

Confluencing Worlds

Skizzen zur Kolonialität von Kindheit, Natur und Forschung
im Callejón de Huaylas, Peru

Katrin Singer

Confluencing Worlds

Skizzen zur Kolonialität von Kindheit, Natur und Forschung
im Callejón de Huaylas, Peru

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Naturwissenschaften
an der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften
Fachbereich Geowissenschaften
der Universität Hamburg

Katrin Singer
aus Nagold, Deutschland

Hamburg, 2019

Als Dissertation angenommen am Fachbereich Geowissenschaften

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Martina Neuburger
Dr. Daniela Gottschlich

Vorsitzender des Fachpromotionsausschusses Geowissenschaften:

Prof. Dr. Dirk Gajewski

Dekan der Fakultät MIN:

Prof. Dr. Heinrich Graener

Tag der Disputation:

05.03.2020

für Ani

Inhalt

Teil I

Zumbayllu	1
1 Verwickelte Sprachen	3
2 Auf der Suche nach einem Anfang	5
3 Wohin der Weg nun führt	11
3.1 Kindheit als Konzept	12
3.2 Land, Wasser und Geschichten – verschiedene Perspektiven kommen zusammen	13
3.3 Forschungsreflexionen	15
4 Der Grundfaden: Koloniale Modernitäten	17
4.1 Das Regime der Wahrheit	18
4.2 Eine Komplizenschaft mit der Vernunft	19
4.3 Zum Faden noch ein Kuchen: Wer bekommt das größte Stück?	20

Teil II

Framing the Field:	23
Patsa Kutikuna im Callejón de Huaylas	
1 Patsa Kuti I: Erzähltes Land	25
2 Patsa Kuti II: Naturkatastrophen im Callejón de Huaylas des 20ten Jahrhunderts	32
3 Patsa Kuti III: Wem gehört das Land? Die peruanische Agrarreform	35
3.1 Wirkungen auf nationaler Ebene durch die Patsa Kuti auf Land	36
3.2 Wirkungen in der Cuenca Auqui durch die Patsa Kuti auf Land	41
4 Patsa Kuti IV: Die Kolonialität der Zugehörigkeit	46
4.1 „¡No! ¡No somos indígenas! Somos Campesinxs!“	46
4.2 Gringx – Eine weiße Identitätszuschreibung	49
5 Patsa Kuti V: Das peruanische Bildungssystem	50
6 Patsa Kuti VI: Dominanz und Marginalisierung von Sprachen	58
6.1 Patsa Kutikuna meets wissenschaftliche Erzählungen	61

Teil III

Framing Myself: 63**Feldforschung, eine autoethnographische Reise****I Rethinking my (Field)Work: First Steps into Autoethnography 65**

I.1 Whitening... 68

I.2 ...the Past 70

I.3 Confronting the past 73

I.4 Whitening the field 76

2 Embodied Geographies: Further Steps into Autoethnography 81

2.1 Wissen 83

2.2 Beziehungen 86

2.3 Emotionen 89

Teil IV

Raising an Empire:	97
The Figure of the European Child	
1 Searching for the Lost Stories	99
2 A Figure of the Child	100
2.1 The Evil Child	102
2.2 The Immanent Child	103
2.3 The Child to be Enlightened	105
2.4 The Innocent Child	109
2.5 The Developing Child	111
3 Entangled Worlds	112

Teil V

Temporality of Empire:	115
Weitere Verständnisse von Kindheit und Jugend	
1 Lesarten von Kindheit und Jugend...	118
1.1 ...als Forschungsfeld	119
1.2 ...als ein reisendes Konstrukt	125
1.3 ...als Norm	126
1.4 ...als Objekt	129
1.5 ...als Teil von intersektionalen Perspektiven	132
1.6 ... als Teil von Land	134
2 Meine Lesart und daraus formulierte Fragestellungen	138

Teil VI

Un/doing Empire

141

über Praktiken des...

1	...ZWEIFELNS	143
2	...FÜHLENS	145
3	...VERWEIGERNS	149
4	...SPIELENS	154
5	...SPRECHENS	155
6	...SCHWEIGENS	156
7	...VER/LERNENS	161
8	... ENTWURZELNS (vs. entwurzeln)	162
9	...HEILENS	164
10	...VERBINDENS	169

Empirie shapes Empire. 171

Empire shapes Empirie:

Für eine methodische Praktik der Performanz, Kreativität und Reflexion

1	Methodische Rahmung	174
2	Storytelling und C/Artography	178
2.1	Stories	178
2.2	C/Artographies	182
2.3	Performative Praktik	186
3	Eigene Positionierungen, Methoden des Zugangs und der Reflexion	188
3.1	Being a Mother in the Field	188
3.2	Zugänge	189
3.3	Comic	192
3.4	Feldtagebuch: Raum für emotionale Reflexivität	192
4	Methoden des Erzählens	196
4.1	Oral History	196
4.2	Sammeln von kollektiven Stories mit Schüler*innen	198
5	Methoden in Bewegung	199
5.1	Go-Along Interview	201
5.2	Exkursionen	202
6	C/Artography	203
6.1	Partizipative Kartographie	203
6.2	Zeichnungen	217
6.3	Schattenkisten	217
6.4	Murales	219
7	Empirie reshapes Empire!?	222

Teil VIII

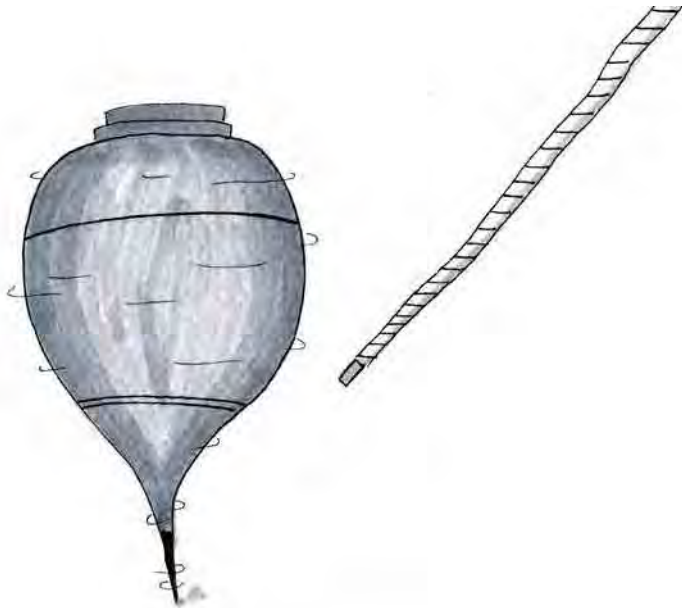
Storying along the Waterways	225
i. Mapping	228
1 Multiple Episteme: Yaku, Wasser und hydrologische Ressourcen	230
1.1 Yaku(mama) in der Andinen Epistemologie	230
1.2 Wasser als zu schützende Ressource innerhalb Kolonialer Modernitäten	239
1.3 Wasser als Gemeingut? Kämpfe um sauberes Trinkwasser in der Cuenca Auqui	240
1.4 A Never-ending Story: Bewässerungswasser als Spiegel für gesellschaftliche Ungleichheiten in der Cuenca Auqui	248
1.5 Wasser wird noch knapper gemacht: Integrated Water Resource Management	256
1.6 Die Rolle von Wasser im Kimawandeldiskurs	257
2 Multiple Episteme: Paza, Boden und chemisches Düngemittel	258
2.1 „Mein armes Land“	258
2.2 Die Expansion der neoliberalen Landwirtschaft	259
3 (Ohn)Macht im Kampf um Bedeutung	263

ii. Storying. Crafting	265
1 Travelling Stories	267
2 Nepantla – ein Brückenraum dazwischen	269
3 Performanz des Schreibens, Vorlesens und Erzählens	272
4 Auswahl und Fragestellungen an die Geschichten und Schattenkisten	274
5 Verkörperte Geschichten in Beziehungen zu Land, Wasser und Kindheit	277
5.1 Achiqué* und zwei Kinder*	277
5.2 Ichic Ollco* im Wasserfall von Ichoca	286
5.3 Der säende Junge*	299
5.4 Der Esel und das Meerschweinchen	304
5.5 Das Auto und der Mann*	309
5.7 La Achikay alemana	320
6 A Happy Ending?	324
iii. Painting	325
1 Malen auf Papier in Chontayoc	325
2 Malen an Wände in Ichoca	334
3 Zusammenfassende interpretierende Blickwinkel	338
iv. Encounter of Waterways	342

