staatliche Verwaltung darin eine Gefahr sah und unser Team aus der Region vertrieb. Zu einem späteren Zeitpunkt sollten die Bäuer_innen durch die Besetzung von *haciendas* jedoch die bürokratischen Grenzen der Landreform überwinden und dadurch eine Radikalisierung und Dynamisierung des Reformprozesses in Gang bringen.

Hat unser Tun zu einer Veränderung der sozialen Beziehungen beigetragen? Das wissen wir nicht. Wahrscheinlich ein bisschen. Es darf nicht vergessen werden, dass die Landreform eine lang aufgeschobene Forderung darstellte, die dem Prozess der Bewusstseinsbildung vorausgegangen war. Vielen von uns gibt es nach wie vor eine gewisse Befriedigung, dass uns die Bäuer_innen trotz der mühsamen Sitzungen nicht aus ihren Häusern warfen, wir Freundschaften schliessen konnten und manche ihren Namen lesen und schreiben lernten. Wir bezweifeln jedoch, dass sie dabei das kritische Bewusstsein entwickelten, das wir so beharrlich verfolgten.

Die eingeforderten Wörter zu sagen und zu schreiben, brachte sie meiner Einschätzung nach nicht dazu, die Welt zu repräsentieren, sondern sie zu benennen. Der Aufforderung nachzukommen, von der Abbildung «Distanz einzunehmen», bereitete den Bäuer_innen Schwierigkeiten, weil sie sich im Bild präsent fühlten; für sie war es keine Repräsentation der Wirklichkeit, sondern die Wirklichkeit selbst. Und wenn wir sie baten, die Wörter zu verwenden, um über die Abbildung zu sprechen, erzählten sie von Lebensumständen und Situationen, ohne dabei eine strukturierte, analytische oder diskursive Sprache zu entwickeln.

Die Erfahrung der Kämpfe zur Rückeroberung ihrer Länder hat viele von ihnen gelehrt, dass das Land zu diesem Zweck nicht objektiviert werden muss. Die lebensspendende Gottheit Pachamama in die Ressource ‚Boden‘ zu verwandeln, in etwas Mess- und Quantifizierbares, stellt keine notwendige Vorbedingung dar. Im Laufe ihrer gesamten Geschichte haben sie die Möglichkeit unter Beweis gestellt, an langatmigen Aufständen teilzunehmen, ohne ihre Rituale und engen Verbindungen mit der Natur aufzugeben. Mehr noch, jede Partizipation an politischen Bewegungen ist von Ritualen inspiriert und findet in Konversation mit den Gottheiten statt. Somit sehen die Bäuer_innen auch keinen Grund, warum

Lesen und Schreiben zu lernen einen Bruch der familiären Beziehungen mit der Natur und ihren Gottheiten erfordern würde. Die Diversität von Wissen wird nicht als Substitut oder als Vormacht des einen über das andere erlebt, sondern als Anreicherung der Weisheit. Frei nach T. S. Elliot könnte man sagen, dass sie durch das Wissen nicht ihre Weisheit verloren haben.

Zahlreiche Bäuer_innen, die Rituale für die Mutter Erde in den Anden durchführen, können lesen und schreiben, häufig gehen sie sogar akademischen Berufen nach. Obwohl die Schule das verkörperte Wissen untergräbt, gelingt es ihr oftmals nicht, dieses durch eine rationale Beziehung mit der Natur zu ersetzen. Und das laufende, nicht verschulte Lernen ist mit einem sinnlichen Handlungswissen verknüpft, mit einem verkörperten und nicht-abstrakten Wissen. Es handelt sich dabei nicht um das Wissen des *Homo Faber*, des schaffenden Menschen, der die Welt aus dem Nichts aufbaut. Es geht vielmehr um ein Wissen, das die Welt immer wieder regeneriert und neu erschafft und in dem Gefühle und Sinne nicht bloss als Informationsbeschaffer, sondern auch als Wissensträger erlebt werden. Die Hand weiss, weil sie ein Teil des Körpers ist, der Körper fasst, wenn man so will, die biologische und psychologische Ebene zusammen. Alles drückt sich über ihn als Einheit aus. Der Körper nimmt wahr und spricht von dem Wahrgenommenen, weil Geist und Körper untrennbar miteinander verbunden sind.

