ARBEIT, TECHNIK und BILDUNG in Ländern der Transformation:
Lateinamerika - Beispiel Bolivien

Rolf Oberliesen, Ulrike Oberliesen

Rolf Oberliesen, Prof. Dr. (em.)
Hochschullehrer, Institut für arbeitsorientiere Allgemeinbildung, Universität Bremen /
rolf.oberliesen@universität-bremen.de
Ulrike Oberliesen, Sonderschullehrerin Arbeitslehre /
ulrike@oberliesen.de

Zweitveröffentlichung

Erstveröffentlichung:

©Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften,

Frankfurt am Main 2012, 211- 239
ISSN 1862-037X, ISBN 978-3-631-62539-2

Arbeit, Technik und Bildung in Ländern der Transformation: Lateinamerika - Beispiel Bolivien[1]

Rolf Oberliesen, Ulrike Oberliesen

Referenzfelder arbeitsorientierter technischer Grundbildung in Lateinamerika

In den meisten Industrieländern verfügen Konzepte arbeitsorientierter Bildung über längere Traditionen, wenn auch entsprechend der differierenden ökonomischen und gesellschaftlichen Kontexte sehr unterschiedlich theoretisch orientiert, curricular ausgeprägt, implementiert und gestaltet. Vergleichende Forschungsarbeiten für die Situation in Europa,[2] aber auch die Expertisen und Berichte der global orientierten WOCATE-Konferenzen,[3] lassen dieses als unmittelbar evident erscheinen. Die ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, der Wandel der Arbeits- und Lebenssituation von Jugendlichen und Kindern ergaben hierfür je spezifische Anforderungen von Bildungsansprüchen und Gestaltung von Schule.

Bezogen auf die Entwicklung arbeitsorientierter Bildung in den Regionen des globalen Südens, die sich zum Teil in tiefgreifenden kulturellen, sozioökonomischen, technischen und ökologischen Umbrüchen befinden, lassen sich hierauf bezogene Analysen und Beschreibungen sehr viel weniger häufig finden. Die Verhältnisse sind sehr uneinheitlich im Hinblick auf die vielfachen dynamischen Entwicklungen und unterscheiden sich von denen der Industrieländer erheblich. Es sind aber auch die ursprünglich vorhandenen Konzepte arbeitsorientierter Bildung vielfach verschüttet und überdeckt bzw. überformt durch solche, letztlich in kolonialer Absicht aus den Industrieländern übertragenen Bildungsideen und -erfahrungen. Das gilt in besonderer Weise für die sich in der Trans-

[1] Die Übersetzungen der spanischsprachigen ausgewerteten und zitierten Quellen erfolgten durch die Mitautorin Ulrike OBERLIESEN.
[2] Vgl. zum Beispiel die Arbeiten von HÖRNER (1996) in DEDERING (1996) aber auch anderer.
[3] Hier sind in den letzten Jahren eine Reihe bedeutsamer Studien entstanden, die jeweils aus der Sicht der Erfahrungen der berichtenden Ländervertreter auch konzeptionelle Entwicklungen zur Disposition stellen, vgl. z.B. die Beiträge in THEUERKAUF / DYRENFURTH (1999), GRAUBE / DYRENFURTH / THEUERKAUF (2003) und die Autoren dieses Bandes.

formation befindenden Länder Lateinamerikas. So finden sich in den wenigen Analysen wohl solche zu den Wirkungen des Transfers beruflicher technischer und kaufmännischer Bildung (auch als duale Ausbildung), also etwa, welche Erfahrungen mit den nationalen Berufsbildungsorganisationen Lateinamerikas in der Entwicklungszusammenarbeit gesammelt wurden,[4] aber nur wenige, wenn überhaupt, die die Ursprünge, Bedeutung und Entwicklung einer allgemeinen arbeitsorientierten Bildung beschreiben. An diesen Anspruch knüpft diese Studie an, zum einen historische Wurzeln zu identifizieren am Beispiel der Entwicklungen in Bolivien und zum anderen zu versuchen, diese bezogen auf aktuelle Herausforderungen und / oder ein neues Selbstverständnis in den aktuellen Transformationsprozessen dieser Region im Hinblick auf bedeutende aktuelle Phasen der Bildungsreform (1995, 2010) für das Bildungssystem zu typisieren.

Im spanischen und portugiesischen Sprachraum lassen sich für die beteiligten Länder durchaus bedeutsame gemeinsame Merkmale von Bildungsplanung und Schulentwicklung beschreiben. Bei aller Verschiedenheit gibt es Verbindungen in historischen Gemeinsamkeiten und aktuellen Herausforderungen.[5] Nach der Entwicklung der politischen Unabhängigkeit im 19. Jahrhundert waren in der Regel hohe Anforderungen an den Aufbau von formalen Bildungssystemen gestellt, dominiert nach der gängigen Modernisierungstheorie, Schule und Bildung als die bedeutensten Instrumente der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung anzusehen. Einflüsse der feudalen Vergangenheit der iberischen Kolonialmächte überdauerten vielfach erste Industrialisierungsansätze, aber auch heftige soziale Konflikte waren dominante gemeinsame Erfahrungen. Während in den 50er / 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts allgemein mit globaler Unterstützung eine Expansion der Bildungssysteme in Lateinamerika einsetzte, zeichnete sich in den 70er Jahren bereits eher eine Skepsis hinsichtlich dieser Systementwicklungen ab. Es wurde Kritik an den sozialtechnologischen westlichen Modernisierungstheorien der Vergangenheit und an der damit einhergehenden Bildungspolitik geübt: „die unreflektierte Übernahme von Organisationsmodellen und Bildungsinhalten der Industriegesellschaften ... die fehlgelaufene Expansion des Bildungswesens, ohne diese ausreichend mit dem Arbeitsmarkt zu verzahnen, ... die verstärkte soziale Selektivität der Bildungssysteme, auf Kosten ärmere Bevölkerungsschichten“ NAUMANN (1990, 168).

[4] Vgl. zum Beispiel GERLACH (1998), LANGE/HOHNWALD (2008), u.a..
[5] Im Rückgriff auf das Identitätsmerkmal des gemeinsamen sprachlichen Ursprungs werden hier in der Regel 19 Staaten subsummiert, in denen spanisch bzw. portugiesisch gesprochen wird, angefangen von Argentinien, Brasilien, Bolivien, Chile, Costa Rica bis zu Uruguay und Venezuela.

Als wichtigstes erstes Referenzfeld erscheint die spezifische Situation von Arbeit und Beschäftigung: Während in den Industrieländern Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung synonym verwendet werden, gilt für die Entwicklungsländer, dass Unterbeschäftigung eine nicht erfasste Größe ist, und eher von einer versteckten Arbeitslosigkeit gesprochen werden muss: Die Betroffenen sind beispielsweise nur unter bestimmten Voraussetzungen (Jahreszeiten, Aufträgen, bestimmten Teile des Jahres u.a.) beschäftigt und das bedeutet vielfach auch Armut. Hier entwickelten sich jenseits der formellen Erwerbsarbeit vielfältige Formen eines informellen Sektors. In den lateinamerikanischen Ländern existiert eine Vielzahl von heterogenen Beschäftigungen. Diese reichen weit gespannt von der Arbeit im Haushalt, der Herstellung und dem Verkauf von Produkten auf den lokalen Märkten, auf der Straße und einfachen Dienstleistungsangeboten (Haushaltshilfe, Reparaturdienste, Schuhputzer, Eisverkäufer, Autoscheibenputzer an Ampeln und ...) bis zu Hausangestellten, Heimarbeitern und Mikrounternehmern. Zu den Tätigkeiten im informellen Sektor gehört auch die des Müllsammlers, -sortierers und -verwerters, des Standhändlers, Lastenträgers und Dorfschmiedes; Frauen verkaufen das Gesammelte ihrer Kinder weiter an Zwischenhändler. Mädchen und Frauen verkaufen selbstgekochtes Mittagessen oder auch Obst, Gemüse und Blumen. Ihr erwirtschaftetes Geld trägt zum Familieneinkommen bei. Die meisten Betriebe im informellen Sektor sind Familienunternehmen. Niedrige technologische Bildung, mangelnde berufliche Ausbildung und der Mangel an Kapital führen notwendigerweise zur Verwendung einfacher Technologien und Arbeitsverfahren.

Das Lohnniveau in diesem informellen Sektor ist im Allgemeinen niedrig, die Produktion sehr arbeitsintensiv. Die Arbeitsbeziehungen sind vielfach mit hohen Unsicherheiten verbunden was die rechtlichen oder vertraglichen Reglungen anbetrifft (z.B. keinerlei staatliche Kontrolle), daher auch keine verbindlich auf Dauer geregelten Arbeitsverhältnisse, keine Sozialversicherung, kein Kündigungsschutz. Diese ungünstigen Bedingungen werden mangels fehlender Alternativen akzeptiert. Für die Länder Lateinamerikas ist nach einschlägigen Schätzungen gegenwärtig davon auszugehen, dass etwa die Hälfte der Bevölkerung im informellen Sektor beschäftigt ist. Das wirtschaftliche Wachstum in den 1990er Jahre führte generell in Lateinamerika nicht zu einer erhöhten Beschäftigung, sondern eher zu einer relativen Expansion des informellen Sektors. Eine Ausweitung etwa der beruflichen Bildung nach den Mustern des deutschen dualen Systems trug eben nicht zur angenommenen Verbesserung der Beschäfti-

gungssituation bei;[6] Modelle einer in das formale Bildungswesen integrierten Berufsausbildung erfüllten in der Regel diese Erwartungen nicht. Für die Bewertung der Entwicklung einer arbeitsorientierten technischen und ökonomischen Bildung als Grundbildung unter informellen Lebens- und Arbeitsbedingungen ist dieses daher eine bedeutende Referenzebene. Die Frage nach Kompetenzerwerb stellt sich hier bezogen auch auf das Spannungsfeld zur Überlebenssicherung der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen im informellen Sektor deutlich anders als in Industrieländern.[7]

Die Lebens- und Arbeitssituation von Kindern und Jugendlichen, eine weitere wichtige Referenzebene einer arbeitsorientierten technischen Allgemeinbildung in Lateinamerika, ist in den letzten 50 Jahren insbesondere dadurch geprägt, dass etwa ein Fünftel der 106 Millionen lateinamerikanischen Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren weder zur Schule geht noch eine feste Arbeit hat. Immer mehr junge Menschen arbeiten im informellen Sektor, mit der prinzipiellen Erschwernis etwa durch die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe oder auch der Benachteiligung durch das Geschlecht. Für sie gelten in der Regel nicht die in westlichen Kulturen auszumachenden festen Zeiträume des Übergangs zum Erwachsenwerden.[8] Die Veränderungen der Arbeitswelt durch globale sozio-ökonomische Prozesse betreffen zwar Jugendliche weltweit, wie etwa mangelnde Ausbildungs- und Beschäftigungschancen.[9] In Lateinamerika gehört jedoch die Mehrheit der Jugendlichen schon seit längerem zu den marginalisierten Bevölkerungsgruppen und zwar „wegen ihrer Jugend: Zu Ausschluss und Unterdrückung aufgrund von Rassismus, u. a. … der allgemeinen Arbeitslosigkeit und der Unsicherheiten des informellen Sektors gesellt sich als weiteres Machtverhältnis der adultismo, die Macht der Erwachsenen über Kinder und Jugendliche“ (LIEBEL 2008, 3).[10] Jugendkultur bedeutet für die unterprivilegierten und marginalisierten Jugendlichen „sich gegen die Zumutung alltäglicher

[6] Hinsichtlich dieser Anforderung und Praxis beruflicher Bildung setzten sich OVERWIEN / LINDEMANN (2003, 49) bereits kritisch auseinander. Sie kritisieren an der deutschen Konzeption beruflicher Bildung, dass diese sich „ zu wenig an Menschen im informellen Wirtschaftssektor der Entwicklungsländer orientiere“ und damit „Chancen zur Armutsbekämpfung vergeben“ werden. Eine umfassende kritische Bewertung von Projekten der Erwerbsqualifizierung in der Entwicklungszusammenarbeit unternimmt WOLF (2009), indem er Einflussfaktoren in den sozialen Prozessen kultureller Entwicklung über verschiedene Bedeutungsebenen identifiziert.