Teil IX

Confluence of Waterways, Epistemologies and Beings	345
i. Marka's Stories and Stories of Marka	346
1 Stories of Marka	347
1.1 Diskursfaden: „Entwicklung“	347
1.2 Diskursfaden: Dichotome	354
1.3 Diskursfaden: Im Warteraum der Geschichte	357
1.4 Diskursfaden: Die ewig „Anderen“?	359
1.5 Diskursfaden: Jenseits des stillen Referenzpunktes	360
2 Marka's Stories	364
2.1 Tentacular Thinking	364
2.2 Marka	368
2.3 Un/Doing the European Child through Stones	370
3 Deconstructing Banality	373
ii. A Fairy Tale?	376
1 Leben lernen mit den Gespenstern	377
2 Räder der Dekonstruktion	380
3 Und wenn die lokalen Geschichten noch nicht gestorben sind...	382
<hr/>	
Literaturverzeichnis	387
Glossar	423
Initialen der Übersetzer*innen	434
Personen*register	434
Resumen - Summary - Zusammenfassung	437
Publikationen	447
Who cares?	448

Teil I
Zumbayllu
Eine Einleitung



„Er hatte einen kleinen Kreisel in den Händen. Der Körper bestand aus einer der kleinen grauen Kokosnüsse, die eingemacht und in den Läden verkauft werden; der Stachel war lang und dünn. Die Kugel hatte vier runde Löcher, wie Augen. Langsam band Antero eine dünne Schnur um den Kreisel; in vielen Windungen wickelte er den Stachel von seinem spitzen Ende her ein, dann warf er das Spielzeug in die Höhe. Einen Augenblick schwebte der Kreisel in der Luft, dann fiel er am anderen Ende der Gruppe von Schülern, dort, wohin die Sonne schien, zu Boden. Der lange Stachel zeichnete Kreise in die lockere Erde; der Kreisel drehte sich, und aus den vier Augen kamen leichte Luftströme; er zitterte wie ein großes, singendes Insekt. (...) Der *zumbayllu* [Kreisel, K. S.] sang in mit weiter und brachte das Bild der Flüsse, der schwarzen Bäume, die über den Abgründen hängen, zurück.“

(Arguedas 1958|2011: 82)

Während ich in Paquishka wohne, einem kleinen Bergdorf in den peruanischen Anden, spiele ich abends, kurz bevor die Sonne untergeht, mit den Kindern* des Dorfes ein Spiel mit dem Namen „trompo“, oder auf Quechua „zumbayllu“. Dabei wird eine Schnur um einen Kreisel gewickelt, die dann schnell weggezogen wird. Der Kreisel hüpfert rotierend um die eigene Achse auf dem Boden. Von besonders guten Spieler*innen wird der Kreisel auf die Hand genommen, auf dem Seil entlanggeführt oder an Freunde weitergereicht. Ich habe mir meinen eigenen Trompo besorgt, doch ich verstehe nicht wie ich die Schnur herumwickeln soll, wie genau ich es schaffe, so daran zu ziehen, dass der Trompo sich dann auf dem Boden weiterdreht. Die Kinder* bringen mir jeden Abend ein wenig mehr bei und, damit mich der Mut nicht verlässt, setzen sie mir den sich drehenden Trompo auf die Handfläche. Zu Beginn denke ich mir, dass es ja nicht besonders schwer sein kann, da ich ja Kreisel- und JoJo-Spiele von zu Hause kenne. Doch die Logik ist eine andere, das Spiel ein anderes, das bisher erlernte Wissen bringt mir wenig und verlangt nach genauer Beobachtungsgabe, neuen Fingerfertigkeiten und viel Geduld.

Das Spiel mit dem Trompo lehrt mich viel über meine Feldforschung im Callejón de Huaylas. Davon überzeugt meine Feldforschung mit dem bisherig erlernten methodischen Können und meiner Art, mir die Welt zu erklären, zu meistern, bin ich von den immer wieder vorkommenden Stagnationen, den eigenen (Denk-)Sackgassen, aber auch von den neuen Wegen die sich auftun überrascht. Dabei verstehe ich das Wissen, das mir begegnet, im Sinne des Trompos, als etwas höchst Dynamisches, Situatives, dass sich in den Händen verschiedener Subjekte unterschiedlich entfaltet und verstanden wird. Dennoch ist es unabdingbar die ~Epistemologie, das Gewordensein dieses Wissens zu verstehen, um überhaupt in der Lage zu sein, sich die Fähigkeit des Verstehens anzueignen nicht nur für das Spiel, sondern auch für das Verständnis des lokal gewachsenen Wissens. Das Spiel des Trompos beginnt mit dem Können, den Faden um den Kreisel zu wickeln. Die Herausforderung einen Faden um eine Idee, eine Fragestellung zu wickeln, so dass diese sich halten kann, ohne sich sofort wieder zu verflüchtigen, ist mir aus dieser Arbeit wohl bekannt. So auch der Moment des Loslassens, der grundlegend ist, damit sich eine Idee weiterentwickeln, Sprünge wagen und durch Gedanken anderer auch einmal die Richtung ändern kann. In dieser Arbeit finden sich verschiedene Fäden in unterschiedlichen Farben, die ich um verschiedene Ideen-Trompos gewickelt habe, die durch die Seiten mal kreiseln, dann wieder hüpfen und sich schließlich verknoten.

So ist es nicht ein roter Faden, der diese Arbeit leitet. Es sind viele Fäden, und die sind alle nicht rot. Sie sind blau wie der Fluss Auqui, um den sich hier vieles drehen wird, gelb wie Ichik Ollqus* Haar, die Figur, die mir immer wieder in Peru begegnet, sie sind im Farbspektrum von gelb-grün-lila wie die Okas, die ich so gern mit meinem fünfjährigen Freund* Yerson in Paquishka gegessen habe, oder so durchsichtig, wie ich mich manchmal fühlen wollte. Es sind viele unterschiedliche Fäden, die sich durch diese Arbeit ziehen, durchgeschnittene Fäden, die ich versucht habe, wieder aneinanderzuknoten, durchgerissene Fäden, die es auch bleiben, andere, die ich wieder zusammengeflochten habe und die daraufhin ein Muster ergeben haben, von dem ich selbst teilweise überrascht war. Doch da ich die Brüche, das Scheitern, das Zweifeln in dieser Arbeit nicht glattbügeln, sondern in seiner markanten Topographie stehen lassen möchte, ist die Arbeit nun so wie sie ist. Und nach sieben Jahren sollte ich

auch endlich den Mut aufbringen, sie mit einer Öffentlichkeit zu teilen. Sonst ist Yerson schon ein junger Mann*, bevor ich diese Arbeit zurückbringen kann und er hat gar keine Lust mehr, mit mir Okas zu essen, geschweige denn mit mir Trompo zu spielen. Und eines hat Yerson mich beim Trompo spielen schnell gelehrt: ich kann es nur lernen, wenn ich immer wieder dazu bereit bin, den umgefallenen Kreisel wieder aufzuheben.

Trotzdem will ich, bevor ich weiter Trompo spielen lerne, meine Leser*innen durch diese Arbeit leiten.

I Verwickelte Sprachen

Aufgrund dieser vielzähligen Fäden und den verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch und Quechua), mit denen ich in dieser Arbeit jongliere, mache ich hier ein paar sprachliche und methodische Entscheidungen transparent, die das folgende Lesen hoffentlich erleichtern werden.