Einige Jahre später besuchte ich die Dörfer, in denen ich meine ersten Alphabetisierungserfahrungen gesammelt hatte und sah, dass meine Freund_innen tagelang zu als heilig verehrten Stätten pilgerten, wie jene für den *Señor Cautivo* von Ayabaca. Das Alphabetisierungsprogramm ALFIN («Integrale Alphabetisierung»), das in den 1970er Jahren von der Militärregierung eingeführt wurde und auf der Freire'schen Methodologie basierte, war nicht imstande gewesen, einen Wandel des ‚magischen‘ Bewusstseins der Bäuer_innen herbeizuführen. Die Zeremonien für die Berge/Gottheiten wurden wiederbelebt und sogar in einer Stadt wie Lima mit über acht Millionen Einwohner_innen haben die andinen Rituale Räume erobert, die ursprünglich christlichen Feiern vorbehalten waren (wie beispielsweise die Zeremonien zu Allerseele).

Im Folgenden stelle ich eine kurze Reflexion über die Attribute des bäuerlichen Wissens an, eine Aktivität, die ich seit 15 Jahren gemeinsam mit den Freund_innen von PRATEC (Andines Projekt für bäuerliche Technologien) und den zahlreichen Gruppen verfolge, die Begleitaktivitäten zur Stärkung der eigenen Kultur und der bäuerlichen Landwirtschaft an verschiedenen Orten der peruanischen Anden entwickeln. Unser Eindruck ist, dass eine Zuwendung zur Sorge füreinander das Problem überwindet, das der Humanismus hinterlassen hat, weil sie die Natur und das Heilige in die Regeneration des Lebens integriert.

FÜREINANDER SORGEN

Indem die Pädagogik der Unterdrückten ihre Aufmerksamkeit auf das Kognitive richtet und das Sinnliche und Affektive auf eine untergeordnete Position verweist, orientiert sie sich am Menschen an sich, an seiner Fähigkeit zu denken und die Welt zu verstehen. Die Wahrheit der Dinge ist dabei im Subjekt verwurzelt, so dass unter Wahrheit nicht die Anpassung des Geistes an die Sache zu verstehen ist, sondern die Anpassung der (Objekt gewordenen) Sache an das vom Geist Gedachte. Lehrende sind in diesem Kontext diejenigen, die – unabhängig von ihrer jeweiligen Methode – den Geist der Schüler_innen auf den Weg zur Wahrheit führen.

Menschsein ist in den Anden dadurch charakterisiert, «in Beziehung» zu stehen. Konstitutiv sind dafür jedoch nicht die einzelnen Wesen, sondern vielmehr Dialog, Kommunikation, Partizipation und Gemeinschaftsleben. Die Gemeinschaft, das Kollektiv, ist nichts dem Menschen Äusserliches, sondern seine Existenzgrundlage. Indem sie Verbindungen zu anderen herstellt, ist die Gemeinschaft selbst das Bindeglied zwischen allen und allem. Entscheidend ist dabei, dass das Kollektiv im Einklang ist, was durch das gemeinschaftliche Leben und nicht durch jede einzelne der «Formen an sich» erreicht wird – schon gar nicht durch eine einzelne ihrer Fähigkeiten, wie die Kognition. Der Geist steht in der andinen Erfahrung nicht alleine, sondern ist eng mit den Sinnen und der ganzen Gemeinschaft von Lebewesen verbunden, die jedem Sein innewohnt.

Um den zentralen Stellenwert von Beziehung nachvollziehen zu können, muss zunächst geklärt werden, was von einem andinen Standpunkt aus mit «Mensch» gemeint ist. Aus einer westlichen Perspektive ist der Mensch ein Tier im Besitz von Ideen, Verstand und Geist. Das definiert und unterscheidet ihn von anderen natürlichen Wesen, darüber begründet sich seine Identität. Ins Quechua wird Mensch als *runa* übersetzt; zumindest ist das die geläufige Definition. Die Frage ist, ob *runa* auch ein Tier ist, das den Logos trägt.

In den Anden sprechen die Familien über die Seele als eine Entität, die jedes Wesen auf der Welt bewohnt, sei es Mensch, Pflanze, Tier, Stein oder Lagune. In der gelebten Erfahrung der Familien ist die Seele ein Wesen, das allen Personen innewohnt. Es ist kein transzendentes, metaphysisches Wesen, sondern ein offenkundiges, für die Familien sichtbares und spürbares Wesen, das mit dem Körper eine Partnerschaft eingeht, deren Symbiose und harmonische Wechselseitigkeit für die Aufrechterhaltung des Lebens entscheidend ist. Wenn sich die Seele entfernt, «den Körper verlässt», wie es heisst, verfällt der Körper und stirbt womöglich sogar. Die Familien und die lokalen Heiler_innen wissen, wann ein körperliches Ungleichgewicht auf die Abwesenheit der Seele zurückzuführen ist. Es gibt eine Reihe von Zeremonien, um die Rückkehr der Seele in ihren Körper zu begünstigen, damit das Paar Körper-Seele seine Harmonie wiedererlangt, seinen Antrieb, seine Lebenslust, seine symbiotische Beziehung. Der *runa* ist somit mehr als ein