[7] Vgl. hier besonders auch OVERWIEN / LOHRENSCHEID / SPECHT (1999) aber auch HUNGERLAND / OVERWIEN (2004).

[8] Zur Kritik der bisherigen, sich auf lateinamerikanische Verhältnisse beziehende Jugendforschung und der unkritischen Übernahme der Denkfigur eines „Moratoriums“ aus europäischen Kontexten vgl. insbesondere LIEBEL (2007,4f.).

[9] Vgl. auch HUNNER-KREISEL / SCHÄFER / WITTE (2008).

[10] Vgl. hierzu besonders auch OVERWIEN (2005).

Diskriminierung und Ausgrenzung zu wehren“ (LIEBEL, 2007, 4). Kennzeichnend für die Lebenskonstellationen und Handlungsoptionen der Jugendlichen ist, dass sie zwar generell über einen größeren Zugang zur Bildung als Generationen vor ihnen verfügen,[11] aber in ihrem größeren Ausschluss von der Erwerbsarbeit weitaus weniger Möglichkeiten zur autonomen Lebensgestaltung haben. Es ergeben sich in diesen Gesellschaften andere Formen und Logiken des Aufwachsens als in den Industrieländern.[12] In Lateinamerika gehören diese Jugendlichen schon früh zu den ökonomisch Aktiven im informellen Sektor und zeigen in ihren alltäglichen Überlebensstrategien ein hohes Maß an Selbständigkeit und Verantwortung, sie sind vielfach in einen Familien- bzw. Gemeindekontext eingebettet. Ein Zugang zur Grundbildung fehlt insbesondere den Jugendlichen in ländlichen Regionen.[13]

Ein bedeutendes spezifisches Problem- und zugleich Erfahrungsfeld ist auch das der arbeitenden Kinder:[14] Nach Schätzungen der UNO-Organisation ILO (International Labor Organisation) in Genf arbeiteten um die Jahrtausendwende (2000) in Lateinamerika 17 Millionen Kinder. Das ist jedes sechste Kind in dieser Region. Schätzungen gehen davon aus, dass sich diese mit 6 Millionen auf 5-9 jährige und zu 11 Millionen auf 10-14 jährige bezieht. Nach der Schätzung des ILO-Reports (2010) ist die Beschäftigung der Kinder weltweit insgesamt in den letzten 10 Jahren nur etwa um 3% gesunken, dank einer geringeren Beschäftigung von Mädchen habe die Kinderarbeit in der Gruppe der 5 bis 14 jährigen um 10% abgenommen.

Das Gesicht der Kinderarbeit und die Arbeitsbedingungen der arbeitenden Kinder in Lateinamerika ist sehr unterschiedlich, was auch und insbesondere die ethnische Herkunft und das Geschlecht[15] anbetrifft. Kinder arbeiten in den Gesellschaften des Südens in der Regel um den Lebensunterhalt ihrer Familien zu

[11] In Lateinamerika gehen aktuell mehr als 90% der Kinder (gegenüber etwa 1990 nur ca. 80%) zur Schule, aber lediglich 76% der Kinder vollenden das vierte Schuljahr, in Bolivien waren dieses 2000 nur 47%).

[12] Der Anteil der jungen Menschen in Bolivien zwischen 15 und 24 Jahren liegt bei 22% der Gesamtbevölkerung, davon leben etwa zwei Drittel im städtischen und etwa ein Drittel im ländlichen Bereich (Instituto Nacional de Estadística, Bolivia 2003), unter 15 Jahre sind 39,6% der Gesamtbevölkerung, im lateinamerikanischen Durchschnitt sind dieses 31,5% (SANGMEISTER 2002, 196).

[13] Vgl. die Studien von GÜNTER (2005, 261f) und die dort identifizierten Bildungshindernisse. Vielen Kindern, besonders denen aus indigenen Herkunftsfamilien, ist auch mit Beginn des 21. Jahrhunderts in Lateinamerika de facto der Zugang zum öffentlichen Bildungssystem versperrt.

[14] Vgl. LIEBEL (2008b).

[15] Jungen verdienen beispielsweise in den Städten bis zu 20 Prozent, auf dem Land sogar 60 Prozent mehr als Mädchen. (UNICEF 1990).

sichern. Kinderarbeit wird auch durch bestehende soziale Normen begünstigt, die zum Beispiel der Arbeitserfahrung im Vergleich zu einer Schulbildung einen höheren Wert bei bemisst. Von besonderem Interesse ist auch die Frage, ob Kinderarbeit zu Problemen bei der Beschäftigung der Jugendlichen führen kann.[16]

Gegen ein generelles Verbot von Kinderarbeit, wie es etwa die ILO (2002) vertritt, wird seit einiger Zeit eingewandt, dass dieses die konkreten Interessen betroffener Kinder und ihrer Eltern nicht ernst genug nehme und die Chancen der spezifischen Erfahrungen der arbeitenden Kinder ignoriere.[17] Es wird für einen neuen „subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit" plädiert,[18] indem Kinder und Jugendliche auch als soziale Akteure erscheinen. Mädchen und Jungen arbeiten und lernen grundlegende Fertigkeiten zum Beispiel im Haushalt oder durch Mithilfe im elterlichen Betrieb verschiedene Handwerks- oder Landbebauungstechniken. Durch Mithilfe und Arbeit werden wichtige gesellschaftliche Wertschätzungen erfahrbar. Arbeit eröffnet einerseits die Chance, materielle und soziale Bedürfnisse zu befriedigen und andererseits Selbstbewusstsein zu entwickeln und mit anderen gemeinsam produktiv für die Gemeinschaft zu sein.[19] Wenn Kinder ein „Recht zu arbeiten" für sich beanspruchen, wie es einige gewerkschaftliche Organisationen von arbeitenden Kindern in Lateinamerika fordern „geht es ihnen darum, ihre Stellung im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu stärken, um sich besser gegen Ausbeutung und ungerechte Behandlung wehren zu können". (LIEBEL 2007,2).

Seit etwa 2004 gibt es eine Weltkinderbewegung, die sich für gerechtere Arbeitsbedingungen in der Kinderarbeit engagiert. In Bolivien wurde in der unter hoher indigener Beteiligung abgestimmten neuen nationalen Verfassung (2008) zwar in Artikel 61 ausdrücklich „jede Form von Gewalt gegen Kinder, in der Familie ebenso wie in der Gesellschaft" untersagt, „Zwangsarbeit und Ausbeutung von Kindern" verboten. Die Verfassung räumte jedoch den Kindern ausdrücklich das Recht ein, zu arbeiten: „Aktivitäten, die Kinder im familiären und sozialen Rahmen ausüben, dienen ihrer Entwicklung als Bürgerinnen und Bürger und haben eine bildende Funktion." Die Union der arbeitenden Kinder und Jugendlichen Boliviens (Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajado-

[16] Vgl. hierzu ILO (2002, 277f).
[17] Vgl. hierzu aktuell die zusammenfassende Kritik bei LIEBEL / SAADI (2010, 336).
[18] Vgl. etwa LIEBEL (2001, 297), der auf der Basis seiner Analysen von Projekten und Erfahrungen mit arbeitenden Kindern in Lateinamerika und global seit den 80er Jahren versucht, eine „subjektorientierte Theorie des arbeitenden Kindes" zu entwickeln.
[19] „Kinderarbeit auf Kosten der Kindheit – oder: Wege zu anderer Kindheit? So formuliert LIEBEL (2007, 3) provokant dies mit Blick auf die Organisationen von arbeitenden Kindern.

res de Bolivia, UNATSBO) legte im Dezember 2010 einen Gesetzentwurf[20] vor, einen „normativer Vorschlag zur Anerkennung, Förderung, zum Schutz und der Verteidigung der Rechte der arbeitenden Kinder und Jugendlichen", der öffentlich national und weltweit große Aufmerksamkeit[21] erhielt. Der Vorschlag gründet in der Idee, dass Kinder und Jugendliche ein Recht haben zu arbeiten – und zwar unabhängig von ihrem Alter: Diesem Gesetzesentwurf zufolge soll der Staat Kinder und Jugendliche als soziale Akteure fördern und ihnen neben Arbeits- und Gewerkschaftsrecht, Schutz vor Ausbeutung und Missbrauch und umfassende Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten garantieren.[22] Das damit einhergehende generell neu artikulierte Verständnis und die Bewertung von Kindern und Jugendlichen und ihrer Arbeitserfahrungen und -bedürfnisse ist ohne Zweifel von hoher Relevanz für die gegenwärtige Innovation und Transformation einer arbeitsorientierten Bildung als Grundbildung in Bolivien.

Historische Markierung: Arbeitsorientierte Bildung im Kernschulsystem WARISATA, ein ursprünglich emanzipatorisches lateinamerikanisches Leitkonzept

In diesem Rückblick wird die Idee und Konzeption des historischen bolivianischen Kernschulkonzeptes beschrieben und typisiert, wie es in den 1930er Jahren im ländlichen Raum in Aufnahme emanzipatorischer lateinamerikanischer pädagogischer Ideen als der „indigene Traum einer Schule"[23] und in unmittelbarer Konfrontation zu den vorhandenen Bildungseinrichtungen der herrschenden Klasse (Großgrundbesitze und Bürgertum) in diesem ländlichen Raum in WARISATA auf der bolivianischen Hochfläche in der Nähe des Titicacasees im Altiplano Norte entwickelt und realisiert wurde. Die damit einhergehenden Erfahrungen eines Reformschulkonzeptes wurden später vielfach zu einer Leitidee des gesamten lateinamerikanischen Bildungsraums.[24] Mit dem Erstarken der indigenen Bewegung, besonders auch mit der neuen Verfassung eines pluri-

[20] Der Titel des Entwurfes lautet: "*Propuesta normativa para el reconocimiento, promoción, protección y defensa de los niños, niñas y adolescentes trabajadores"*. (UNATSBO 2010).
[21] Vgl. hierzu die Kommentare und Hinweise von ProNats e.V. (weltweit), http://www.pronats.de letzter Aufruf 10.07.2012.
[22] Im Gesetzentwurf von *UNATSBO* (2010) werden ausdrücklich „produktive Tätigkeiten oder Dienstleistungen materieller, intellektueller oder anderer Art" benannt, die Kinder als Abhängige oder auf eigene Rechnung leisten. Sie erhalten dafür ein Gehalt oder erwirtschaften ein Einkommen. Sie üben Aktivitäten aus, die der Befriedigung lebensnotwendiger Bedürfnisse dienen und das individuelle und familiäre Überleben ermöglichen, in städtischen ebenso wie in ländlichen Gebieten.
[23] Vgl. besonders auch SCHWARZ (1998).
[24] Vgl. hierzu besonders SCHROEDER (1991,93f).

nationalen Staates von 2008 ergaben sich dann in Bolivien neue Anknüpfungspunkte für ein die indigene Bevölkerung integrierendes Bildungssystem.