- Vor jedem Kapitel findet sich eine kurze Leseanleitung. Diese Anleitungen erfüllen den Zweck, das Kapitel in der Gesamtarbeit zu positionieren und die Leser*innen auf das vorzubereiten, was in dem Kapitel besprochen wird und welcher Faden sich hier entlangzieht.
- In dieser Arbeit haben viele Menschen* mitgewirkt und zusammengearbeitet, dadurch werden immer wieder unterschiedliche Namen genannt, die ich im hinteren Teil der Arbeit in einem Personen*register vorstelle und ihre Position für die Arbeit erläutere.
- Es findet sich im hinteren Teil der Arbeit ein Glossar, in dem ich bestimmte Begrifflichkeiten, die ich im Text nicht definiere, genauer erläutere. Diese Wörter werden zu Beginn eines jeden Kapitels mit diesem Zeichen ~ markiert.
- Ich habe mich dazu entschieden, ~weiß und ~Weißsein nicht kursiv zu schreiben. Sobald weiß kursiv geschrieben wird, verweist diese Kursivsetzung auf dessen konstruierten Charakter und lehnt phänotypischen Zuschreibungen als per se rassistisch ab. Die Definition für diesen Begriff übernehme ich so wortgetreu. Die Kursivsetzung stellt mich jedoch vor ein Dilemma in Bezug zu weiteren konstruierten Kategorien, in die privilegierte Menschen* eingeteilt werden und die ich dann konsequenterweise auch kursiv hätte setzen müssen. Hier stand ich vor den Überlegungen ob ich dann nicht auch „Kultur“, „Erwachsene*“, „Mann*“, „gesund“, „Spanisch sprechend“ u. v. m. kursiv schreiben muss, da durch diese Kategorisierung auch vorurteilsbelastende Bilder immer mit imaginiert werden. Selbstbezeichnungen wie z. B. ~Schwarz mit großem S habe ich in dieser Arbeit übernommen. Da Sprache immer auch ein Machtinstrument ist, komme ich aus dem Dilemma und der Re/Produktion von Kategorien nicht heraus, vielmehr bleibe ich darin verstrickt. Die Versuche damit sensibler umzugehen, verweisen, zumindest mich, auch immer wieder an Grenzen.

- Ich „gendere“ meine Sprache, das heißt ich benutze zur Markierung meiner vielfältigeren Lesart von Geschlecht ein * auf Deutsch und ein x im Spanischen. Diese Schreibform möchte die heterosexuelle Lesart in rein weibliche und männliche Geschlechter aufbrechen und vielfältigere Positionierungen ermöglichen. Ich übernehme diese Form auch zum Beispiel für Menschen*, Kinder*, Familie* oder auch Mädchen*, da ich mit dem Stern bewusst die Vielfalt von Geschlecht markieren möchte, die oftmals heterosexuell gelesen werden. Den Stern benutze ich teilweise auch für spanische Wörter, wenn ich zum Beispiel Bauern* alle als männlich lese, deren Gendervielfalt dennoch markieren möchte schreibe ich auf Spanisch ~Campesino* oder ~Autoridades*. Ich erlerne diese Schreibweise in dieser Arbeit, d. h. dass ich die Sterne nicht konsequent benutze und vielleicht auch einmal vergesse. Dafür bitte ich um Nachsicht. Wenn ich keinen Stern benutze möchte ich die heterosexuelle Positionierung betonen und sichtbar machen. Diese Vorgehensweise ist komplex und nicht immer eindeutig, doch ich habe mich bewusst dafür entschieden, da ich Gender genauso verstehe.
- Wenn ich in die Arbeit ein Wort auf Quechua oder Spanisch einführe, tue ich das wie in diesem Beispiel: „yaku“ (Wasser). Dabei berücksichtige ich die Groß- und Kleinschreibung der jeweiligen Sprache. Im Folgenden benutze ich dann das Wort Yaku als Eigenname. Ich benutze relativ viele Eigennamen auf Quechua, da ihre Übersetzung von Quechua ins Deutsche auch eine Übersetzung von dem einen Wissenssystem in das andere hinein bedeutet. Wenn für mich die Bedeutungen des Wortes durch die Übersetzung zu sehr verändert werden, bevorzuge ich das Wort auf Quechua im Text beizubehalten. So handhabe ich es auch mit den spanischen Begriffen wie „autoridades“ (Gemeindevertreter*innen) und „campesinxs“ (Bäuer*innen), die durch die deutsche Übersetzung an Komplexität verlieren. Das macht das Lesen nicht immer einfacher. Um hier eine Erleichterung zu ermöglichen, findet sich im Anhang ein Lesezeichen¹ auf dem die jeweiligen Begrifflichkeiten mit ihrer Übersetzung stehen. Dabei sind die epistemischen Verluste durch die Übersetzung zu bedenken.
- Zugleich setze ich keine Worte auf Quechua oder Spanisch kursiv und ich folge hier Glorias Anzaldúas Stellungnahme, dass durch die Kursivsetzung dieser Worte sie wie eine Abweichung von der Normsprache (in diesem Text Deutsch) dargestellt werden, was ich nicht reproduzieren möchte (Keating 2009: 10/11).
- In der Gliederung finden sich die meisten Titel oftmals in englischer Sprache. Das überrascht vielleicht, da ich in deutscher Sprache über einen peruanischen Kontext schreibe. Da der Großteil der theoretischen Texte, die ich gelesen habe in englischer Sprache verfasst sind, fiel es mir von Beginn an leichter, mir die Titel in englischen Worten zu denken. Das markiert auch die Machthierarchien von Wissen, die bis heute wirkmächtig an Sprache und Orte gebunden sind, aus der auch diese Arbeit nicht herauskommt.

1| Danke Laura (Schmidt) für die Idee.

- Mein Umgang mit Sprache möchte, so fern ich das bis dato reflektieren kann, ein sensibler sein und dafür nehme ich Brüche in Bezug zu Grammatik, Ausdruck und Leserlichkeit in Kauf.
- Im Anhang findet sich des Weiteren Kartenmaterial, das ich großformatig beigelegt habe. Ich verweise in den einzelnen Fällen auf diese Karten.
- Interviews die ich mit Vertreter*innen von Institutionen geführt habe benenne ich nur mit dem Namen der Institution, dem Monat und Jahr als das Interview geführt wurde. Ist von den interviewten Personen* explizit gewünscht worden ihre Identität zu nennen führe ich sie mit Namen auf. Daher gibt es hier keine Einheitlichkeit in der Vorgehensweise.
- Ich anonymisiere die Namen der Personen* mit denen ich zusammengearbeitet habe nicht. Das war keine leichte Entscheidung. Die Forschungsteilnehmenden* mit denen ich darüber gesprochen habe beklagen, dass sie in wissenschaftlichen Forschungen nicht sichtbar gemacht werden und ihr Wissen an Namen von erfundenen Personen* gebunden bleibt. Hier besteht der explizite Wunsch sichtbar zu werden. Auch möchten die Kinder*, mit denen ich zusammengearbeitet habe, mit ihrem vollen Namen genannt werden. Diesen Wünschen komme ich hier nach und bitte explizit um einen verantwortungsvollen Umgang damit.

2 Auf der Suche nach einem Anfang

Gestartet habe ich dieses Dissertationsprojekt im Rahmen eines von DFG (Deutsche Forschungsgesellschaft) und FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung – Österreich) geförderten interdisziplinären und internationalen Projekts zum Thema ‚Vulnerability to Water Scarcity and Glacier Fed Water Availability in the Tropical Callejón de Huaylas, Peru. A joint case study of human-geographers and glacio-hydrologists‘ (Laufzeit 2012–2015).

Die Idee des Projektes war es, durch einen integrativen Dialog zwischen Glaziolog*innen, Humangeograph*innen und den lokalen Bevölkerungen* im Wassereinzugsgebiet Quilcay, im Nordosten von Peru (siehe Skizze Abbildung 1 und zur geographischen Orientierung im nationalen Kontext von Peru siehe die A3 Karte ‚Mein armes Land‘ im Anhang), die Verstrickungen zwischen Wasserknappheit und Gletscherschmelze in Zeiten des globalen Klimawandels zu analysieren.