Körper, selbst wenn er als untrennbare Einheit zwischen dem Psychologischen und dem Biologischen erscheinen mag. Man könnte sagen, das Lebensgefühl des *runa* ist eng mit der Gemeinschaft, der Partnerschaft verbunden. Das Paar ist mehr als die Summe seiner beiden Teile: Als Gewebe verknüpft und verbindet es das Leben derjenigen, die Teil davon sind. In der Partnerschaft gilt die Aufmerksamkeit dem beweglichen Geflecht des Lebens und nicht jedem Punkt oder Knoten an sich.

Während des Karnevals in Puno werden die Früchte der Erde von den Aymarafamilien rituell und festlich gefeiert. Am Haupttag der Zeremonien nennt man die Kartoffeln *Ispallas* (Kartoffeln/Gottheiten) und nicht wie sonst *papas*. Für Aussenstehende mag es den Anschein haben, dass es sich dabei um die Symbolisierung einer ihr äusserlichen Gottheit in der Kartoffel handelt, doch die Familien scheinen dies nicht so wahrzunehmen. Jedes Wesen wird unter bestimmten Umständen auch als Gottheit erlebt, somit ist es Kartoffel und *Ispalla* (d.h. Natur und Gottheit) zugleich. Die Frauen, die an diesen Festlichkeiten teilnehmen, tun dies ausserdem als Kartoffeln/Gottheiten und werden als solche bezeichnet, während die Männer Korn/Gottheiten sind (*muchus* auf Aymara). An diesem Tag und im Kontext dieser Festivität ist jede_r entweder *Ispalla* oder *Muchu*; die dem Menschen innewohnende Göttlichkeit kommt also zum Vorschein, ohne dass dies als Repräsentation, Transformation oder Mutation des Wesens erlebt wird. Für die andinen Familien ist die Gemeinschaft nichts Äusserliches, vielmehr ist jedes Wesen eine Gemeinschaft in sich. Deswegen beziehen sich die Frauen bei den Aymara auch auf «ihre Körper», wenn sie von sich sprechen:

«Ich war ganz leise und habe gut zugehört, um jedes Wort aufzuschnappen, alle meine Körper haben geschwitzt, junp'iskanawa (geschwitzt), in meinen Körpern hat alles puth, puth, puth, puth gemacht...» (Jiménez Sardón: 60)

So ist jede Person Teil einer Beziehungsgemeinschaft und der Fokus einer Tätigkeit liegt nicht so sehr auf jedem einzelnen «Körper», sondern auf dem Gespräch, das diese miteinander und mit den Wesen um sie herum führen. Diese innere Harmonie drückt sich über die Sinne, die Gefühle und die Emotionen aus; die Beziehung konzentriert sich auf den Affekt. Hat ein *runa* oder *jaque* (Mensch auf Aymara) eine reife Persönlichkeit – handelt es sich also um jemanden, dem wir in der Stadt «Verstand» attestieren würden, womit weniger ein berechnender als ein vernünftiger Mensch gemeint ist – wird dieser in der Aymarawelt *chuyman jaque* genannt. In einer der möglichen Übersetzungen bedeutet *chuyman* Lunge oder Eingeweide, doch es kann auch als das verstanden werden, was sich im Inneren befindet, wie das Affektive, die Gefühlswelt, das Harmonisierende. Ein *chuyman jaque* ist ein Mensch mit Herz, mit Gefühl, ein ausgeglichener und ruhiger Mensch. Er harmonisiert und beruhigt Wut, Leidenschaften, Neid und jede andere Emotion, die Gesundheit und Kommunikation zwischen der Gemeinschaft, die allen innewohnt, und die Gemeinschaft schwächen könnte.

Die Betonung liegt hier weniger auf jeder einzelnen Person oder dem Geist, sondern auf der empathischen Beziehung, die schöne und bereichernde gemeinschaftliche Aktivitäten fördert. «Gemeinsam» bezieht sich dabei nicht nur auf die zwischenmenschliche Verbindung, sondern beinhaltet auch Dinge in Einklang mit der Natur, mit den Gottheiten, auszuführen. Auf diese Weise ist das gemeinsame Tun eine Zeremonie mit intensiven rituellen Momenten.