Die Bildungsidee dieses Kernschulkonzepts (Núcleos de Educación Indígena) von WARISATA, der „Escuela-Ayllu“[25] war zugleich eine progressive bildungspolitische Antwort auf die schulische Situation auf dem Lande: Schulen waren in der Regel der indigenen Bevölkerung nicht zugänglich und dienten von ihrer Konzeption her in dieser Zeit als „ideologisches Mittel zur Reproduktion des gegen die Indigenen gerichteten oligarchischen Staates“ (SCHWARZ 1998, 210). Ende des neunzehnten Jahrhunderts standen zwar auch die Länder in Lateinamerika wie Bolivien unter der sich entwickelnden kapitalistische Weltwirtschaft unter der Herausforderung, ihre Bildungssysteme „zu modernisieren“, Bildung von qualifizierten Arbeitskräften und technische Schulungen für eine kapitalistische Industrie anzubieten. Hierfür wurden in bestehende oder neu gegründete Privilegienschulen, zum Teil in kirchlicher Trägerschaft (staatliche Sekundarschulen gab es bis 1900 in Bolivien nur als Absichtserklärung), bekannte pädagogische Modelle aus Europa adaptiert.[26] Die bestehenden bzw. entstehenden (illegalen) indigenen Schulen (beginnend etwa ab 1905) wurden von den Grundherren bedroht bzw. bekämpft und vielfachen staatlichen und gesellschaftlichen Repressionen ausgesetzt.[27]

Die indigene Reforminitiative WARISATA mit Beginn der 1930er Jahre bestand in dem Versuch, ein vielen orthodoxen Schemen entgegengesetztes Modell von Schule zu entwickeln, das einerseits auf einem Kernschulkonzept basierte mit einer spezifischen Einbindung in die Region (autonomes partizipatives Organisationsmodell) und zugleich auch als eine ökonomische Einheit (agrarische und handwerkliche Produktion) als Produktionsschule,[28] autark und regional wirkend, angelegt war. So verfügte die Kernschule[29] über eine Tischlerei,

[25] Vgl. hierzu auch die historische Fallstudie von SCHROEDER (1991,129f, 29f) und die Rekonstruktion des Kernschulkonzepts über sechs Merkmalen (Mittelpunktprinzip, Produktivität, Polyvalenz, Autonomie, Regionalisierung, Parteilichkeit).
[26] Allgemeine Bildung blieb in Bolivien bis 1950 „eine Sache der Reichen“ (BRUNS 1998, 204).
[27] Die ursprüngliche emanzipatorische lateinamerikanische Volksbildungsidee, etwa von Simón RODRÍGUÉZ nach der Unabhängigkeit Boliviens (1825) formuliert, konnte sich bis dahin nicht durchsetzen.
[28] Bemerkenswert ist, dass es in den theoretischen Begründungen im Hinblick auf die „Arbeitsschulidee“ und des „polyvalenten Unterrichts“ des Reformmodells deutliche Abgrenzungen zu bürgerlichen europäischen reformpädagogischen Bestrebungen gab, vgl. hierzu SCHROEDER 1992, 44f) aber auch die Analysen von GREINERT (1992, 9f) in weiteren Kontexten.
[29] Vgl. besonders SALAZAR (1992, 116-131) aber auch die historische Fallstudie bei SCHROEDER (1992, 212) und die Bewertungen von BOLLER (2004, 133).

Schlosserei, Ziegelei, Schuhmacherei, Weberei, Teppichweberei und Schneiderei, in deren Werkstätten sowohl für die Versorgung der Zentral- und Zweigschulen[30] als auch für die regionale Vermarktung (oder auch Tausch) produziert wurde. Die Schule war damit zugleich in das ökonomische Umfeld der Region eingebunden, auch in der Absicht, das wirtschaftliche Geschehen innovativ zu beeinflussen. Es wurde zugleich der Versuch unternommen, traditionelle indigene Sozialstrukturen in ein Schulkonzept umzusetzen, so dass in AYLLU die indigene Gemeinschaft von mehreren Familien und die damit verbundene soziale und ökonomische Organisation, die auch verschiedene Formen der Organisation von Arbeit mit umfasste, konstitutiv in das Konzept eingingen. Darüber hinaus verfolgte diese indigene ländliche Schulgründung deutlich das politische Ziel, sich gegen die indigene Ausbeutung und Rechtlosigkeit sowie gegen die Macht des Großgrundbesitzes zu stellen, (mit einer schuleigenen Genossenschaft und einem von hier aus kontrollierten regionalen Markt), sich damit letztlich als ein „Instrument der Befreiung“ verstand (TANCARA 2011,323). So war damit auch den „politischen und sozialen Zielen gefolgt, hierüber die Lebenssituation der indianischen Bevölkerung zu verbessern“ (SCHROEDER, 1992,93).

Abb.1: Leitideen der Kernschule von Warisata (1931)
in einem historischen Wandbild der Schule (Foto: Oberliesen 2005).

Von besonderer Relevanz für die weiteren Entwicklungen des Bildungswesens, besonders in Bolivien, muss hierbei das pädagogische Reformkonzept angesehen werden, das sich über mehrere Ausbildungsstufen von der Vorschul-

[30] In den 1930er Jahren bestanden bereits über 22 Zweigschulen im Departamento La Paz, 25 weitere waren geplant.

erziehung (Sección Jardín Infantil, 2 Jahre), die Primarstufe (Sección Elementar, 3 Jahre) die Sekundarstufe (Sección Vocacional, 3 Jahre), bis zur beruflichen Bildung, (Sección Profesional, 4 Jahre) realisierte und auch eine Stufe der integrierten Lehrerausbildung (Sección Normal, 4 Jahre) mit einschloss.[31] Die zentrale Reformidee ging davon aus, Lernen von Beginn an in einen Kontext der Auseinandersetzung mit der (ökonomischen, technologischen und kommunitätsbezogenen) Praxis im Rahmen einer umfassenden Arbeitserziehung über einen polytechnischen Unterricht zu entwickeln,[32] Dieser umfasste drei bedeutende Realisierungskomponenten, den Klassenraum, die Werkstätten und das Feld („Aula – Taller – Sembrío“).

Handwerkliche Tätigkeiten sollten in den Werkstätten eingeübt, das Erlernen von traditioneller Selbstversorgung für das tägliche Leben insbesondere über Anbautechniken auf den Feldern erlernt werden. Die Schüler sollten dazu „alles herstellen, was sie im Haushalt und der Schule benötigten“, das dann auch „zum Kauf angeboten werden konnte“ (SALAZAR 1992, 104). Mit einer eigenen Lehrplankonzeption (WARISATA 1938: „programas de instrucción para las escuelas indígenas“) wurde im Detail dokumentiert, wie diese Polyvalenz von „Klassenzimmer / Werkstatt / Feld“ in den einzelnen Schulstufen (in einer bilingualen Sprachumgebung) umgesetzt werden sollte, einschließlich detaillierter Hinweise zu den postulierten didaktischen Modellen und Fächern (WARISATA, 1938, 159f):[33] Während der Unterricht in der Klasse (zwar projektorientiert) auf verschiedene traditionelle Fächer (wie Mathematik und Spracherwerb) und Lernbereiche wie Sachunterricht (lecciones de cosas) sich bezog, kam im Unterricht in den Werkstätten und auf dem Feld, „das polyvalente Prinzip der Arbeitserziehung in der Grund- und berufsorientierenden Stufe“ zur Anwendung, wurde in der „berufsbildenden Stufe dagegen die Dreiheit ... von Klassenraum, Werkstätten und Feld … zugunsten einer beruflichen Spezialisierung“ aufgehoben (SCHROEDER 1992, 73,74). Schwerpunkte der Werkstattarbeiten[34] waren die „Herstellung von Gebrauchsgegenständen“ (Grundstufe) und der „Erwerb von technologischen Grundkenntnissen aller Werkstattbereiche“ bezogen auf traditionelle Arbeitstechniken und die „Spezialisierung auf einen Werkstattbereich“ in der berufsorientierenden / berufsvorbereitenden Stufe. In den Werkstätten sollten „Grundkenntnisse im Umgang mit Materialien und Werkzeugen“ er-

[31] Vgl. SALAZAR (1992, 122).
[32] Vgl. auch TANCARA (2011, 347) der die Einführung manueller Arbeit als ein Novum im scholastischen Ambiente der Epoche ansah und dieses als Wandlung von einem passiven hin zu einem aktives Schulkonzept erkennt.
[33] Vgl. hierzu auch besonders die Analysen bei SCHROEDER 1992,71f).
[34] Vgl. SCHROEDER, 1992,74.

worben werden; auf dem Feld bewirtschaftete jedes Kind eine Parzelle, verbunden mit den systematischen Grundkenntnissen der Landwirtschaft und der Erkundung regionaler Flora und Fauna. In der dreijährigen berufsorientierenden / berufsvorbereitenden Stufe (Schüler im Alter von 10 und 13 Jahre) „sollten alle Werkstattbereiche durchlaufen“ und in die „Techniken der traditionellen Heimindustrie“ eingeführt werden. In der „Werkstattausbildung waren die Schüler nach einigen Berichten auch in den normalen Produktionsprozess mit einbezogen“. Spezialisierungen konnten in der beruflichen Orientierung alternativ im gewerblichen oder landwirtschaftlichen Bereich erfolgen. Hier war es das Ziel „aufbauend auf den traditionellen Arbeitsmethoden auch den Umgang mit ‚modernen‘ Technologien und Arbeitsformen kennenzulernen, wozu auch der Erwerb von Spezialkenntnissen wie Autoreparatur, Elektrik und Bau gehörten, verbunden mit theoretischen Kenntnissen über Technisches Zeichnen, Werkstoffkunde, u. ä.“ (SCHROEDER 1992, 76). „Wissenschaftliche und technologische Bildung“, der Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und allgemeine Kompetenzen waren hier allerdings immer ein „Ergebnis der Integration und / oder Kontextualisierung dieses Wissens“ (TANCARA 2011, 357).

Als die oligarchischen Kräfte in Bolivien wieder die politische Macht eroberten, wurde zwar auf Intervention der Großgrundbesitzer die Schule geschlossen und die staatliche Unterstützung entzogen (1941), dennoch hatte dieses Reformkonzept der „Escuela-Ayllu Warisata“ Modellcharakter für viele weitere lateinamerikanische Bildungsreformen[35] in Bolivien bis zur aktuellen Bildungsreform (2010), vor allem auch in ihrem spezifischen Charakter einer arbeitsorientierten technischen und ökonomischen Bildung als einer „educación productiva.“

[35] Besonders „das Kernschulkonzept wurde als in den Schulreformkonzepten fast aller Länder Lateinamerikas als richtungsweisendes Modell aufgegriffen“ (SCHWARZ 1998, 214).

Arbeitsorientierte technische Grundbildung in Bolivien als (neoliberale) Reformperspektive am Ausgang des 20. Jahrhunderts

Zur Bewältigung der Probleme aus der Zeit der Militärregime wurden in fast allen lateinamerikanischen Staaten in den 1990er Jahren zur weiteren ökonomischen Stabilisierung neoliberale Reformen eingeleitet. Die sozialen Ungleichheiten nahmen deutlich weiter zu als in anderen Weltregionen. Das öffentliche Bildungswesen kann in Bolivien[36] unter den gegebenen Rahmenbedingungen im Hinblick einer fehlenden Orientierung auf die dortigen Lebens- und Arbeitsverhältnisse, etwa hinsichtlich des Fehlens eines umfassenden Konzeptes der Volksbildung und einer mangelhaften Ausbildung der Lehrer, als äußerst defizitär bezeichnet werden. Allerdings bedienten Privatschulen[37] exklusiv den Bildungsnachwuchs der Oligarchie und zunehmend auch den der Mittelschicht. Die hierin etablierten pädagogischen Konzepte aus Europa gaben dazu keinerlei Orientierung für eine Gesellschaft, in der die Mehrheit indigen ist.[38]

Die durch multilaterale Kreditgeber (Weltbank und Interamerikanische Entwicklungsbank) und unter erheblicher internationaler Unterstützung durchgeführte Bildungsreform, nach dem Gesetz von 1994 (Ley de Reforma Educativa 1565) (LRE 1994), sollte in Bolivien vor allem diese multi-ethnischen Gegebenheiten des Landes berücksichtigen sowie die Öffnung der Schulen und Curricula zu den Kommunitäten (mit der Verlagerung vieler Zuständigkeiten auf die Gemeinden) ermöglichen und die lokale Kultur stärken. Kernpunkt ist dazu eine interkulturelle zweisprachige Grundbildung (IZP).[39] Wenn diese Reform am

[36] Seit der Nationalen Revolution von 1952 gab es zwar erstmals ein Schulgesetzt (*Código de la educación Boliviana*), das die Schulpflicht aber nur für die Grundschule (fünf Jahre auf dem Lande) vorsah.