Das Wassereinzugsgebiet Quilcay setzt sich aus den beiden Einzugsgebieten der Flüsse Paria und Auqui zusammen, beide Flüsse entspringen aus dem Zusammenfluss verschiedener Gletscherlagunen. Die Wasserscheide der beiden Flüsse ist zugleich auch die administrative Grenze zwischen den beiden Distrikten Huaraz (Distrikthauptstadt Huaraz) im Süden und Independencia (Distrikthauptstadt Centenario) im Norden der Provinz Huaraz. Die beiden Flüsse fließen in der Stadt Huaraz zusammen und münden als Río Quilcay in den Río Santa, den wichtigsten Vorfluter des andinen Hochtales zwischen Cordillera Blanca und Cordillera Negra. Zusammen bilden sie den Callejón de Huaylas (Tal/Gasse von Huaylas). Die urbanen Übergänge zwischen den beiden Städten Huaraz und Centenario sind fließend und die städtische

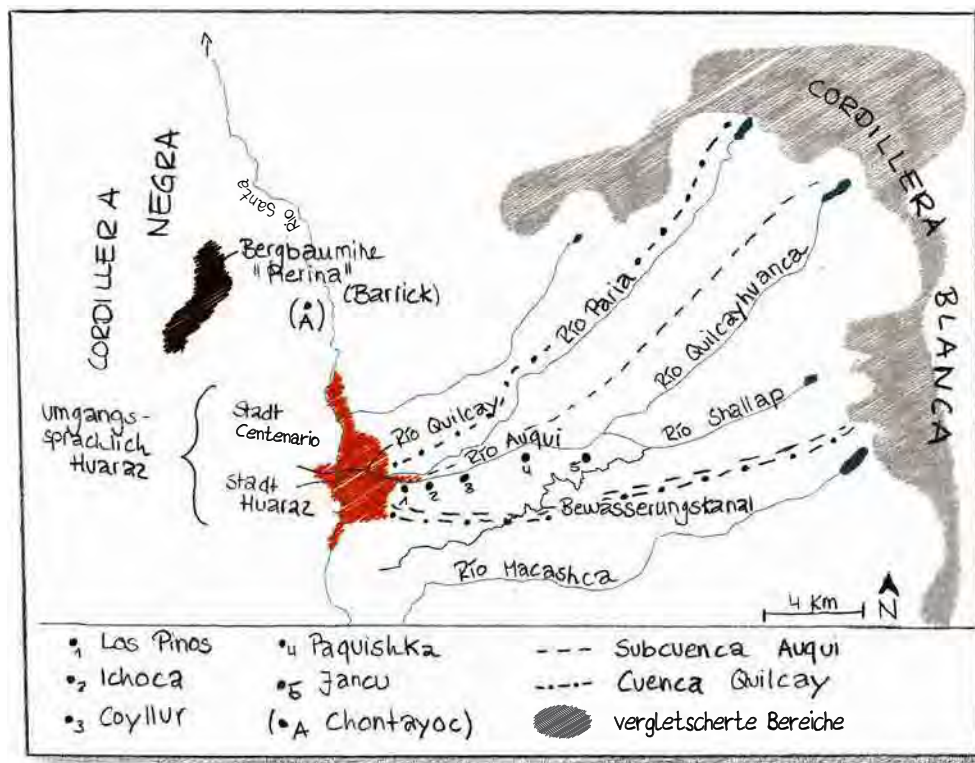


Abb. 1: Forschungsgebiet im Callejón de Huaylas
Quelle: Eigene Darstellung

Agglomeration wird umgangssprachlich sowie in dieser Arbeit als Huaraz bezeichnet. Die empirische Arbeit konzentriert sich auf das Wassereinzugsgebiet des Río Auqui, die auch als Subcuenca Auqui bezeichnet wird (im Folgenden ~Cuenca Auqui). Die ursprüngliche Hypothese des Projektes war, dass die kleinbäuerliche und familiär organisierte Landwirtschaft in der Cuenca Auqui vor allem vom Schmelzwasser der Gletscher und dessen Verteilung mittels Bewässerungskanälen abhängig ist. Die städtische Bevölkerung* von Huaraz benötigt das Schmelzwasser als Trinkwasser (Neuburger et al. 2012, Lüdemann 2015). Die Fragen, die sich uns im Projekt stellten, drehten sich um die komplexen Effekte des Klimawandels, die erhöhte Ablation der Gletscher und wie künftig in der Region der Zugang zu Bewässerungs- und Trinkwasser sichergestellt werden kann, wenn sich die Gletscher als Süßwasserspeicher zunehmend zurückziehen. Durch die Modellierung von Gletschermassenbilanzen und der damit verbundenen Schüttung der Gletscherbäche sollten verschiedene Wirkungen auf die Vulnerabilität der Bevölkerung* und auf die herrschenden soziopolitischen Machtbeziehungen diskutiert werden. Da die Glaziolog*innen ihre Messgeräte auf dem Gletscher Shallap stationiert hatten, der oberhalb der Cuenca Auqui liegt, war von Beginn an eine Fokussierung auf dieses Gletschertal vorgegeben. So also die originäre Idee des Projektes (mehr Informationen zum Projekt: Neuburger et al. 2012, Gurgiser et al. 2016).

Im Mai 2013 kam ich erstmalig nach Huaraz. Die Stadt liegt auf einer Höhe von 3200 m und die Bevölkerungszahl der Gesamtagglomeration liegt bei 164.000 Bewohner*innen (Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI 2017: 25). Die andine Hauptstadt des Bundesstaates Ancash liegt eingebettet zwischen zwei Gebirgszügen im Nordosten von Peru. Meine Aufgabe im Projekt sollte sich vor allem auf die Zusammenarbeit mit den kleinbäuerlichen Familien* in der Cuenca Auqui konzentrieren. Von Ana und Leonel – einem in Huaraz lebenden Lehrer*innen-Ehepaar, das vor allem die ländlichen Kontexte der Region sehr gut kennt (siehe Personen*register) – wusste ich, dass ich zunächst die „autoridades*“ (Gemeindevertreter*innen) der jeweiligen Dörfer in der Cuenca Auqui um Zustimmung bitten muss, bevor ich meine Forschung vor Ort beginne.

In den Dörfern ist es tagsüber still. Die Autoridades* ausfindig zu machen, sie anzutreffen und ein gemeinsames Gespräch zu führen, stellte sich als die erste große Herausforderung dar, um dann teilweise auf Skepsis und auch auf Ablehnung bei meinen Gesprächspartnern* (die Autoridades* in der Cuenca Auqui sind alle Männer*) bezüglich meines Forschungsprojektes zu stoßen. Erst später verstand ich, dass ich nicht die Einzige war und bin, die ein Interesse an der Cuenca Auqui hat und an die Türen der Autoridades* klopft.

Diese Begegnungen lösen erste Momente des Zweifels bei mir aus.

Bald erfahre ich, dass die „campesinxs“ (Bäuer*innen) ihre „chakras“ (Felder) vor allem auf Basis der Regenfeldbauweise bewirtschaften. Die Niederschläge beginnen in der Region meist von August an als leichte Niederschläge, die Hauptregenzeit erstreckt sich von Oktober bis April und ist im Juni/Juli komplett verebt (Bury et al. 2010, Gurgiser et al. 2016, Mark et al. 2010). Die Abhängigkeit vom Río Auqui in Bezug zur Bewässerung war während meiner empirischen Forschung von Mai 2013 bis Januar 2014 nur für die kleinen Gemüseärten direkt an den Häusern und für relativ kleine Felder, die sich nah am Flusslauf befinden, relevant. Diese werden über kleinräumige Kanalsysteme bewässert, die von den Nutzer*innen semi-selbstverwaltet organisiert werden. Die ursprüngliche Projektidee, die die Schnittstelle zwischen Schmelzwasser – Bewässerung – Vulnerabilität untersuchen wollte, ist mit den vor Ort gegebenen Bedingungen so nicht direkt umsetzbar. Meine Bitte an einige Campesinos*, ob ich sie bei der Arbeit auf den Chakras begleiten dürfe und vielleicht auch helfen könne, wurde ausweichend beantwortet. Auch wurde mir oftmals ausweichend geantwortet, wenn ich darum bat, an bestimmten Treffen der unterschiedlichen Komitees (zur Organisation von Bewässerung und Trinkwasser) teilzunehmen. Es war offensichtlich, dass hier Machtbeziehungen entlang von Gender, Race, Klasse und auch Alter wirkten und das grundlegende Vertrauen mir gegenüber fehlte. Es waren aber auch die brisanten Umstände dieser Zeit und das oftmals enttäuschte Vertrauen der Menschen* in der Cuenca Auqui gegenüber Besucher*innen und Wissenschaftler*innen, die sie zu Teilen misstrauisch sein ließ.