Das Flechten von Beziehungen zwischen den Wesen, die die Gemeinschaft bewohnen, wird in den Anden als Sorge füreinander (*crianza*) bezeichnet. Das dazugehörige Verb *criar* kann viele verschiedene Dinge bedeuten: umsorgen, anbauen, behüten, beschützen, pflegen, helfen, beistehen, nähren, stillen, verteidigen, unterstützen, Zuneigung zeigen, kommunizieren, singen, in den Schlaf wiegen usw. Auf Quechua wird dieses Konzept *uyway* genannt und *uywa* ist das Umsorgte. Damit ist weder eine Handlung gemeint, die von einem aktiven auf ein passives Subjekt übergeht, noch eine hierarchische Beziehung, sondern eine affektive und wechselseitige Kommunikation zwischen Gleichen. Diese Sorge füreinander ist die Verbindung, das Bindeglied, das alle Wesen, die das gemeinschaftliche Gewebe bewohnen, miteinander in Beziehung setzt und verknüpft.

In den Anden hört man die Bäuerinnen oft sagen: «So wie ich für diese Kartoffel Sorge, so versorgt sie mich!» Die Kartoffel wird also versorgt und gleichzeitig als Versorgerin der Menschen erlebt. Diese Formulierung löst die tief in der modernen Kultur verwurzelte hierarchische Beziehung zwischen Menschen und Natur auf, welche die Natur im Dienste des Menschen sieht. Da jeder für andere sorgt, ist die wechselseitige Sorge eine Beziehung der Unterstützung und des Austauschs. Während ich für andere Sorge, werde ich gleichzeitig auch umsorgt. Die Beziehung wird so zu einer Begegnung zwischen füreinander Sorgenden (*criadores*), um das Leben in liebevoller Empathie zu erneuern, wodurch in anderen eine fürsorgliche Haltung wachsen kann. Die Harmonie, die ein aufblühendes Maisfeld verkörpert, drückt die Symbiose aus, die aus dem Aufeinandertreffen von füreinander Sorgenden Wesen und Dingen hervorgeht, seien es Menschen, Pachamama oder das Wasser. Dennoch währt diese Harmonie nicht ewig: Sie entsteht aus einem konkreten Kontext heraus und ist auf diesen beschränkt; sie beansprucht keine unabhängig von Zeit und Raum existierende Gültigkeit. Ein anderer Moment wird neue Formen der Kommunikation und Empathie mit den Zeichen des Lebens verlangen und eine Harmonie hervorbringen, die jenem Moment entspricht.

Da die andine Welt nicht aus Objekten, sondern aus Lebewesen besteht, die miteinander kommunizieren, die füreinander sorgen, sind ihre Mitglieder nicht daran interessiert, den die andere_n «zu kennen», denn ihre Welt ist nicht von Gegenständen «bevölkert», die es zu kennen und transformieren gilt. Das Bestreben orientiert sich vielmehr daran, sich untereinander abzustimmen, zu genießen, die Zeichen der anderen liebevoll zu deuten, denn die Sorge füreinander wächst mit der aufkeimenden Kommunikation.

Die andine Kommunikation läuft nicht auf eine Handlung hinaus die das Ziel verfolgt, jemanden zu ändern, sondern einander zu umsorgen. Deswegen ist sie auch ein schöpferischer, hervorbringender Dialog, der auf das Leben und nicht auf die Suche nach der Wahrheit ausgerichtet ist.

Wie alles im Leben ist die Fähigkeit für andere zu sorgen jedoch nichts Gegebenes, sondern etwas Erworbenes. Sie wird im Gespräch mit anderen, beim Zuhören, bei gemeinsamen Aktivitäten, Festen und Ritualen erlernt. Nur wer zuhört, wer sich in andere hineinversetzen, sich mit ihnen abstimmen kann, wer sich als unvollständig versteht, ist in der Lage zu lernen. In einem diversen und veränderlichen Universum hat das Lernen die Eigenheit kontextspezifisch zu sein: Es vermittelt die Sorge, die in der jeweiligen Situation Gültigkeit besitzt. Wie man die Ernte einholt, lernt man beim Ernten und das Wissen bezieht sich auf diese konkrete Ernte. Wenn der Mond anzeigt, dass es Zeit für die Aussaat ist, muss gesät werden. Das Land kann nur dann zurückgewonnen werden, wenn es darum bittet. Alles muss zu seinem Zeitpunkt geschehen und mit einer positiven Einstellung. Die Musik, die man anstimmt und singt, soll die Natur begleiten und sie nicht stören. Die Musik für die Aussaat muss beim Säen gespielt und getanzt werden, nicht während der Ernte.