[37] In den 90er Jahren bedienten ca. 500 Privatschulen den Bildungsbedarf und erfassten dabei etwa 12% der Schüler, nur ca. 40% der Jungen und Mädchen waren in einer Schule angemeldet. (BRUNS 1998, 206).

[38] Die „Unterrichtsinhalte, Methoden und Erziehungsstile waren an den Normen und Werten der eurozentrischen urbanen Kultur der Mittel- und Oberschichten“ ausgerichtet (STRÖBELE-GREGOR 1996, 64). Gegenwärtig beträgt der indigene Anteil der Bevölkerung in Lateinamerika durchschnittlich ca. 8 -12% (Tendenz steigend), für Bolivien gehen Schätzungen gegenwärtig von mehr als 70% aus, mit einem hohen Anteil an Quechua, Aymara im Hochland und Guaraní im Tiefland; ca. 30 % der Bevölkerung sind Mestizen. Es existieren etwa 40 ethnische Gruppen, die 35 Sprachfamilien angehören. Bolivien ist daher neben Peru und Ekuador das Land mit dem höchsten indigenen Bevölkerungsanteil in Lateinamerika.

[39] Für die Lehrerausbildung wurde zugleich ein neuer (akademischer) Standard obligatorisch eingeführt (Abschluss einer Pädagogischen Hochschule *„Escuela Normal“*) sowie ein staatliches System von Schulaufsicht (Schulräten), gegen das sich die Lehrergewerkschaften heftig wehrten (HORST 2009, 143), ihnen war dieses Reformkonzept zu neoliberal orientiert. Sie forderten beispielsweise sehr engagiert, den *"maestro único polivalente, politécnico, intercultural bilingüe"* für eine *"escuela unidocente"* und lehnten jede ausländische Beteiligung ab, vgl. STRÖBELE-GREGOR (1996, 71).

Ende auch nur unzureichend umgesetzt werden konnte,[40] stellt sie im Hinblick auf ein arbeitsorientiertes Bildungskonzept „angesichts der jahrhundertelangen Ausgrenzung der indigenen Bevölkerungsmehrheit ein bemerkenswertes Novum dar“ (HORST 2009, 144) mit sehr wohl „spürbaren Konsequenzen auch für eine Beteiligung der Bevölkerung auf der Gemeindeebene“ (STRÖBELE-GREGOR 1996, 62).

Die Erziehungsreform, „partizipativ, interkulturell, universal und generell zweisprachig“ angelegt, sah nach dem Bildungsgesetz von 1994 vor allem die Überarbeitung der Lehrmaterialien und die Neugestaltung der Curricula, eine generelle Verbesserung der Infrastruktur und der Ausstattung der Schulen vor, mit einer deutlichen Verstärkung der Grundbildung.[41] Das Bildungsgesetz sollte für alle lebenslanges Lernen ermöglichen, die Lebensqualität im Land insgesamt erhöhen und die ausstehende Entwicklung des Landes insgesamt unterstützen. Die Leitideen waren nach dem Gesetz, Fähigkeiten und Kompetenzen im Kontext „progressiver Lernprozesse“ zur entwickeln, nicht zuletzt zur „Beherrschung von Wissenschaft und Technologie, der produktiven Arbeit zur Verbesserung der Lebensqualität“ (LRE, Art. 2, 6.) sowie „Arbeit als produktive und würdig machende Tätigkeit, als Faktor von Bildung und menschlicher Verwirklichung zu bewerten“. In der „educación boliviana“ sollten „die Prinzipien politischer, wirtschaftlicher und internationaler Zusammenarbeit, des friedliche Zusammenlebens“ (LRE, Art. 2, 7. 10.) eine zentrale Rolle spielen. In den Zielsetzungen der Bildungsreform ist gefordert, „den Anforderungen des Prozesses der Transformation im Land und global zu genügen“ (LRE Art.3). Dabei sollte beispielsweise auch „in produktiven Lernprozessen mit Kindern und Jugendlichen“ das „Interesse an manueller Arbeit gefördert“ sowie eine „Professionalisierung zu allen von der nationalen Entwicklung erforderlichen Fähigkeiten“ (LRE, Art. 3) erreicht werden. Die eindeutig arbeitsorientierte technische Bildung reichte daher von der Vorschule bis zum Abitur. Lehrer für alle Bereiche wie „Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Handel, Industrie und Dienstleistung“ sollten hierfür speziell ausgebildet werden. Arbeitsorientierte technische Bildung stand dabei insbesondere unter der Zielsetzung, „technische Fähigkeiten und Kenntnisse für eine regionale bzw. lokale Entwicklung“ zu erwerben, auf „kognitivem, affektivem und psychomotorischem Niveau“, letztlich immer auch mit der Intention, sich „in die Arbeitswelt eingliedern“ zu können, (LRE, Art.11,1.) und

[40] Vgl. hierzu die Einschätzungen von HORST (2009, 144).
[41] Ein nationaler Bildungskongress *(„Congreso nacional de educación“)* sollte alle 5 Jahre die Reformergebnisse bewerten (LRE, Art.6, 7.).

diese Grundbildung auf einem höheren akademischen Niveau als Studium fortsetzen zu können.

Mit Beginn dieser Bildungsreform wurde zum Teil in intensiven kommunalen Dialogen eine Reihe neuer Schulzentren entwickelt. Für die Politikberatung im Dialog mit dem „Ministerio de educación y cultura“ in La Paz konnte beispielhaft das Konzept für ein diesen Anforderungen entsprechendes regionales polytechnisches Zentrum (POLYREGIO) entwickelt (Abb. 2) und in den Fachgremien zur Diskussion gestellt werden.[42]

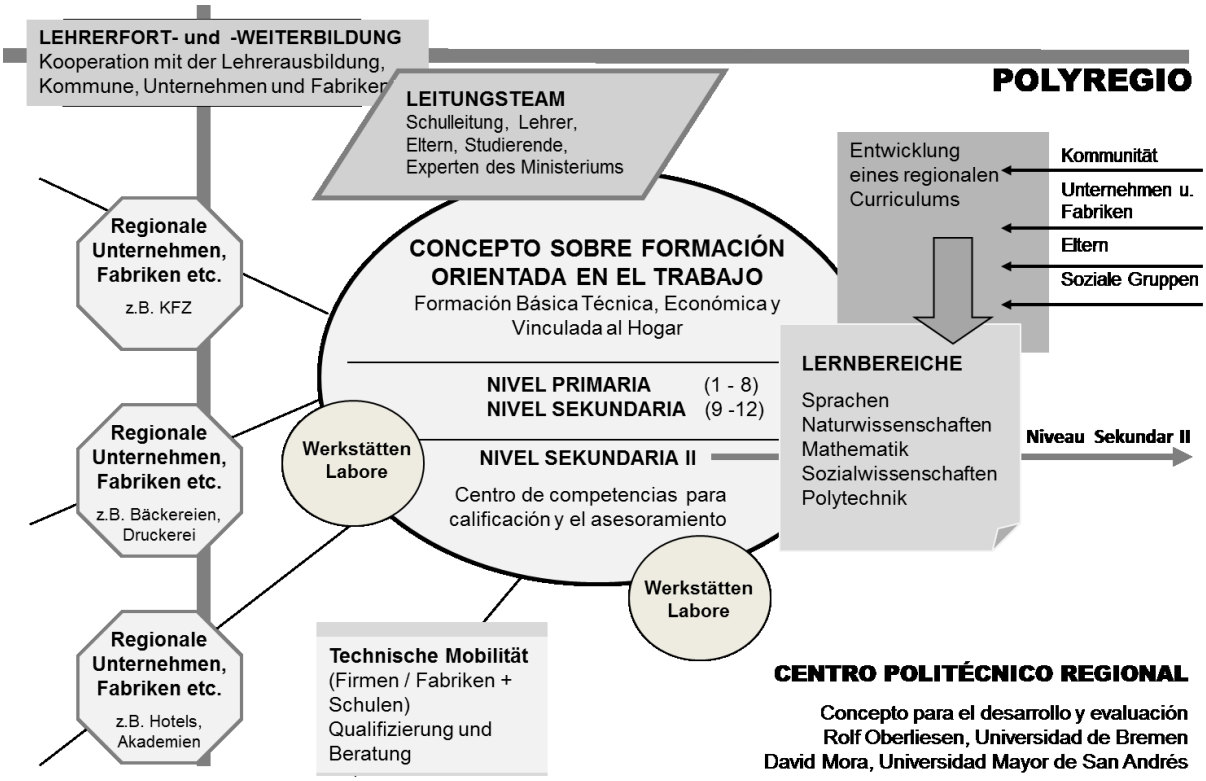

Abb. 2: Strukturentwurf für ein regionales polytechnisches Zentrum
(MORA / OBERLIESEN, Politikberatung Ministerio de Educación, La Paz 2004)

Der Entwurf (MORA / OBERLIESEN) knüpft als Entwicklungsmodell zum einen an den bisherigen Erfahrungen technischer Bildung im Land an, führt sie aber zugleich mit einer konsequenten regionalen Einbindung zum Beispiel von Betrieben auf verschiedenen Kompetenzniveaus weiter.[43] Zudem ist ein

[42] Zu den bildungswissenschaftlichen Grundannahmen und zentralen strategischen Bewertungen dieser Beratung im Kontext einer sich auf Technik und Arbeit beziehenden Konzeption vgl. die Ausführungen von MORA (2008). Das Entwicklungsberatungsmodell POLYREGIO war zuvor mit den Autoren MORA / OBERLIESEN im *Ministerio de educación in Carracas* (Venezuela, 2001) im Fachdialog, vgl. MORA (2008, 207f).

[43] Die eingebundenen Betriebe können über dieses Kernschulkonzept zugleich auf eine zentrale Kompetenzeinheit von professioneller Beratung und Ausbildung zurückgreifen und diese mitgestalten.