Dadurch nahm meine Unsicherheit zu und mir war es wichtig, keine invasive Forschung zu betreiben, Menschen* nicht vor den Kopf zu stoßen, nicht zu bedrängen und ihnen die Möglichkeit zu überlassen, ob sie mit mir zusammenarbeiten wollten oder nicht. Auch die gesellschaftliche, auf rassistischen Hierarchien beruhende Trennung zwischen ~Quechua sprechenden Campesinxs, ~Mestiz*innen und ~Gringxs, und die

Wirkungen dieser auf alltägliche Begegnungen führte für mich zu einer neuen Ebene der Konfrontation, die ich bisher so nicht kannte. Die Forderungen, die ~dekoloniale* Kritik an gängige Forschungspraxen stellen, waren und sind mir wichtig, doch ich merkte, dass, wenn ich diese Forderungen ehrlich reflektierte, ich daran zumeist in meiner Arbeit scheiterte (Meckesheimer 2013, Sundberg 2003, Tuhiwai Smith 1999, Tuhiwai Smith et al. 2019, Wolf 1996).

In Huaraz wohnte ich zu Beginn zusammen mit der Linguistin Cristina (siehe Personen*register) bei Ana und Leonel. Cristina forschte nicht in der Cordillera Blanca, der gletscherbedeckten Seite des Callejón de Huaylas, sondern in dem gegenüber liegenden Gebirgszug der Cordillera Negra, genauer gesagt, in den zehn Kilometern nördlich von Huaraz gelegenen Dorf Chontayoc (siehe Abbildung 1). Hier hatte Cristina schon über einen längeren Zeitraum hinweg mit den Kindern* des Dorfes gemeinsam gearbeitet. Ich begleitete Cristina im Mai 2013, während ich parallel versuchte, in der Cuenca Auqui Kontakte zu knüpfen. Wir begannen in der Grundschule von Chontayoc gemeinsam mit den Kindern* zum Themenkomplex Wasser zu arbeiten (Singer & Villari 2016).

Oberhalb von Chontayoc liegt die Bergbaumine Pierina, die im Jahr 1998 mit dem Abbau von Gold begonnen hat und sich heute im Besitz des Kanadisch-Peruanischen Unternehmens Barrick Misquichilca befindet. Die Herausforderungen und auch die Kämpfe um Wasser in Chontayoc bzw. auf der Cordillera Negra Seite sind im Vergleich zur Cordillera Blanca Seite in einem anderen Verhältnis zu verstehen. Die gletscherbedeckten Berge der Cordillera Blanca sind nicht nur mit die wichtigsten Süßwasserspeicher für den ganzen Bundesstaat, sondern auch durch den Nationalpark Huascarán vor Extraktionsunternehmungen (wie Bergbau) geschützt. Dennoch kämpft die Parkverwaltung mit illegalen und mitunter hochbewaffneten, dispers verteilten Bergbauunternehmungen im Park, die giftige Chemikalien ungefiltert in das Ökosystem einleiten (Interview mit Nationalpark Huascarán in Huaraz [Parque Nacional Huascarán – PNH], November 2013). In ähnlicher Weise kommt es in Chontayoc immer wieder zu massiven Konflikten um Wasserzugänge und toxischen Einträgen in die Umwelt durch Chemikalien, die die lokale Bevölkerung* mit der Bergbaumine Pierina in Zusammenhang bringt. Als ich im Jahr 2015 bei meinem zweiten zweimonatigen Aufenthalt Freunde* in Chontayoc das letzte Mal besuchte, erklärte mir einer der Autoridades*, dass ihnen nur der Griff zu den Waffen bleibt, wenn sie weiter Wasser zu trinken haben möchten. Der Konflikt stand damals kurz vor der Eskalation (Himley 2013). Trotz dieser vielfältigen Verstrickungen von Machtbeziehungen bleibt Chontayoc in dieser Arbeit ein Nebenschauplatz, und ich konzentriere mich in meiner weiteren Forschung auf die Dörfer in der Cuenca Auqui. Diese Entscheidung, so scheint mir, ist kein Einzelfall, sondern symptomatisch für die Forschung in der Region, die sich vorrangig mit den imposanten Gletschertälern der Cordillera Blanca auseinandersetzt und weniger mit der Cordillera Negra, in der die einstige Gegenwart der Gletscher nur noch in einzelnen Lagunen ersichtlich ist.

Dennoch hatte die Arbeit mit den Kindern* in Chontayoc eine große Bedeutung für meine weitere Forschung, denn sie führte mich zu der Überlegung, auch mit den Kindern* in der Cuenca Auqui zum Thema Wasser – im Sinne der ursprünglichen Projektidee – zusammenzuarbeiten. Die Offenheit der Kinder* und ihr Interesse

an einer gemeinsamen Arbeit sollte mir, so meine Idee, eine Brücke zu den Eltern* ermöglichen. Hierin steckt ein grundlegender neo/kolonialer Moment in meiner Forschung, auf den ich in dem Kapitel ‚Empire shapes Empirie. Empirie shapes Empire‘ genauer eingehen werde.

Doch auch diese methodisch-invasive Idee sollte nicht klappen, da die Eltern* in den Schulen wenig präsent sind und sich keine Schnittstelle ergab. Ich arbeitete insgesamt an drei Schulen: in Chontayoc, in Ichoca und auch eine Zeitlang in einer Schule am Río Paria in Llupa. In der Cuenca Auqui gibt es insgesamt vier Grundschulen, in Ichoca (27 Schüler*innen und drei Lehrer*innen), in Coyllur (k. A.), in Paquishka (10 Schüler*innen und eine Lehrerin*) und in Jancu (ca. 10–15 Schüler*innen und ein Lehrer*)², die offiziell den Status von interkulturellen bilingualen Grundschulen tragen. Alle weiterführenden Schulen befinden sich in der Stadt Huaraz.

Ich verbrachte viel Zeit in den Schulen und durch meine Präsenz baute sich langsam ein Vertrauensverhältnis mit den Autoridades* auf. Ich erfuhr, dass das Wasser des Río Auqui kontaminiert ist und es einen großen Bewässerungskanal gibt, der jedoch nie richtig funktionierte. Dieser sollte neu gebaut werden, darum kämpften die Campesinxs recht erfolgreich im Jahr 2013, was sich im Laufe der Zeit als eine Odyssee entpuppen sollte.

Ich hörte zusammen mit Ana den Dorfältesten* zu, die uns über ihr Leben erzählten, als die Cuenca Auqui noch in den Händen von Großgrundbesitzer*innen lag, den Autoridades*, die von der Munizipalregierung keine Unterstützung erhielten, und den Kindern*, die sich um das kontaminierte Wasser, die verschwundenen Fische und den Müll an den Straßen sorgten. Und es strickte sich vor meinen Augen ein komplexes Netz um die Themen Land und Wasser, das nicht mit dem Klimawandel in der Region begonnen hat, sondern viel weiter zurückreicht und nur erklärbar wird, wenn die bis heute anhaltenden Effekte des ~Kolonialismus mit in Betracht gezogen werden. Dadurch lässt sich mehr verstehen, warum das Phänomen Klimawandel mit einer solchen gegenwärtigen und künftigen Wucht wirkt und dass es nicht nur ein klimatisches (IPPC Reports 2001, 2007, 2014), sondern ein ~intersektionales gesellschaftliches Problem ist.