Der Ort, an dem man für andere sorgt, ist die *chacra*. Damit ist für gewöhnlich der Hof gemeint, auf dem Pflanzen angebaut und Tieren versorgt werden. Die Aymara im Süden Perus nennen jedoch das Lama *kayuni yapu*, was soviel wie «*chacra* mit Beinen» bedeutet; der Begriff bezieht sich hier also auf das versorgte Tier. In anderen Fällen kann auch eine Salz- oder Goldmine *chacra* genannt werden, genauso wie ein Wäldchen.

Die Wildkartoffel heisst auf Quechua *atoq papa*, d.h. Kartoffel, die vom Fuchs angebaut wird und Ähnliches gilt für die wilden Oka- oder Mashuapflanzen. Manche Wildgetreidesorten werden von den Vögeln angebaut und das Vikunja, eine wilde Kamelart in den Anden, wird von den Bergen/Gottheiten grossgezogen. Nicht nur die Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft haben also *chacras*, sondern auch die Natur und die Gottheiten. Alle Bewohner_innen der *chacra* sind in der andinen Kosmologie an ihrer Herstellung beteiligt, sie sind sogenannte *chacareros*. So gesehen ist *chacra* ein polysemisches Wort, das sich auf einen Ort bezieht, jedoch über diese Bedeutung hinausgeht, indem es auf eine lebensspendende Umgebung anspielt, in der ich für Andere Sorge und umsorgt werde.

Füreinander Sorgende kümmern sich nicht nur um ihre eigene (menschliche) *chacra*, sondern auch um die der Mitglieder der Natur sowie der Gottheiten. Die Gesundheit einer *chacra* ist an die Vitalität aller anderen *chacras* der Landschaft geknüpft. Sie wird dann gesund sein, wenn alle anderen ebenso kräftig sind. Auf diese Weise ist die Gesundheit der menschlichen Gemeinschaft an die der *chacra* sowie der Natur insgesamt gebunden. Die rituellen Zeremonien zielen auf das Wohlergehen all dieser Kollektivitäten ab, denn die Harmonie jeder einzelnen steht in Verbindung mit der Harmonie der Gesamtheit.

Die Sorge füreinander kann einen Beitrag zu einer anderen Pädagogik leisten, wenn die Bildungsarbeit zu einer liebevollen und achtsamen Begleitung wird, bei der es darum geht, mit der Welt in Verbindung zu treten. Dadurch verschiebt sich der Fokus von den Wesen an sich – Menschen und Natur – zu der Beziehung, die zwischen ihnen durch das Füreinandersorgen hergestellt wird und in welcher Begleiter_innen-Lehrer_innen eine integrative Rolle zukommt.

DIE SCHULE UMSORGEN

Trotz der Anstrengungen, die der Bewusstwerdungsprozess den Bäuer_innen also abverlangt, haben sie sich nicht verweigert, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Die Schule ist ohnedies bereits Teil der bäuerlichen Lebenswelt, mittlerweile ist sie in jeder Gemeinschaft zu finden. Im Folgenden nehme ich die Beziehung zwischen Gemeinschaft und Schule in den Blick.

Bekanntermassen soll die Schule in den andinen Dörfern den Zweck erfüllen, eine auf wissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen basierende Sichtweise einzuführen. Ihr Auftrag besteht nicht darin, einen Dialog zwischen verschiedenen Arten des Wissens zu ermöglichen oder einheimische Weisheit zu fördern. Das weiss die Gemeinschaft und sie erkennt die Rolle der Schule als Brücke zur besseren Anbindung an die offizielle moderne Welt an. Aus diesem Grund wurden so gut wie nie Forderungen nach einer Reform erhoben, die auf eine Pluralität des Wissens im Schulbetrieb abzielt. Die Gemeinschaft wünscht sich einen qualitativ hochwertigen Unterricht in den Bereichen Wissenschaft und Technologie, unabhängig von der jeweiligen Methode. Die Erfahrung hat den Bäuer_innen zudem gezeigt, dass dieses Lernen möglich ist, denn viele ihrer Kinder haben mittlerweile eine höhere Ausbildung abgeschlossen und üben akademische Berufe aus. Sie beschwerten sich über den mangelnden Respekt, den ihnen die jungen Schüler_innen entgegenbringen und über das Desinteresse, das manche Lehrer_innen beim Unterrichten an den Tag legen, nicht aber über den Inhalt oder die Methode selbst. Manche fordern sogar noch strengere Unterrichtsmodalitäten.