Grundbildungskonzept hinterlegt, das sich über eine "neue Lernkultur" auf ein „triales System von Erziehung zwischen Schule, Betrieben und anderen Lernorten insbesondere der gesellschaftlichen Praxis von Arbeit" bezieht: Schule wird dabei zu einer „Kommunitätsschule", die sich auf alle Formen von Arbeit bezieht und dabei auch die Existenzvorsorge und -sicherung aller Beteiligten im Fokus hat. Als Realisierungsbedingungen für dieses Entwicklungsmodell waren eine „partizipative Schulentwicklung" mit „standortbezogenen Schulcurricula," einem neuen „Schulausstattungskonzept," eine veränderte Schulleitungskonzeption sowie die konsequente Kooperation mit Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung vorgesehen. Mit dieser Bildungsreform wurde zugleich ein System von Technischer und Technologischer Erziehung vorgeschlagen, (SINETEC) das sozusagen als nationaler Dienst zwischen Universität und Lehrerbildung im formalen Bildungssystem neben dem nichtformalen Sektor entwickelt und koordiniert werden sollte. In letzterem spielten insbesondere auch private Subsysteme, Privatschulen und andere private Einrichtungen und NGOs eine bedeutende Rolle.[44]

Technik, Technologie, Arbeit und Produktion als zukunftsfähige Leitkonzepte: Bildungsreform Bolivien 2010

Es waren in Bolivien verstärkt die indigenen Bewegungen mit Beginn dieses Jahrhunderts, die zu einer deutlich veränderten politischen Situation mit einer sozio-ökonomischen Neuorientierung führten, nicht zuletzt auch mit deutlicher Kritik an dem dominierenden neoliberalen Wirtschaftssystem. Von einer Umbruchsituation ist die Rede.[45] Im Dezember 2005 wählte Bolivien erstmals (für Lateinamerika ein Novum) mit der Unterstützung der Bevölkerungsmehrheit der Landbevölkerung einen indigenen Präsidenten. In einem schwierigen Abstimmungsprozess unter Mitwirkung aller Bevölkerungsgruppen konnte dann über eine vom Volk gewählte verfassungsgebende Versammlung „asamblea constituyente" eine „plurinationale" Verfassung „Nueva constitución política del estado" entwickelt und demokratisch (2009) verabschiedet werden.[46]

[44] Bedeutend war hier auch das INFOCAL als zentrales Institut für berufliche Weiterbildung (*Fundación INFOCAL – Instituto de Formación y Capacitación Laboral*), in dem beispielsweise in der Zeit von 1996 bis 2007 über 5 000 Personen graduierten, davon erhielten ca. 500 in einer Technische Weiterbildung den *„tituló en educación técnica*" (LIZZARAGA 2011, 61).

[45] Vgl. die umfangreichen Analysen in GÄRTNER / GRABOW / POMA (2010).

[46] In dieser Orientierung folgte Bolivien der Verfassung von Ekuador (2008), die erstmals „*Buen Vivir*" als bedeutende zukunftsfähige Leitidee für die nationale Entwicklung in die Verfassung des Landes aufnahm.

Für den hier untersuchten Kontext ist es von besonderer Bedeutung, dass diese Verfassung als zentrales Leitprinzip für eine zukunftsfähige Entwicklung das philosophische Konzept, das Lebensmodell der Andenindigenen, das Buen Vivir, aufnahm (Art. 8): Das als indigenes Wertesystem nachhaltigen Zusammenlebens zu verstehende Konzept (wörtlich übersetzt mit „gut Leben") erforderte auch eine veränderte allgemeine Bildung, die „auf einer veränderten Einstellung zur Kommunität" basiert und sowohl „veränderte Inhalte der Bildung als auch generell einer neuen Bildungsstruktur" bedarf (HUANACUNI 2010, 64). Bildung ist hierin fundamental „für die gesellschaftliche Erneuerung" die „zentrale Entwicklungsperpektive im Buen Vivir" (CHOQUEHUANCA / UGATE 2010, 533). Indem das indigene Konzept des Buen Vivir nicht Wirtschaftswachstum, nicht Akkumulation von materiellem Reichtum und Konsum als Indikator von gesellschaftlicher Wohlhabenheit akzeptiert und Rentabilität und Nutzen als egozentrisch und europäische Regeln für gutes Leben zurückweist, versteht es sich auch als kritische Alternative zum eurozentrischen Nachhaltigkeitskonzept (GUDYNAS 2011, 237). Hierin kann auch eine Herausforderung für einen global zu denkenden Perspektivwechsel zu einer veränderten Ökonomie und Politik gesehen werden, möglicherweise auch im Hinblick auf eine neue planetarische Weltgesellschaft: Eine „Vision sozialer und ökonomischer Transformation" mit dem Anspruch einer zivilgesellschaftlichen Utopie ist hier plausibel formuliert. Die Referenzpunkte der Bestimmung von gesellschaftlichem Fortschritt sind danach allerdings ebenfalls neu zu vermessen.

Die Bandbreite der mit dieser neuen Verfassung für das Land Bolivien erforderten Veränderungen reicht daher von sozialen, kulturellen über ökonomische bis hin auch zu ökologischen Neuorientierungen. Der Rolle von Wissenschaft und Technologie ist in der Verfassung ein eigener Aussagenkomplex (Sección IV) gewidmet: Wissenschaft, Technologie und Forschung (ciencia, tecnología e investigación) (Art. 103, III) werden als produktive Basis einer integralen umfassenden Entwicklung des Landes im Sinne der Verfassung gesehen und sind (unter Einbeziehung des Staates, der öffentlichen und privaten Dienstleistungen und der indigenen Landbevölkerung) für alle verfügbar zu machen.

Mit der Verfassungsinitiative entstand zeitgleich eine Initiative für eine neue curriculare Reformbewegung für das Bildungswesen,[47] die dann mit einem neuen Bildungsgesetz (2010) einen neuen Entwicklungsrahmen konstituierte.

[47] In 2006 konnte bereits im Rahmen einer nationalen Entwicklungsplanung eine 22 Institutionen umfassende Kommission „*Comisión nacional de la nueva Ley de educativa Boliviana*" eingerichtet werden, die Grundlagen für ein solches Reformgesetz „*Nueva Ley Educativa*" erarbeitete.

Bereits in dem über einen breiten Dialog mit den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen erarbeiteten und vom Erziehungsministerium veröffentlichten neuen pädagogischen Orientierungen für die Konstruktion des neuen Curriculum für ein „sistema educativo plurinacional“ (MECB 2008). Die neuen Orientierungsmomente knüpfen dabei auch an Ideen und Erfahrungen der indigenen Schulen an: Im Mittelpunkt stand dabei die gesellschaftliche Entwicklungsperspektive des Konzeptes Buen Vivir. Weiterführende Akzente waren hier gesetzt insbesondere im Hinblick auf ein an Nachhaltigkeit orientiertes Bildungskonzept. Der umfassende Bericht der Kommission „Currículo base del sistema educativo plurinacional“ (MECB 2008) entwickelt bereits sehr differenziert Legitimationslinien mit spezifischen theoretischen Verankerungen und curricularen Vorschlägen für die Umgestaltung der bisherigen Systeme in Bolivien. Im Kontext dieser Philosophie des Buen Vivir ist dazu ohne Zweifel auch die Initiierung eines „neuen Sozialpaktes“ und neuer Kommunitäten gegeben.

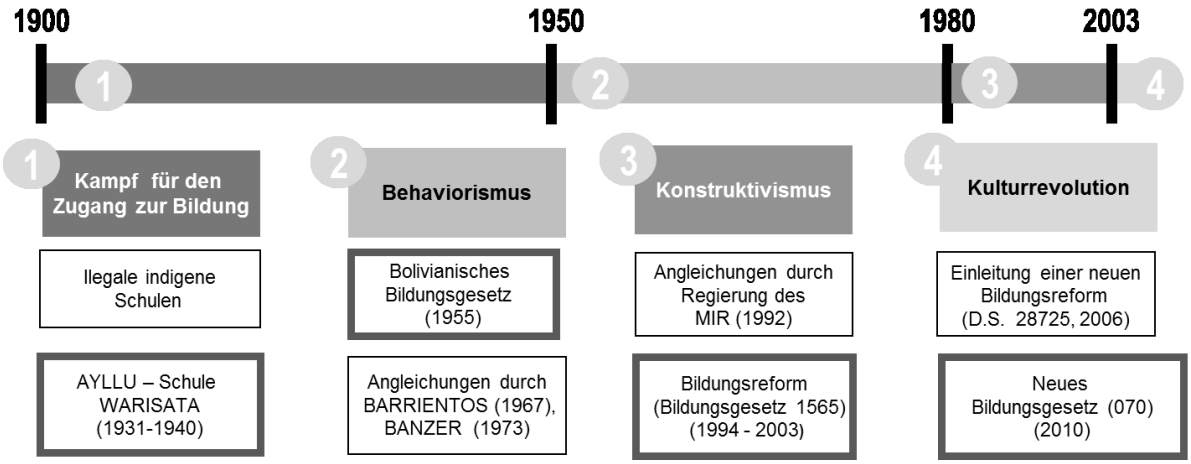

Abb. 3: Kontinuität und Brüche der Entwicklung der bolivianischen Bildungsreformen aus Sicht der Reformgruppe (2006), (nach CNC 2009).

Das neue Bildungsgesetz „Ley de la educación“ (LEY 2010) in Bolivien knüpft, wie bereits auch im Titel mit den Namen von Bildungsreformern (SIÑANI und PÉREZ) ausgedrückt,[48] besonders an den eigenen Traditionen und gesellschaftlichen Erfahrungen an. Diese reichen von der pädagogischen Aufnahme der ursprünglich indigenen Schulerfahrungen und der Konzeption von Ayllu de Warisata (MECB 2008, 12, 15) über die Weiterführung der Erfahrungen der „reforma educativa“ (1994) (vgl. Abb. 3) bis hin zur Reformulierung und Neugestaltung des Teils des gesamten allgemeinbildenden und berufsbil-

[48] Im Untertitel trägt dieses Gesetz vom 20. Dezember 2010 die Namen des indigenen Lehrers und Bildungsreformers Elizardo PEREZ (1892-1980) und des Aymara-Pioniers der autonomen Schulen Avelino Siñani (1881-1941), die gemeinsam am 2. August 1931 in einem wichtigen Machtzentrum des Großgrundbesitzes auf dem Altiplano in Bolivien die Escuela-Ayllu Warisata gründeten, vgl. Kap. 2 unseres Beitrags.

denden Bildungssystems der „educación regular bis hin zum nichtformalen Bildungssektor „Educación alternativa y especial“. Entwickelt sind dazu die Grundzüge einer korrespondierenden, neuen bereichs- und stufenorientierten Lehrerausbildung (formación de docentes) sowie eines curricularen Designs für die professionelle Technische Bildung (formación profesional técnica) und die akademischen Niveaus von Abschlüssen.

Im Zentrum dieses Reformkonzeptes stehen die Leitideen der Entfaltung der Persönlichkeit mit der Disposition für ein „selbstbestimmtes aktiv gestaltetes Leben“ in einem „plurinationalen Staat in Solidarität und Souveränität“: Schülerinnen und Schüler sollen „zu kritischen, reflexiven und propositiven Auseinandersetzungen mit soziopolitischen, kulturellen und ökonomischen Problemen lokalen, regionalen und nationalen Charakters“ befähigt werden. Partizipativ und demokratisch gilt es, mit Respekt vor der Natur, Fähigkeiten für eine gemeinschaftliche Gestaltung der gesellschaftlicher Zukunft zu entwickeln. Insgesamt geht es damit um eine „am Menschen orientierte, integrale wissenschaftliche und technologische Bildung, mit dem Fokus auf Sozio-Kommunität und Produktion“.[49]

Vier Leitbereiche sind es, die unter der zentralen gesellschaftlichen Entwicklungsperspektive Buen Vivir in einem erweiterten Bildungsmodell für das gesamte Bildungssystem von der Vorschule bis zur höheren beruflichen Bildung die curriculare Gesamtstruktur begründen (vgl. Grafik in Abb.4): Wissenschaft, Technologie und Produktion (ciencia, tecnología y producción) stehen hier als ein grundlegendes Prinzip und Fundament für das Bildungssystem neben Kosmos und „Ideenwelt“ (cosmos y pensamiento); Kommunität und Gesellschaft (comunidad y sociedad); Leben, Erde und „Territorium“ (vida, tierra territorio)[50] (MECB 2008, 39f.). Dabei ist in dieser Leitstruktur für eine produktive, interkulturelle und mehrsprachige formale Bildung davon ausgegangen, dass „wissenschaftliche, technische und künstlerische Bildung“ „integrale Prozesse der kulturellen Konstruktion“ entwickeln und über die Felder „Forschung, Kommunität, Produktion und kultureller Identität “ wirksam werden. Dabei entspricht diese „technische und technologische Bildung“ in der „neuen Bildungsmatrix“

[49] Vgl. weiter darüber hinaus die Argumentationslinien und Begründungskontexte in MECBE (2008, 36f).