Klimawandel ist auf der wissenschaftlich diskursiven Ebene das hervorstechende Thema bezüglich der Untersuchungsregion. So baut die Arbeit auf einem breiten Korpus bereits veröffentlichter Arbeiten auf, die zum Beispiel die Effekte des Klimawandels auf die Massenbilanzen der Gletscher in den Blick nehmen (Vuille et al. 2003, 2008, Mark et al. 2010 u. v. m.). Andere untersuchen die Naturkatastrophen im Callejón de Huaylas und deren Auswirkungen (Bode 1989, Carey 2010) oder auch die sozio-politischen und wirtschaftlichen Effekte von Bergbauprojekten in der Region (Bury 2005, Himley 2013) und darüber hinaus (Bebbington et al. 2008). Zudem gibt es eine Vielzahl an Arbeiten zu Wasserrechten und ungleicher Verteilung (Boelens 2008, 2009, Gelles 2000, Lynch 2012 Oré & Rap 2009, Rasmussen 2015 & 2016a, Vos 2011) und den daraus hervorgehenden Vulnerabilitäten (Bury et al. 2010, Gurgiser et al. 2016, Lüdemann 2015), die oftmals mit Theorien der Politischen Ökologie (wie z. B. mit Escobar 1995, Latour 1993, Swyngedouw 2015) in Dialog gehen.

2| Stand der Angaben 2015

Schon diese Aufzählung, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und nur einen kleinen Einblick in die wissenschaftliche Auseinandersetzung vor Ort bietet, gibt eine Ahnung von dem inter/nationalen wissenschaftlichen Interesse in der Region, innerhalb derer sich die Projektidee verortet hat.

Das Sprechen mit den Menschen* vor Ort über den Klimawandel ist jedoch meist abstrakt und folgt einem sich wiederholenden Muster, in dem betont wird, dass die Dürrezeiten zugenommen haben, der Frost nachts stärker wird, die Regen- und Trockenzeiten sich verschieben und sich die Gletscher zurückziehen. Doch es werden in Relation zum Klimawandel auch andere Fragen gestellt, Fragen die internationale Hierarchien und Machtgefälle in den Blick nehmen. Diese Gespräche, die kritisch auf herrschende Verhältnisse blicken, gehören mit zu den lebendigsten und lehrreichsten während meiner Forschung, da sie die diskursive Arena des monotonen Klimawandelechos verlassen und sich auf die Suche nach den Ursachen machen. Zwei von diesen Gesprächen in Bezug zu Klimawandel und welche Verkettungen sich hierzu eröffnen, möchte ich kurz wiedergeben. Das erste Gespräch bezieht sich auf eine Unterhaltung, die ich mit dem Bürgermeister aus Ichoca, Don Felix, geführt habe. Er sagt:

“Este centro Poblado me da pena por qué no tenemos agua (...) cuando no hay lluvia no podemos sembrar, ni podemos plantar, ni hortalizas, ni pasto, nada” (Interview mit Don Felix in Ichoca, Oktober 2013)³.

Im September beginnt die Aussaat in der ganzen Cuenca Auqui, doch der Regen kommt oftmals zu unzuverlässig, wodurch sich die Aussaat verzögert, sich die Wachstumsphase für die Pflanzen verkürzt und die Haupterntezeit im Februar/März nicht eingehalten werden kann. Zugleich ist das Budget, das in Samen, in chemische Dünger, in Insektizide und Pestizide investiert werden müsste, zu hoch für viele Familien* (300–500 Soles im Gesamten – ca. 80–135 Euro). So sind es in Ichoca nur noch sehr Wenige, die Anbau betreiben. Viele Menschen* ziehen weg von Ichoca, teilweise auch weg von Huaraz nach Lima oder in andere Küstenstädte auf der Suche nach einem besseren Leben. Don Felix erklärt mir, dass sie ein anderes Leben suchen, denn in der Cuenca Auqui, so meint er, gäbe es keine Zukunft. Doch Arbeit in den Städten finden sie meist nur im Billiglohnsektor. Durch die Bergbaumine La Pierina, so Don Felix, kam es zu einem wirtschaftlichen Aufschwung in Huaraz und Umgebung, der vor allem viele Arbeitsplätze – wenn auch meist nur zeitlich befristet und schlecht bezahlt – in der Baubranche mit sich brachte. Doch was passiert, wenn die Minen alles abgebaut haben? Was passiert, wenn die Minen aus Ancash verschwinden? Die Kontaminierung, die durch sie entstand, bleibt. Don Felix stellt damit die richtigen Fragen und weiß oftmals schon die Antworten. Er erklärt mir, dass in allen Gremien, an denen er hier in der Cuenca Auqui oder auch in der Stadt Huaraz teilnimmt, über den Klimawandel und die Erwärmung gesprochen wird, dass sie besorgt auf die Gletscher schauen, sich in den Verhältnissen jedoch extrem machtlos fühlen. Und

3| „Dieses Dorf macht mir Sorgen, wir haben kein Wasser (...) wenn es keinen Regen gibt, können wir nicht säen, können wir nicht anpflanzen, weder Gemüse, noch Weiden, nichts“ (Interview mit Don Felix in Ichoca im Oktober 2013, Übersetzung K. S.).

an dieser Stelle erinnere ich mich an das zweite Gespräch, das ich während einer Taxifahrt in Huaraz, im Spätjahr 2013 führte (Gedächtnisprotokoll):

Taxifahrer*: Und was machen Sie hier so?

Katrin: Ich arbeite in den Dörfern, zurzeit vor allem mit den Schulkindern*.

Taxifahrer*: Sind Sie von der Kirche?

Katrin: Nein, nein. Ich bin von der Universität Hamburg. Ich bin aus Deutschland und arbeite dafür ein wissenschaftliches Projekt. Die Kernthemen sind die Gletscher, das Wasser und der Klimawandel.

Taxifahrer*: Ah, sehr gut. Die Gletscher gehen immer mehr zurück, mit jedem Jahr mehr.

Katrin: Ja, das sagen hier sehr viele.

Taxifahrer*: Aber warum gehen sie zurück? Und wie lange haben wir* sie denn noch?

Katrin: Das ist eine schwierige Frage, die die Wissenschaft auch nicht richtig beantworten kann.

Taxifahrer*: Es ist doch v. a. auch wegen der Luftverschmutzung, oder?

Katrin: Ja, das stimmt, das beeinflusst das Ganze mit...

Taxifahrer*: Darf ich Ihnen ehrlich was sagen?

Katrin: Natürlich,...

Taxifahrer*: Warum verlieren wir hier unsere Gletscher und in Europa und USA hat fast jede Person* ein eigenes Auto, 1000e von Industrieanlagen, große Häuser. In China wächst die Industrie mit jedem Tag. Hier in Peru haben wir nichts von all dem, sogar die Minen gehören ausländischen Firmen, aber wir verlieren unsere Gletscher. Können Sie mir erklären, warum das so ist?

Es ist die Frage nach der Klimagerechtigkeit, die der Taxifahrer* mir hier stellt. Doch die Frage geht weit darüber hinaus: Sie rührt an strukturellen Begebenheiten, die eine lange koloniale Geschichte haben. Fragen nach Ungerechtigkeiten beherrschen viele meiner Gespräche und sie handeln nicht nur vom Klimawandel, sondern umschließen weitere Ebenen des gesellschaftlichen Lebens und beziehen sich oftmals auf eine historisch intersektionale Komponente von Ungleichheit. Es sind so grundlegende Fragen, die auch die westlich vorherrschende ~Epistemologie in Frage stellen. Es sind diese Gespräche, die meine weitere Forschung leiten und sie führen dazu, dass ich zusehends meinen Blick weite und den Fokus von Bewässerungskanälen und Niederschlagsveränderungen auf historisch gewachsene Ungleichheiten lenke und darauf, welche Effekte diese auf meine Forschung und auf die Menschen*, vor allem auch die Kinder*, in der Cuenca Auqui haben. Von den Kindern* lerne ich, dass lernen nicht nur über Gespräche funktioniert, und wir nähern uns über andere kreativ-künstlerische Wege an, um ihre Perspektiven darin sichtbar zu machen.