Trotz der Kritik, die viele Intellektuelle an der Schule in Hinblick auf Inhalte, Methoden und Philosophie üben, kamen die Forderungen nach einer Lehrplanreform so gut wie immer von aussen, von den Bildungsreformer_innen. Es ist bekannt, dass die Schule das lokale Wissen untergräbt und für ungültig erklärt und auf diese Weise kulturelle Homogenität befördert. Tiefgreifende Analysen der Schule zeigen ihre Rolle beim Erhalt eines ungleichen, ungerechten und entfremdenden Systems auf, doch nichts davon hat die positive Haltung der Gemeinschaften gegenüber der Bildung verändert. An diesem Punkt scheinen sich die Vorschläge der UNESCO und der andinen Gemeinschaften zu treffen, denn beide fordern: «Bildung für alle».

Für umsorgende Gemeinschaften wie der andinen besteht keine Aufteilung zwischen dem, was umsorgt wird und dem, was nicht umsorgt wird. Aus ihrer Kosmo-

vision heraus umfasst die Sorge alle Bereiche. Obwohl die Schule in keiner fürsorglichen Kultur wurzelt, ziehen die andinen Gemeinschaften in vielen Fällen den Schluss, dass auch sie umsorgt werden kann. Dies umfasst nicht nur, Unterrichtsräume zu bauen und den Lehrer_innen Wohngelegenheiten zur Verfügung zu stellen. Es beinhaltet auch, die Schule durch die gemeinsamen Aktivitäten zu sensibilisieren und in den Lebenszyklus der Dorfgemeinschaft einzugliedern, sie (wie die Heiligen) zur *chacarera* zu machen und im Rahmen des Möglichen in die Zuständigkeiten für die kommunalen Feste einzubinden.

Diese Aktivitäten sollten als eine Möglichkeit wertschätzt werden, Diversität zu pflegen. Füreinander zu sorgen bedeutet nicht, die kognitiven Traditionen (Wissenschaft und Technik) zu vergessen, aufzuheben oder auszulöschen, um sie durch das andine Wissen als einzig gültiges zu ersetzen. Es bedeutet vielmehr in der Gemeinschaft ein pluralistisches kulturelles Umfeld zu nähren und dafür Sorge zu tragen, dass die Schule weiter und diverser wird, offener für das Heterogene und Plurale. Und das tut die Gemeinschaft, indem sie den Lehrer_innen eine wertschätzende Haltung gegenüber den vielfältigen Lebensformen der *chacras* vermittelt und sie in ihnen gedeihen lässt. Die Gemeinschaft bindet die Schule in die Aufgabenverteilung ein und fördert es somit, Ereignisse festlich zu begehen. Dabei verfolgt sie nicht das Interesse, die Schule zu verändern, sondern sie für Diversität und Sorge durchlässig zu machen.

Wenn die Welt nicht in einen Bereich der Sorge und der Nicht-Sorge eingeteilt, sondern als Raum erlebt wird, in dem eine *chacra* geschaffen und gestaltet werden kann, bringt die eigene Kosmvision keinen Widerspruch hervor. Der Unterschied zwischen der Art, wie füreinander Sorgende ihr Wissen ausdrücken und wie die Schule das tut, bringt sie nicht dazu, Opposition und Ausschluss zu etablieren, sondern das vielfältige Spektrum der Weisheit zu erweitern. Gegensätze zu etablieren, wie es in der Schule üblich ist, führt nicht nur dazu, dass Vergleiche angestellt werden, sondern auch dazu, dass einer der beiden «Pole» in Bezug im Gegensatz zu dem anderen zum Modell erhoben wird und beide in einen Widerspruch anstelle eines komplementären Verhältnisses zueinander gestellt werden. So fordert der moderne Mathematikunterricht die Aufhebung andiner Traditionen, indem er sie als Aberglaube darstellt, der das Erkennen geometrischer Formen in der Welt unmöglich macht. Dadurch tritt das Paradigma, der Archetyp, der Referenzpunkt in Erscheinung, von dem ausgehend die anderen verglichen und kontrastiert bzw. in Ähnliches oder Nicht-Ähnliches eingeteilt werden. Das Nicht-Ähnliche ist dabei ein Objekt, das entweder kolonialisiert und assimiliert oder aber zerstört werden muss. Die Geschichte hat gezeigt, dass beide Optionen zu einer erzwungenen Homogenität führen, die einer Macht dienen, deren kontinuierliche Reproduktion nur in dem Masse möglich ist, in dem Heterogenität zunichte gemacht wird.