[50] *Tierra y territorio* beschränken sich nicht auf den geographischen Aspekt, sondern umfassen in diesem Verständnis die kulturellen, sozialen, produktiven und wirtschaftlichen Dimensionen der Gesellschaft. Wissen und Kenntnisse über *vida, tierra y territorio* gliedern und verbinden Erfahrungswissen und Praxis der Gemeinschaft und Gesellschaft mit den Naturwissenschaften.

auch insbesondere „den regionalen produktiven Bedürfnissen“ (MECB 2008, 25): Erziehung und Bildung sind dazu stets produktiv und regional/territorial verbunden, vereinigt mit „produktiver schöpferischer Arbeit,“ die die „theoretische Entwicklung des Wissens und der Kenntnisse in der Produktion des materiellen Lebens in nachhaltiger Entwicklung in der Kommunität und Gesellschaft“ erwerben lässt. Voraussetzung hierzu sei es indes, dass die „Grenzen zwischen den formalen Bildungseinrichtungen und dem produktiven Umfeld aufgehoben und die lokalen und regionalen Kommunitäten entsprechend einbezogen werden. (MECB 2008, 23). Technische Bildung bezogen auf Kommunität, Arbeit, Produktion und nachhaltige Entwicklung stellt damit für das gesamte Bildungskonzept einen bedeutenden integrierenden Fokus dar: Technische Bildung veränderte sich damit in ihrer didaktischen Leitposition deutlich „von einer konstruktivistischen Grundorientierung zu einer neuen produktiven Kommunitätsorientierung“ (LIZÁRRAGA 2011, 35).

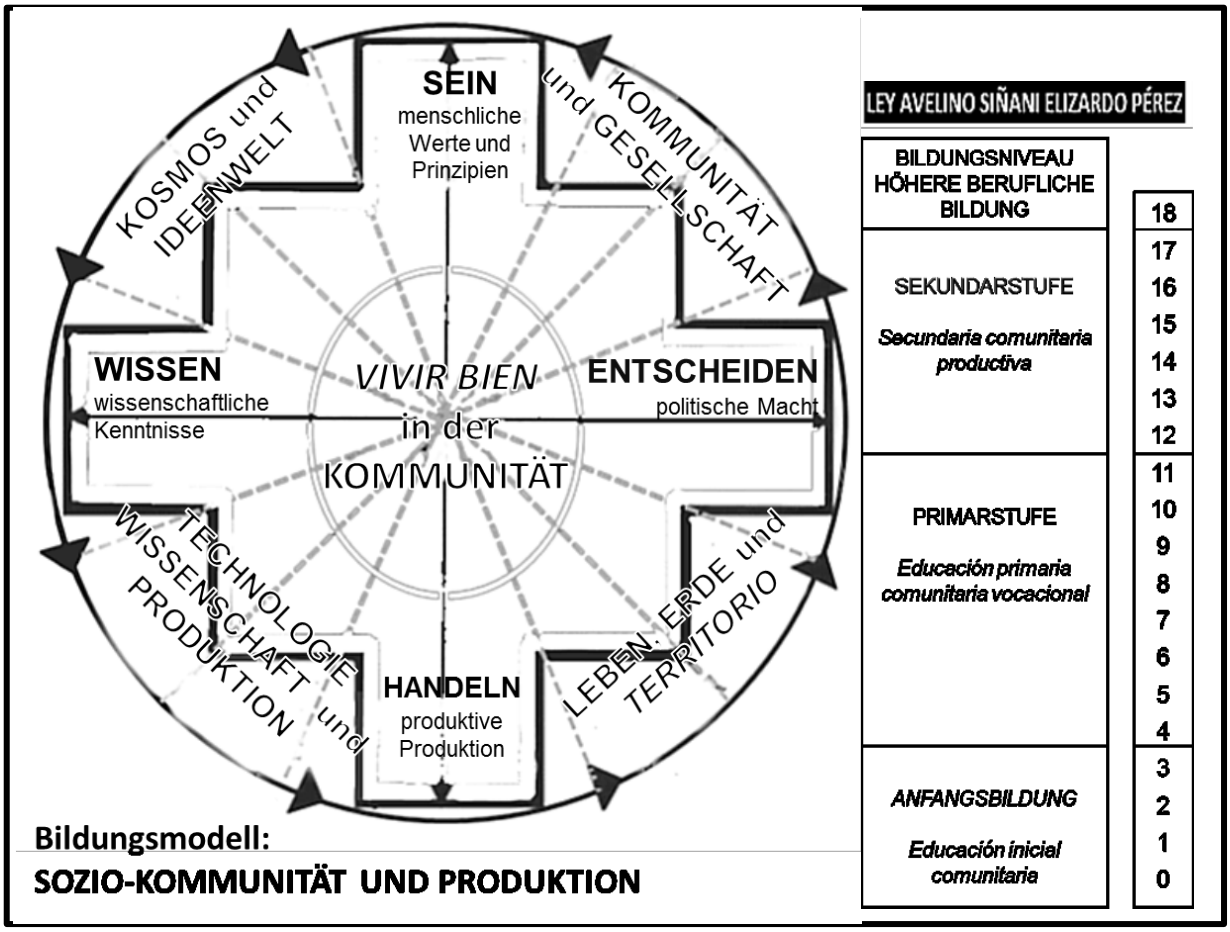

Abb. 4: Inhaltliches Leitkonzept und Struktur des formalen Bildungssystems, Bildungsreform 2010 (nach CNC 2009).

Der Leitbereich „Wissenschaft, Technologie und Produktion“ ist curricular im Bereich der Primarstufe (Educación primaria comunitaria vocacional), (6 Jahre) mit Mathematik, technischer und arbeitsorientierter Bildung (bezogen auf familiäre und kommunale Kontexte) und in der Vorschule (Educación inicial en familia comunitaria) präsent.

In der Sekundarstufe (Educación secundaria comunitaria productiva) (vgl. Abb.5) finden sich, weitgehend über Lernbereiche in sechs Niveaus organisiert, der Leitbereich Mathematik und allgemeine und spezielle technische Bildung, die sich inhaltlich auf Landwirtschaft, Industrie, Handel und Dienstleistung bezieht. Die Sekundarstufe führt zum Abschluss der Hochschulreife (bachillerato), die zu weiterführenden Studien befähigt, z.B. zu einem universitären Studium (LEY 2010, Art. 14); aber auch zur anschließenden Ausbildung eines mittleren Technikers. Sie verstärkt die Bildung der Vorschule und Primarstufe mit dem Ziel einer integrierenden Grundbildung,[51] die zugleich „technisch-technologische Bildung“ (Wissen und Kenntnissen auf der Basis von Wissenschaften) entwickelt mit dem Ziel der Teilhabe an der Produktion und des „interkulturellen Dialogs“. Dies bedeutet für die curriculare Struktur eine Ausrichtung nach organisierenden Leitideen und Lernbereichen. Die Sekundarstufe ermöglicht den Lernenden so zugleich eine „Orientierung und Identifizierung“ bezogen auf verschiedene Professionen besonders in der Region. Dabei ist vom Konzept der „produktiven Erziehung“, in dessen Zentrum „die Arbeit ... steht ... als eine vitale Notwendigkeit für die Existenz, Theorie mit der produktiven Praxis verbindend“ (MECB 2008, 44). So geht es darum „gemeinschaftlich-produktive und erfinderisch-unternehmerische Berufungen zu entwickeln, mit Sachverstand und sozialer Sensibilität“ und dazu „Wissen und Kenntnisse traditioneller produktiver Praktiken mit den westlichen technologischen Kenntnissen zu verbinden“ (MECB 2008,45).

[51] Die empirischen Untersuchungen von GÜNTER (2005, 271f) mit ländlichen bolivianischen Jugendlichen verweisen auf die besondere Bedeutung der Grundbildung „auch im Sinne vorberuflicher Sozialisation“ für die erfolgreiche Berufsausbildung.

LEITBEREICHE	SEKUNDARSTUFE *Secundaria comunitaria productiva*							
	Lernbereiche und Fächer		1^0	2^0	3^0	4^0	5^0	6^0
Kosmos und Ideenwelt	Weltanschauung, Philosophie und Psychologie							
	Werte, Spiritualität und Religionen							
Kommunität und Gesellschaft	Kommunikation und Sprachen							
	Muttersprache							
	Fremdsprache							
	Bildende Kunst							
	Körperbildung und Sport							
	Musikerziehung							
	Sozialwissenschaften							
Leben, Erde und *Territorio*	Biologie, Geographie							
	Physik, Chemie							
Wissenschaft, Technologie und Produktion	Mathematik							
	Allgemeine technische Bildung	Landwirtschaft, Industrie Handel, Dienstleistung						
	Spezielle technische Bildung							
Stundenkontingent im Monat			1 24	124	136	136	148	148

Abb. 5: Curriculare Gliederung der Sekundarstufe (*secundaria comunitaria productiva*) nach Lernbereichen und Fächern, Bildungsreform 2010 (nach CNC 2009).

An die Sekundarstufe schließt sich (über vier Stufen) eine höhere berufliche Bildung an (Educación superior de formación profesional) mit „wissenschaftlichem und technologischem Charakter“ und einem differenzierten inhaltlichen Profil;[52] die unterschiedlichen akademischen weiterührenden Studien auf differierenden Niveaus enden mit verschiedenen akademischen Abschlüssen u. a. zu Technik und Technologie unter Einbeziehung von neu zu gründenden technischen und technologischen Instituten und universitären Studiengängen. Das Bildungsgesetz legt dazu verschiedene Abschlussniveaus fest (Niveles de la formación técnica y tecnología) (LEY 2010, Art. 44-46). Dieser „Bildungsraum der professionellen Bildung“ dient insbesondere „der Eingliederung, Beschaffung und Neuschöpfung von Wissen“ in den „Wissenschaften, der Technologie und der Forschung“ (LEY 2010, Art. 28) mit der Perspektive der „Innovation, der Antwort auf die spezifischen sozialen, ökonomischen, produktiven und kulturellen Probleme“ der Entwicklung eines plurinationalen Staates.

Auf vielen Ebenen konnte in Bolivien inzwischen die Umgestaltung dieses Bildungssystems, das den wissenschaftlichen und technologischen Anforderungen auch im Hinblick auf die ökonomischen und technologischen Transformationsprozesse des Landes entspricht, begonnen bzw. weitergeführt werden wie etwa die umfassenden Analysen der PIEB-Stiftung (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, La Paz 2011) zur Entwicklung der Technischen Bil-

[52] Hierzu gehören die Wissenschaftsbereiche Technologie und Produktion, Gesundheit, Soziales, Kunst und Sport (LEY 2010, 20f).

dung und Produktion zeigen.[53] Mit Beginn dieser Reform 2010, vor der die privaten Einrichtungen und Initiativen die bedeutendste Rolle einnahmen, ist ein „Paradigmenwechsel in der technischen und beruflichen Bildung im Hinblick auf die Rolle des Staates" angezeigt, nach der dem Staat in der Organisation der professionellen technischen Bildung als formalem Bildungssektor eine bedeutende Rolle zukommt (LIZÁRRAGA 2011, 14). War der Staat zuvor eher verantwortlich für die Leitlinien der Politik der beruflichen Bildung, hat er zukünftig nach den Ansprüchen des Reformkonzeptes „die Aktionen der verschiedenen Akteure zu koordinieren" und im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung in ihrer Qualität zu sichern als eine „umfassende arbeitsorientierte technische Bildung".