3 Wohin der Weg nun führt

Ich frage mich im Sinne von Yaa Gyasi (2017a: 239), welche Stimmen fehlen im bisherigen Diskurs? Nicht nur in den bereits zitierten Artikeln, sondern auch im gesellschaftlichen Diskurs, der mir in Huaraz begegnet. Welche Stimmen werden

unterdrückt, sodass andere Stimmen zum Vorschein kommen können (ebd.)? Und ich frage mich dies in Bezug zu meiner zentralen Fragestellung, die lautet:

Wie schaffen es Andine Epistemologien, deren Geschichten und Praktiken, vor allem jene von Quechua sprechenden Kindern*, die Deutungshoheit der Kolonialen Modernitäten über Land, Natur und Wasser herauszufordern? Und wie gestalten sich die Formen des ‚un/doing‘ von kolonialen Kontinuitäten in meiner Forschung zu diesem Thema aus?

Um diese Frage jedoch beantworten zu können braucht es weitere Teilfragen und Begriffserklärungen, die ich im Folgenden kurz umreißen und die dann in den jeweiligen Kapiteln weiter spezifiziert werden.

3.1 Kindheit als Konzept

Rückblickend fehlt mir in all diesen Erzählungen der bisherigen Einleitung die Perspektive der Kinder* und, noch spezifischer, der Quechua sprechenden Kinder* und Jugendlichen*. Sie wurden als politische Akteur*innen lange Zeit auch von mir nicht wahrgenommen. Ich frage mich, woher dieses symptomatische Übersehen der Perspektiven ~junger Menschen* kommt⁴ und warum davon ausgegangen wird, dass sie nichts zu sagen haben und dass, wenn es sich um Quechua sprechende Kinder* handelt, sich diese Wahrnehmung verstärkt. Ich habe in dieser Arbeit die Zusammenarbeit mit den Kindern* zu Beginn meiner Forschung als „Mittel zum Zweck“ gesehen, dabei frage ich mich, wie sich eine solche erwachsene Ignoranz herausbilden, sich dermaßen naturalisieren konnte und so lange von der Mehrheitsgesellschaft* unhinterfragt bleiben bzw. in Forschungspraktiken re/produziert werden kann?

Die hegemoniale Imaginierung von Kindheit und Jugend als ~Konzepte bedarf einer andauernden Dekonstruktion, die sensibel ist für die Historizität, die Multiskalarität und die Verwobenheit der Thematik. Dieser Auseinandersetzung gehe ich in Kapitel ‚**Raising an Empire**‘ nach. Darin gehe ich zunächst grundlegend der Frage nach, auf welchen Grundgedanken das Konzept „Kindheit“ basiert und wer in welcher Form wirkmächtig daran mitgeschrieben hat. Zudem zeigt sich die Komplizenschaft zwischen den Bildern „des kolonialen Anderen“ mit „dem europäischen Kind“ – beide Imaginationen fungieren wechselseitig zur Marginalisierung und Endmündung von Menschen*, die entlang dieser Kategorien eingeordnet werden. Das Kapitel bildet die Basis für die Arbeit, um auf einer abstrakten philosophischen Ebene die Mechanismen zu verstehen, warum rassialisierte und altersspezifische Kategorisierungen bis heute wirkmächtig operieren.

4| Ich schreibe dieses Kapitel während weltweit Kinder* und Jugendliche* unter dem Motto „Fridays for Future“ auf die Straße gehen und für ihre Zukunft, in der ein angemessener Klimaschutz Platz haben muss, kämpfen. Ich verfolge Artikel und Beiträge in sozialen Medien zu dem Thema und ich bin erschreckt über die Delegitimierung der Bewegung als „Inszenierung“ und „Ausrede zum Schulschwänzen“, welche noch zu den nettesten Kommentaren zählen. Und dann bin ich auch wieder nicht davon überrascht, denn durch diese Arbeit habe ich gelernt, die erwachsene Vormachtstellung besser zu verstehen.

Die empirischen Arbeiten, die ich zusammen mit jungen Menschen* umgesetzt habe, stehen bezugnehmend auf das Forschungsprojekt unter dem inhaltlichen Fokus der Beziehung zu Natur, und hier v. a. zu Wasser. So eröffnen sich zwei inhaltlich verstrickte Forschungsrichtungen in dieser Arbeit: zum einen das diskursive Feld um das Konzept Kindheit, das tief in koloniale Ideologien verwoben ist, zum anderen das des gesellschaftlichen Umgangs mit Land bzw. Natur und welche Perspektive die Kinder* darauf mit mir teilen. Wie sich zeigt, schwingen hier Themen um den Klimawandel mit, stehen jedoch nicht im Fokus. Konzeptionell beziehe ich mich auf Themen rund um Wasser und Land, da mir dies einen breiteren Argumentationsrahmen bietet. Durch die vielfältigen Wissensproduktionen und Praktiken der Kinder* brechen sie damit auch die homogenisierenden Zuschreibungen von und über Kindheit.

Ich verorte diese Arbeit in dem Bereich der „Children*s Geographies“ (Geographien der Kinder*), in der die Forschung darauf ausgerichtet ist, was ein*e erwachsene Forscher*in von jungen Menschen* über deren Perspektiven lernen kann. Es gibt bereits eine große Bandbreite an Arbeiten, die Kindheit in einem peruanischen (u. a. Ames 2002, 2012, 2013, García 2003, 2005, Sumida Huaman & Valdiviezo 2014) und auch lateinamerikanischen Kontext (u. a. Alaminos Chica 2010, Rebolledo Angulo 2015, Hopenhayn 2015, Liebel et al. 2008, Szulc 2015, Lionetti 2018) situieren. Jedoch handelt es sich dabei fast ausschließlich um ethnographische Arbeiten. Wie auch im deutschsprachigen Raum ist die Auseinandersetzung in der lateinamerikanischen Geographie mit Kindheit und den Perspektiven junger Menschen* stark unterrepräsentiert. Die Auseinandersetzung darüber, wie Kindheit aktuell aus unterschiedlichsten Perspektiven gelesen wird, welche Machtbeziehungen hier jeweils betont werden, auch jenseits von geographischen Arbeiten, findet sich in dem Kapitel ‚Temporality of Empire‘ wieder.

3.2 Land, Wasser und Geschichten – verschiedene Perspektiven kommen zusammen

Es lässt sich in Huaraz und Umgebung eine Tendenz zur Reanimierung von Geschichten, Legenden und Bräuchen wahrnehmen. Vorrangig sichtbar wird dies in der Tourismusbranche, in der diese oftmals exotisierende Zwecke erfüllen. Jedoch werden Geschichten überall im Callejón de Huaylas erzählt und oftmals von der Quechua sprechenden Bevölkerung* über Generationen hinweg weitergegeben, die die Topographie des Callejóns mit vielfältigen Geschichten verweben, die unterschiedliche Interpretationen und Beziehungen von Raum und Räumlichkeit ermöglichen.

So begegnet mir eine Vielzahl an narrativen Geschichten in der Cuenca Auqui, manche dieser Geschichten sind direkt an mich gerichtet, manche Geschichten geben über Generationen hinweg Wissen weiter, andere sind an das eigene Erleben und Erinnern gebunden. Die meisten dieser Geschichten stehen in einer direkten Relation zum Land und zeigen komplexe Verhältnisse der Beziehung Mensch*-Land auf (Pendleton Jiménez 2006). Sie sind nicht nur Teil einer erzählten Praxis, sondern gehen in ein Verhältnis mit verkörperten, gefühlten und performanten Lebenswegen ein. Sie sind situiert und Teil der andinen, aber auch westlichen Epistemologie, die sich oftmals besser als ein Hybrid anstelle von singulären und nebeneinander herlaufenden Erzählungen verstehen lassen.