Die Diversität erfordert hingegen Konsens, Dialog, Sorge, Gleichwertigkeit, Verarbeitung, Symbiose und Inklusion. Die andinen Bäuer_innen sind es gewohnt,

mit einer Pluralität von Situationen umzugehen und ihre Existenzweise ist die Erweiterung von Diversität, nicht ihre Beschränkung. Wie wir gesehen haben, ist jede Person eine Gemeinschaft für sich. Das erklärt unserer Einschätzung nach das Fortbestehen der Kirchen, Schulen, Botschafter_innen der Grünen Revolution und anderer externer Akteur_innen im Umfeld der Gemeinschaften. Eine nicht-fundamentalistische Kultur geht nicht von der *einen* Wahrheit aus. Unsere Kulturen sind mündlich und es gibt keine heiligen Bücher, die unhinterfragte Wahrheiten offenbaren. Alles ist hier kontextspezifisch und veränderlich.

Dieser Wandel wird jedoch nicht als dialektischer Kampf auf Grundlage der Existenz von Gegensätzen erlebt, sondern als Aufkommen von Formen, die in jedem Wesen enthalten sind. Die Kommunikation ist dabei keinesfalls immer harmonisch; mitunter kann sie sogar gewaltsam sein. Auftretende Konflikte werden nicht negiert, sondern sorgsam verarbeitet und unter bestimmten, von der Gemeinschaft vereinbarten, Umständen gemeinsam und rituell ausgetragen. Auf diese Art und Weise werden die Unterschiede nicht in Opposition und Gegensätze übertragen. Die Gemeinschaften machen aus der Differenz kein Problem, sondern eine Gelegenheit, Vielfalt zu kultivieren.

Unter diesem kommunalen Blickwinkel gehen wir von der Möglichkeit einer alternativen Pädagogik aus, einer Pädagogik, die aus der Diversität heraus entsteht und zu dieser hinführt und in der auch die Natur ihren Platz hat. Die Bäuer_innen haben ihre eigene Vorgehensweise und diese muss bewahrt werden und auch im Unterricht mehr Gewicht bekommen. Sie zeigen uns, dass es nicht notwendig ist, ein Wissen auszulöschen oder herabzuwürdigen, um ein anderes zu vermitteln, zu fördern oder zu lehren; dafür besteht keine naturgegebene Notwendigkeit. In der Schule wurden Antagonismus und Opposition eingeführt und dem Kultivieren von Differenz eine Absage erteilt, um stattdessen eine exklusive Auffassung der Beziehungen zwischen den Menschen und der Natur zu forcieren.

Von den Bäuer_innen können wir auch lernen zu verhindern, dass eine Pflanzenart die gesamte *chacra* kolonialisiert. Um Platz für Vielfalt zu schaffen, dünnen sie die dominierende Vegetation aus. Dieses ‚Ausdünnen‘ bedeutet nicht, dass die kolonisierende Pflanze verschwinden muss, sondern innerhalb akzeptabler Grenzen und in einem ausgewogenen Verhältnis mit den anderen Pflanzen wachsen kann. Die gesamte bäuerliche Erfahrung ist von Pluralität durchzogen. Im Schulkontext wird dieses Ausdünnen durch die geistige Dekolonialisierung der Lehrer_innen begleitet. Schließlich arbeiten nicht die Schüler_innen, sondern diejenigen, die in der westlichen Tradition unterrichten, der kulturellen Erosion zu. Die Bäuer_innen zeigen den Lehrer_innen, dass der Anbau von heimischen Kartoffeln hybride Sorten nicht ausschließt. Das ist eine praktische Art und Weise, verschiedene Techniken und Kenntnisse zu vermitteln und sie für den Respekt gegenüber Vielfalt zu sensibilisieren. Vermutlich reicht das jedoch nicht aus. Es hat den

Anschein, dass wir Lehrer_innen meist nicht in der Lage sind, andere Formen des Dialogs mit dem Leben hören und sehen zu können. Vermittelte Gewissheiten benötigen wohl eine erhöhte Dosis an Bewusstseinsbildung: Die modernen Wahrheiten, die in den höheren Lehranstalten als unhinterfragtes Wissen erlernt wurden, müssen also wieder zur Diskussion gestellt werden. Wir alle sind dazu angehalten, sämtliche technische und wissenschaftliche Kenntnisse zu relativieren, um den Geist für die Wertschätzung von Erkenntnistraditionen zu öffnen.