In den gegenwärtigen Systemen der beruflichen und höheren technischen Bildung dominiert eine Vielzahl sehr verschiedener Einrichtungen; die Universitäten sind mit ihrem wichtigsten Abschluss der Licenciatura hieran immer noch mit 72,4% beteiligt.[54] Das führt dazu, dass vielfach hochqualifizierte universitäre Absolventen mit ihrer akademischen Ausbildung keine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt finden. Unter den „Konkurrenzbedingungen des Arbeitsmarktes" hat die „Wirtschaft in Bolivien kein Interesse an Investitionen in Ausbildung" (GÜNTER, 2005, 259f). Unternehmen sind nur bedingt interessiert, sich an einer „allgemeinen technischen Bildung" zu beteiligen. „Spezialbildung erhöht für die Unternehmen hingegen die Produktivität, entsprechend der Interessen der Unternehmen" wofür diese dann auch bereit sind, die Kosten zu übernehmen (LIZÁRRAGA 2011, 25). Damit kann der „Markt kein geeignetes Instrument oder Regulativ in dieser Bildung" darstellen,[55] eine staatliche Intervention erscheint so unumgänglich. Völlig neue curriculare Konzeptionen sind somit erforderlich.[56]

[53] Vgl. LIZÁRRAGA (2011).
[54] Vgl. LIZÁRRAGA (2011, 48).
[55] Vgl. auch diesbezügliche Kritik an einer neoliberalen Orientierung arbeitsorientierter technischer Bildung bei MORA (2008, 202, 231f) und seiner „Vision einer neuen technischen Bildung" und der hierfür geltenden Grundannahmen und theoretischen Kategorien.
[56] Vgl. etwa die Überlegungen zu weiteren lernbereichs- bzw. fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungskonzeptionen im *Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración (Convenio Andrés Bello*, La Paz) MORA (2008) und MORA / ALARCÓN (2008) aber auch die Ergebnisse der Kompetenzforschung in der beruflichen technischen Bildung im Dissertationsprojekt von ALBERTO (2012) an der Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.

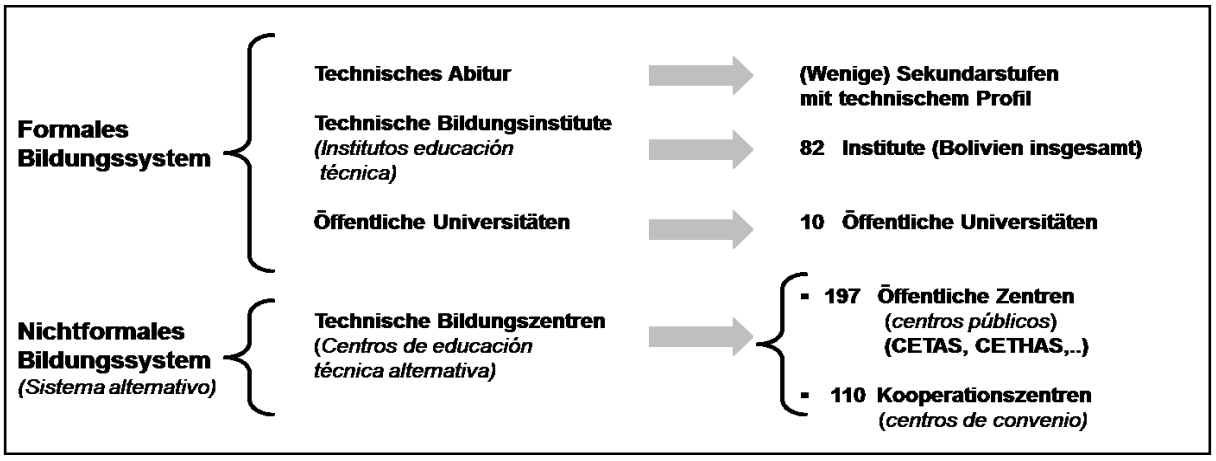

Abb. 6: Systeme der beruflichen und höheren technischen Bildung in Bolivien zur Zeit der Bildungsreform 2010 (nach LIZÁRRAGA 2011, 55).

Der Staat ist daher aufgerufen „über die Kohärenz eines solchen Systems als auch dessen Finanzierung zu wachen." Die Herausforderungen sind bedeutend (MORA 2008, 257f), wenn derartige curriculare und institutionelle Konstruktionen einer höheren arbeitsorientierten technischen Bildung immer sowohl theoretische Studien und Praktika in Werkstätten und Firmen (estudios teóricos y practicas en talleres y empresas), Ausbildung und Arbeit (estudios y trabajo) oder auch Studien- und Praktikantenzeiten (estudios y pasantías) zu umfassen haben, wie LIZÁRRAGA (2011, 6) in ihren Beschreibungen systematisierend feststellt.[57] Für die Realisierung diesen Typs von beruflicher Bildung sind jedoch begleitend hochkomplexe „Maßnahmen erforderlich, die Dezentralisierung und Beteiligung sicherstellen", auch mit dem Ziel, „die organisierten Gemeinschaften, die Gemeindeverwaltungen, die sozialen Bewegungen, die selbstverwaltenden Firmen in einen fördernden Kontext" zu stellen (MORA, 2008, 260).

[57] Im bolivianischen Erziehungsministerium sind seit 2010 mehrere Vizeminister mit diesbezüglichen Aufgaben der Transformation der technischen Bildung des formalen und nichtformalen Bildungssystems betraut, vgl. LIZÁRRANGA (2011, 42).

Zusammenfassende Typisierungen

Entwicklung von Bildungskonzeptionen in Ländern, die sich in der Transformation befinden, unterscheiden sich allein schon von ihrer Dynamik her von jenen der Industrieländer. Sie sind zudem - wie die in Lateinamerika - besonders geprägt durch spezifische ökonomische und kulturelle Rahmenbedingungen, etwa wie die Jahrhunderte lang währende koloniale Prägung, Unterdrückung und kapitalistische Ausbeutung. In Lateinamerika und speziell Bolivien ist dieser Prozess in den letzten beiden Jahrzehnten auch gekennzeichnet durch neue soziale Bewegungen, insbesondere der indigenen Bevölkerung, verbunden mit einem veränderten Selbstbewusstsein und fortschreitenden Demokratisierungsprozessen, zum Beispiel manifestiert in neuen gesellschaftlichen Kontrakten, institutionalisiert etwa in neuen Verfassungsregelungen und damit korrespondierenden Gesetzen.

Obschon Bolivien inzwischen mit der Nationalisierung von Gas und Erdöl in seinen Staatsfinanzen Überschüsse produziert, die für den weiteren Ausbau von Infrastrukturen und sozialen Projekte genutzt werden, gehört das Land auch 2012 noch immer zu den ärmsten Ländern Lateinamerikas,[58] fast zwei Drittel der Bevölkerung leben immer noch in Armut (ca. 20% in extremer Armut). Das Land befindet sich dabei deutlich „im Umbruch und zugleich auch auf einem schwierigen Weg der Neugründung“ (GÄRTNER / GRABOW / POMA 2010). Die Bildungsreformen in Bolivien stehen in diesen Kontexten eines damit verbundenen neuen Selbstverständnisses, einer veränderten Sicht auch auf die sozialen und ökonomischen Gestaltungsprozesse und der von nachhaltiger (auch globaler) Entwicklung. Die hier untersuchten und aufgezeigten Veränderungsprozesse erscheinen bezogen auf die Ausprägung von Bildungssystemen von ihrer Symptomatik vergleichbar mit denen auch anderer lateinamerikanischer Länder. Vergleichbar sind hier außerdem generell die Erfahrungen der Entwicklung von Arbeit und Beschäftigung gesehen etwa auf die Situation von arbeitenden Kindern und Jugendlichen. Technische Bildung und Technologieentwicklung spielen in diesen Entwicklungen eine bedeutende Rolle, wenn auch in der Vergangenheit entsprechend der wechselnden Bedingungen unterschiedlich konnotiert. Im ursprünglich indigenen Verständnis erscheint Technik immer eng mit Arbeit und Produktion verbunden und individuell und sozial erfahren eher

[58] Das Steuereinkommen Boliviens liegt zwar bei 44%, das Bruttoinlandsprodukt (BIP) betrug 2011 allerdings nur 4.800 $ pro Kopf (globale Position 153). Die Alphabetisierungsquote liegt jedoch inzwischen bei über 90%, die durchschnittliche Lebenserwartung hat sich auf 66,6 Jahre erhöht, die Kindersterblichkeit ist auf 40 (pro 1000) zurückgegangen.

als eine „materielle Kultur“ wie sie ROPOHL (2004) philosophisch interpretiert, in der Herstellungs- und Verwendungszusammenhänge sehr eng aufeinander bezogen sind. Technologische Gestaltungen finden in Kontexten der Kommunität statt, waren vom Bewusstsein immer auch deutlich eingebunden in soziale Prozesse, Technikgenese stets unmittelbar erfahren als sozialer Prozess. Spätere ökonomische und soziale Wandlungsprozesse mit vielfältigen Interdependenzen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft und auch individueller und kollektiver Akteure (etwa im Zusammenhang neoliberaler Interventionen in den 1990er Jahren) brachten hier auch neue Erfahrungen einer Technikgenese, die scheinbar einer inneren Dynamik folgt und Anpassung erzwingt, wie sie in den eher funktionalistischen Bildungskonzepten der 1990er Jahre sich im Hinblick auf berufliche Bildung widerspiegelten. Für Bolivien wie auch andere lateinamerikanische Länder ist dies die Phase der vielfach eher ungeprüften Übernahme neoliberaler Bildungskonzepte aus den Industrieländern.

Das sich in den sozialen Bewegungen entwickelnde wachsende indigene Selbstbewusstsein eröffnete jedoch dann mit der Jahrhundertwende in Bolivien auch eine neue Orientierung hin auf ein neues, an ursprünglich indigene Erfahrungen anknüpfendes Bewusstsein von nachhaltiger Entwicklung: Das Konzept Buen Vivir wurde für die Bildungsreform im Zusammenhang einer neuen weitreichenden auf Wissenschaft, Technologie und Arbeit bezogenen Bildungsreform ebenfalls zur bedeutenden Leitidee (2010). Technologische Entwicklung stellt hierin eine Herausforderung dar, die für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung als zentral anzusehen ist, die es jedoch im Sinne dieses Verständnisses von Nachhaltigkeit zu gestalten gilt. Das Bildungssystem hat sich hierin der Aufgabe zu stellen, heranwachsende junge Menschen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene entsprechend vorzubereiten, zu beteiligen in enger Rückbindung an die regionalen Gegebenheiten und die Kommunitäten. Arbeitsbezogene technische und wissenschaftliche Bildung steht zugleich für die Zukunftsfähigkeit des Landes, wie wir mit unseren Analysen aufzeigen konnten. In einem weiten gesellschaftlichen Konsens der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen ist in dieser Bildungsreform (2010) ein emanzipatorisches Bildungskonzept hinterlegt, das alle Heranwachsenden zu Selbstbestimmung und Mitgestaltung in Solidarität mit allen ethnischen Gruppen befähigen soll. In diesem Bildungsverständnis ist zugleich an die ursprünglichen indigenen Bildungskonzepte, wie sie im vergangenen Jahrhundert z.B. im Kernschulkonzept von WARISATA mit der Idee einer polytechnischen Reformschule als Gemeinwesen formuliert wurde, explizit angeknüpft. Im Mittelpunkt der Kompetenzentwicklung für die Anforderungen der Gegebenheiten von Leben und Arbeiten im

informellen Sektor, der Gestaltung von sehr heterogenen Lebenswegen mit flexible Reaktionen auf Anforderungen an Beschäftigung, erscheint auch aus gegenwärtiger Sicht „die Stärkung von Persönlichkeit und Selbstbewusstsein in einem Konzept von Lebensweltorientierung“ als eine entscheidende entwicklungspolitische Perspektive.[59]

Die Umsetzung dieser Reformkonzepte, das ist nicht zu übersehen, erfordert für das sich weiter in der Umgestaltung befindende Land Bolivien Rahmenbedingungen, die gegenwärtig längst noch nicht in allen Teilen gesichert sind. Die reale Umsetzung dieser Bildungsreform verlangt weiter erhebliche Anstrengungen; diese beginnen mit der geforderten integralen, partizipativen, curricularen Entwicklung, der Reformulierung von lernbereichsdidaktischen Konstruktionen und Prämissen,[60] der Reorganisation der Lehrerbildung, der Bereitstellung und Entwicklung von organisatorischen Infrastrukturen und endet nicht zuletzt in der Lösung des Problems der bisherigen mangelnden Ausstattung der Schulen, besonders in den ländlichen Regionen; auch die Frage einer qualitätsorientierten umfassenden Evaluation und Kontrolle ist für diese Bildungsreform unzureichend angegangen. Diese Entwicklungen dürften insgesamt auch im Kontext weiterer globaler Diskurse unter der Perspektive der Entwicklung einer kritischen arbeitsorientierten technischen Bildung von erheblicher Bedeutung sein. Hier wird ein an Nachhaltigkeit orientiertes Bildungs- und Beschäftigungssystem entwickelt, das mit der Lebensphilosophie des Buen Vivir von deutlich anderen Orientierungen ausgeht als die ethnozentrischen Nachhaltigkeitskonzepte und Entwicklungsmodelle der Industrieländer: Lateinamerika eine globale Lernwerkstatt einer auf nachhaltige Entwicklung bezogenen integrierten emanzipatorischen arbeitsorientierten technischen Bildung?