Diese Haltung gilt es unserer Meinung nach durch andere Kooperationsformen, denen die *chacareros* bereits nachgehen, zu befruchten, zu fördern und durch Gemeinschaftsarbeit (der sogenannten *Minka*) zu stärken. Auch andere können etwas Wichtiges zur Ausdünnung und den dekolonisierenden Aufgaben beitragen, die die Bäuer_innen leisten. Dies bezieht sich auf den Bereich des Wissens bzw. das Bewusstsein der Lehrer_innen und all jenen von uns, die wir viele Jahre im Bildungssystem verbracht haben. Die Herausforderung besteht darin, die Kolonisation des Geistes, die vielen von uns eingepflegt wurde, kollektiv zu hinterfragen und einen Weg der Dekolonisierung einzuschlagen, der unsere Entfremdung auflöst und das Ver-Lernen der metaphysischen Prinzipien impliziert, auf die unser rationales Wissen aufbaut. Wir sind dann wahrscheinlich besser dafür gerüstet, zu erfassen, was die *chacareros* täglich machen, und in uns kann die bestehende Diversität zum Vorschein kommen.

Die Widersprüche, das für die Beherrschung der Natur erforderliche Wissen, das Experimentieren, der Kult um Rationalismus und Wissenschaft und andere Prinzipien, die den modernen Unterricht charakterisieren, werden bekanntermassen durch das Bildungssystem indoktriniert und reproduziert. Doch auch die Praktiken und Haltungen von uns allen, die wir zur Schule gegangen sind, haben Anteil daran und diese zu verlernen bedeutet paradoxerweise, sie neu zu lernen, denn unser wissenschaftliches Wissen stammt nicht immer aus erster Hand. Dafür müssen wir uns aufs Neue der gelebten Erfahrung zuwenden, allerdings auf kritische Art und Weise, ganz so wie Freire es in Bezug auf das magische Wissen forderte. Dieses Mal müssen wir uns jedoch fragen, ob die Ursprünge dieser Konstruktionen und Kontexte allgemeine Gültigkeit haben oder ob es nicht vielleicht vielfältige Formen gibt, das Leben zu erklären. Das Verlernen soll auch nicht auf eine Disqualifikation von Wissen hinauslaufen, sondern zu einem Verständnis dessen führen, dass die Eins des metrischen Systems dem *juk* (die Eins mit ihrem Paar) des Quechua weder über- noch unterlegen ist. Es sind schlicht zwei verschiedene Arten, das Leben zu verstehen. Für die erste wurde die Zahl, für die zweite die Knotenschnüre *quipu* erfunden und es besteht kein Grund, beide auf die Stufen derselben kognitiven Leiter zu stellen. Es sind zwei Möglichkeiten, Mengenangaben zu machen, die sich auf verschiedene Kosm visionen beziehen. Universalismus und Relativismus bilden ein falsches Gegensatzpaar: Der Moment scheint einen Dialog verschiedener Wissensformen zu verlangen und

nicht die Auferlegung einer bestimmten.

Eine Vermittlung dieses Dialogs stellt in den peruanischen Anden einen lang ersehnten und dringend notwendigen Beitrag für die kulturelle Affirmation und Stärkung der Vielfalt dar. Das Ziel sollte dabei sein, dass wir Lehrer_innen und auch alle anderen nachvollziehen können, dass die Welt divers ist und Heterogenität braucht und der im Humanismus so bedeutende Anthropozentrismus Sichtweisen Raum abtritt, die eine neue Pädagogik hervorbringen, welche die kulturelle und natürliche Vielfalt zu festigen vermag.

Die Schule zu umsorgen bedeutet dann, die Dekolonisierung in uns allen zu fördern. Es bedeutet, uns mit verschiedensten Traditionen anzufreunden und nicht nur mit dem wissenschaftlichen Wissen, wie es der

Delors-Bericht fordert. Dabei muss jedoch auch klar sein, dass dies weder das Werk neuer Aufgeklärter noch einer postmodernen Avantgarde ist. Es ist vielmehr die geduldige Tätigkeit der Bäuer_innen, die wir nur dabei unterstützen können, die *chacra* in all ihren Ausprägungen und Facetten zum Strahlen zu bringen. Bedeutend ist, wie sie selbst sagen, dass die Landschaft leuchtet und diese Aufgabe darf sich nicht nur auf die *chacra* der Landwirtschaft beschränken, oder auf die der Alpakas, Lamas oder Fuchse. Die Schule ist für die Bäuer_innen eine *chacra* mit ihren eigenen Besonderheiten, die es zu umsorgen gilt, damit die Landschaft in ihrer Vielfalt erstrahlen kann.

Bibliography

—
Jiménez Sardón, Greta (1995): *Rituales de la vida en la cosmovisión andina*. Secretariado Rural Perú-Bolivia. Centro de Información para el Desarrollo. La Paz, Bolivia.