[59] Vgl. die verschiedenen Beiträge in LOEWEN / OVERWIEN (2005).
[60] Die Entwicklung einer „kritischen Didaktik Technischer Bildung“ ist hier angemahnt (MORA 2008) wie sie etwa STEPHEN (1999, 76) für eine „critical technological literacy“ ausführlich begründete.

Literatur

ALBERTO, D.: El diseño curricular en la formación técnica profesional, Diss. CEPIES / Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz 2012.

BOLLER, K.: Aportes de la escuela Ayllu de Warisata ara la transformación de la educación en Latinoamérica, In: MORA / OBERLIESEN (2004).

BOPP, F. / ISMAR, G. (Hrg.): Bolivien - Neue Wege und alte Gegensätze, Berlin 2006.

BRUNS, D. (Hrg.): Bolivien, Köln 1998.

BRUNS, D.: Reform des Erziehungssystems Bolivien, In: BRUNS (1998).

CHOQUEHUANCA, J./ UGATE, C.: Vivir bien als neues Entwicklungsprinzip? In: GÄRTNER / GRABOW / POMA (2010, Bd.2).

COLEGIO NACIONAL CALAMA (CNC) (Hrg.): Nueva política educativa boliviana - "Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez y Currículum Base del S.E.P." (Edson Peña Rocha), Ministerio de Educación, La Paz 2009 www.scribd.com/archive/plans?doc=88394824, letzter Aufruf 25.07.2012.

DEDERING, H. (hrg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung, München / Wien 1996.

DRÖGE, R. / NEUMANN,G.: Arbeiten und Lernen in der Dritten Welt, In: DEDERING (1996).

GÄRTNER, P. / GRABOW, M. / POMA, M. u.a. (Hrg.): Bolivien im Umbruch – Der schwierige Weg der Neugründung, Leipzig 2010, 2 Bd.

GERLACH, J.-P. Technische Berufsausbildung in Bolivien, In: Berufsausbildung,1995, H.33, 43-45.

GRAUBE, G. / DYRENFURTH, M.J. / THEUERKAUF, W.E. (Hrg.): Technology Education - International Concepts and Perspectives, Frankfurt, Berlin, Bern 2003.

GREINERT, W.-D.: Von der Produktionsschule zum „Production Training Concept" – Stufen eines entwicklungspolitischen Modells, In: BIERMANN,H. / GREINERT, W.-D. / LINKE, H./ WIEMANN, G. (Hrg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich, Alsbach 1992.

GUDYNAS, E.: Tensiones, contradicciones y oportunidades de la dimension ambiental del Buen Vivir, In: FARAH, I. / VASAPOLLO,L. (Hrg.): Vivir bien: Paradigma no capitalista? (CIDES-UMSA), La Paz 2011.

GÜNTER, G.: Zugang zur Grundbildung für ländliche Jugendliche in Bolivien, In: LOEWEN / OVERWIEN (2005).

HÖRNER,W.: Arbeitsbezogene Bildung in Westeuropa, In: DEDERING (1996).

HORST, R.: Zielkonflikte zwischen Demokratie und ökonomischer Stabilisierung in Bolivien, In: JÄGER (2009).

HUANACUNI, F.: Vivir Bjen / Buen Vivir – filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales, La Paz 2010.

HUNGERLAND, B. / OVERWIEN, B. (Hrg.). Kompetenzentwicklung im Wandel - auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur, Wiesbaden 2004.

HUNNER-KREISEL, C. / Schäfer, A. / WITTE, M.D. (Hrsg.): Jugend, Bildung und Globalisierung, Sozialwissenschaftliche Reflexionen in internationaler Perspektive, München 2008.

HUSÉN, T.: Problemas contemporáneos de la educación. In: UNESCO: Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000, Madrid 1990.

International Labour Office (ILO) (Hrg.): Eine Zukunft ohne Kinderarbeit, Genf 2002.

International Labour Office (ILO) (Hrg.): Accelerating action against child labour. Global Report under the follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work, Genf 2010.

JÄGER, T.: Bolivien, Staatszerfall als Kollateralschaden? Köln 2009.

LANGE, M. / HOHNWALD, J.: Die duale kaufmännische Berufsausbildung im deutschen Auslandsschulwesen, Bestandsaufnahme, Transferproblematik und interkulturelle, Qualifizierungsaspekte, Oldenburg 2008.
LEIZ, M. A.: Kinderarbeit in Bolivien - Eine Notwendigkeit und Chance? Hamburg 2009.
LEY DE LA EDUCACIÓN „Avelino Siñani – Elizardo Pérez, No. 070 (LE), 20.December 2010, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia La Paz 2010.
LEY DE REFORMA EDUCATIVA, No.1565 (LRE), 7.Julio 1994, Gaceta Oficial, La Paz 1994.
LIEBEL, M. / OVERWIEN, B. /, RECKNAGEL, A. (Hrg.): Arbeitende Kinder stärken, Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit, Frankfurt 1998.
LIEBEL, M. / SAADI, I.: Kinderarbeit und ihre Ausrottung bleiben ein Mysterium. Anmerkungen zum Child Labour Report 2010 der Internationalen Arbeitsorganisation, In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung,2011, H.3, 333-337.
LIEBEL, M.: Kinderarbeit, arbeitende Kinder und Globalisierungskritik, In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2003, H. 3, 2-5.
LIEBEL, M.: Jugend jenseits des Moratoriums - Ausblicke auf andere Logiken des Aufwachsens, In: HUNNER-KREISEL / SCHÄFER / WITTE (2008).
LIEBEL, M.: Kindheit und Arbeit – Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten, Frankfurt 2001.
LIEBEL, M.: Übergang zum Ernst des Lebens? Jung sein in Lateinamerika – Plädoyer für neue Maßstäbe und Betrachtungsweisen, In: ila – Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika, 2007, H.309, 3-6.
LIZÁRRAGA, K.: Educación técnica y producción en Bolivia, (PIEB Stiftung - Programa de Investigación Estratégica en Bolivia), La Paz 2011.
LOEWEN, B. / OVERWIEN, B. (Hrg.): Jugendliche stärken – Entwicklungspolitische Ansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung, Frankfurt/M. 2005.
MARTÍNEZ, M.J.: Erziehung und Ausbildung in Lateinamerika: Zwischen Qualität und Gerechtigkeit, Übersetzung aus dem Spanischen „La educación en América Latina, Barcelona 2005" von LIPPKE, W., Leipzig 2006.
MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA BOLIVIA (MECB), Hrg.: 1er encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional – juntos en la construcción de un nuevo currículo, La Paz, Noviembre 2008.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ESPAÑA (Hrg.): Sistema Educativo Nacional de Bolivia: 1997 / Ministerio de Desarrollo Humano - Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos, La Paz 1997.
MORA, D. / OBERLIESEN, R. (Hrg.): Trabajo y educación: Jóvenes con futuro, La Paz 2004.
MORA, D.: Educación, Técnica, Tecnológica, Productiva y Professional en América Latina y el Caribe, In: MORA, D. / ALARCÓN, de, S. (Hrg.): Investigar y Transformar. Reflexiones socio críticas para pensar la educación, La Paz 2008.
NAUMANN, J. Von „qualitativer" zu „quantitativer" Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit, In: Zeitschrift für Pädagogik, 1990, 163-179.
OBERLIESEN, R.: Technische Bildung als Integrationskonzept, In: Hartmann, E. / Theuerkauf, W.E. (Hrg.): Allgemeine Technologie und Technische Bildung, Frankfurt / Berlin / Bruxell 2008.
OBERLIESEN, R. / SCHUDY, J.: Work Orientation – Concept of Technology Education in Germany, In: GRAUBE / DYRENFURTH / THEUERKAUF (2003).
OVERWIEN, B. (Hrg): Lernen und Handeln im globalen Kontext, Frankfurt 2000.
OVERWIEN, B. / LOHRENSCHEIT, C./; SPECHT, G: (Hrg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität: pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt 1999.

OVERWIEN, B./ LINDEMANN, H.-J.: Für das (Über)Leben lernen. Berufsausbildung für Beschäftigte im informellen Sektor erfordert neue Konzepte. In: Der Überblick, Zeitschrift für ökumenische Begegnung und internationale Zusammenarbeit, 2003, H.1, 48-51.

OVERWIEN, B.: Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelle und informelle Lehre in Afrika und Lateinamerika. In: OVERWIEN / LOHRENSCHEIT / SPECHT (1999).

PETRINA, S.: The politics of technological literacy: Toward a critical, political technological literacy, In: THEUERKAUF / DYRENFURTH (1999).

ROPOHL, G.: Arbeits- und Techniklehre – Philosophische Beiträge zur technologischen Bildung, Berlin 2004.

SALAZAR, M: La "Taika", teoría y práctica de la escuela ayllu, La Paz 1992.

SANGMEISTER, H.: Zur Situation der Kinder in Lateinamerika, In: Brennpunkt Lateinamerika – Politik, Wirtschaft, Gesellschaft H.19., 2002, 193-204.

SCHROEDER, J.: Schule der Befreiung? Die Kernschule als Lehrstück für Schulreformen in Lateinamerika, Saarbrücken 1992.

SCHWARZ, B.: Warisata und der indigenistische Traum von Schule, In: Bruns (1998).

STEFAN, W.: Berufsbildung und Kultur – Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit, Diss., Technische Universität Berlin 2009.

STEPHEN, P.: The politics of technological literacy: Toward a critical, political technological literacy, In: THEUERKAUF / DYRENFURTH (1999).

STRÖBELE-GREGOR, L.: Bildungsreform und indianische Bewegung in Bolivien, In: Lateinamerika. Analysen-Daten-Dokumentation, Hamburg 1996, H.31, 62-73.

TANCARA, C.: La promesa de Warisata, La Paz 2011.

THEUERKAUF, W.E. / DYRENFURTH, M.J., (Hrg.): International Perspectives on Technological Education: Outcomes and Futures, Braunschweig / Ames 1999.

UNICEF: Kinderarbeit. Zur Situation der Kinder in der Welt, Frankfurt 1996.

WALLENBORN, M.: Neue Paradigmen und Interventionsformen in der Entwicklungszusammenarbeit, In: ARNOLD, R. (Hrg.) : Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung, Baden-Baden 2002.

WARISATA: "Programas de instrucción para las escuelas indígenas", La Paz 1938.