Die Einschnitte und Effekte der globalen wie auch lokalen Wirtschafts- und Lebensweisen im Callejón de Huaylas hinterlassen in der Cuenca Auqui Spuren, sowohl in materialisierter Form auf dem Land, als auch in den erzählten Geschichten. So wissen die Menschen* im Callejón, dass hier Verhältnisse aus dem Gleichgewicht geraten sind. Die Suche nach Lösungen ist jedoch sehr unterschiedlich. Eine davon ist die Rückbesinnung auf eine angeblich harmonische Beziehung zwischen Mensch* und Natur, wie sie oftmals den präkolonialen Bewohner*innen Perus zugeschrieben wird. Die Umstände in der Cuenca Auqui zeichnen ein weniger harmonisches, jedoch komplexeres und vielfältigeres Bild. Es scheint, als ob jeder Hügel in der Cuenca Auqui eine eigene Geschichte hat, die diese in ihren Besonderheiten und Singularitäten wahrnimmt und anerkennt und dabei „Positives“ und „Negatives“ konstant ineinander verwebt. Die Menschen* vor Ort sind, egal ob groß, mittel oder klein, hervorragende Geschichtenerzähler*innen in unterschiedlichster Art und Weise und weben so ein komplexes Netz an diversen Wissensproduktionen, denen ich in dieser Arbeit nachgehen möchte.

Zusammen mit den Kindern*, vor allem aus Ichoca und Chontayoc, haben wir uns den Themenkomplexen Wasser und Land insbesondere über Kartierungen, Exkursionen, Geschichten, Schattenkisten und Malerei (auf Blatt und auf Wänden) angenähert. Zudem lerne ich oftmals erst auf den zweiten Blick, wie viel Potential in den verkörperten Praktiken der Kinder* liegt, in ihrer Auseinandersetzung und in der Herstellung von Raum, um westliche Deutungshoheiten zu irritieren oder gar herauszufordern. An anderen Stellen in dieser Arbeit ist das Leben der Kinder* verstrickt in herrschende Ungleichheitsverhältnisse, in denen ihnen eine spezifische Form des Seins in der Welt vorgegeben wird und oftmals nur eine mögliche Lesart (z. B. jene, die in der schulischen Erziehung vermittelt wird) in der Auseinandersetzung mit Wasser und Land gesellschaftliche Akzeptanz findet. Unsere gemeinsame Arbeit dazu und meine Interpretation dieser Arbeiten finden sich im Kapitel ‚**Storying along the Waterways**‘ wieder, das immer auch in Dialog mit dem Wissen der Ältesten* und der Autoridades* geht.

Im Unterkapitel ‚**Mapping**‘ trage ich unterschiedliches Wissen über Wasser und Land zusammen, das in der Cuenca Auqui artikuliert wurde. Dabei setze ich die multigenerationalen Beobachtungen und Kartierungen miteinander in Dialog. Dadurch entstehen diverse Erzählungen über koloniale Genealogien, neoliberale Effekte und ~Andine Epistemologien, die sich entlang der Cuenca und den Fluss Auqui spannen und die mit dem Land in Beziehung stehen. Insbesondere dieses Unterkapitel geht, neben dem Kapitel ‚**Framing the Field**‘, in dem der regionale Kontext grob umrissen wird, in ein Gespräch mit der ursprünglichen Projektidee und einem etwas klassischeren geographischem Kontextwissen.

In ‚**Storying. Crafting**‘ bekommen die Schattenkisten und Geschichten, die ich mit den Kindern* in den Dörfern von Ichoca und Chontayoc erarbeitet habe, ihren Platz. Ich verstehe diese Geschichten als vielfältige Wissenskorpusse, in denen unter anderem Wissen artikuliert wird, das in der mehrheitsgesellschaftlichen Öffentlichkeit unterdrückt wird. Durch das Erzählen dieser Geschichten in Form von Schattenkisten wird die Ebene der Visualisierung deutlich. Diese visuelle Übersetzung der Geschichten macht es möglich, Bedeutungen nochmals neu zu verhandeln oder auch zu verfestigen, das erzählte Wissen wird damit kreativ materialisiert. Dieses

Kapitel betont, dass die Beziehungen zu Land, zu Wasser, zur Gemeinschaft und zu sich selbst „nicht nur“ (Blaser & de la Cadena 2018) als Geschichten zu lesen sind, die vor allem durch den Einfluss der ~Kolonialen Modernitäten geprägt sind. Die Geschichten in diesem Unterkapitel sind partiell, individuell, alltäglich und emotional, gleichzeitig aber auch Wissenskorpuse, die über mehrere Generationen hinweg erzählt, Wissen und Regelwerke weitergeben und westliche und rationale Vorstellungen von Land in Frage stellen. Andere gehen in Dialog mit Normierungstendenzen und den Hoffnungen der Teilhabe, die die Kolonialen Modernitäten versprechen. Es ist ein Sammelsurium an vielfältigen Geschichten, das einem fixierten und abschließbaren Verstehen der Cuenca Auqui und der Menschen*, die hier leben, entschieden entgegenwirkt.

Das Kapitel ‚**Painting**‘ dient mehr als ein Ausstellungsraum für die Zeichnungen und Bilder, die die Kinder* und Jugendliche* gemalt haben. Ich werde in dieser ganzen Arbeit bewusst keine von mir gemachten Photographien zeigen, denn ich hoffe durch die Schattenkisten, Bilder, Karten, Geschichten und die wenigen Fotos, die die Kinder* bei den Exkursionen machten, eine komplexere Imaginierung der Cuenca Auqui anbieten zu können.

3.3 Forschungsreflexionen

Die Menschen* in der Cuenca Auqui sind mit ihren Gletschern verbunden. Sie wissen, dass es ihre Süßwasserspeicher sind, eine Ursprungsquelle ihres Lebens und dass all die Tourist*innen, Wissenschaftler*innen, Vertreter*innen von Nichtregierungsorganisationen, Politiker*innen und Unternehmer*innen vor allem wegen der Gletscher, deren schwindender Lebenszeit und damit in Zusammenhang stehender Naturgefahren kommen. Und sie wissen auch, dass all diese Besuche mit eigenen Interessen verbunden sind. Sozialwissenschaftler*innen wie ich kommen, um das Wissen der Menschen* zu verstehen und ihre vielfältigen Beziehungen zu den Bergen oder dem Wasser. Es kommen die Naturwissenschaftler*innen, die das Wissen in den Gletschern direkt suchen. Unternehmen sehen die Möglichkeit der Ausbeutung von Ressourcen (Bergbau, Agroindustrie an der Küste) oder von Infrastrukturprojekten (Bewässerungskanäle, Straßenbau, Wasserkraft). Politiker*innen ebnen dabei oftmals die Wege für die Projekte und folgen der aktuell neoliberalen Logik der peruanischen Regierung unter Martín Vizcarra.

Die wenigsten bitten um Erlaubnis, weder bei den „runakuna“ (Menschen*), noch bei den „rajukuna“ (Gletschern), oder klären über die Konsequenzen der Interventionen auf. „¡No piden permiso!“ (Sie fragen nicht um Erlaubnis!) – Diesen Satz höre ich sehr oft, ich höre ihn zu oft. Bezogen auf meine Arbeit steckt in diesem Satz eine lange Erzählung über die ~Kolonialität von Forschungspraxen, die ich hier näher ausloten möchte.

Wie bereits gesagt, gibt es in meiner Forschung viele Momente, in denen ich mich mit meinen eigenen Interessen, den Momenten des Scheiterns, des Ver/Zweifeln, des Hinterfragens, warum ich die Welt so denke, wie ich sie denke, auseinandersetze. Zugleich war und ist diese Auseinandersetzung kein egozentrierter Monolog. So wurde meine empirische Forschung stets durch meine Teilnehmer*innen herausgefordert, sei es durch ihr Schweigen, durch ihre Ablehnung, durch ihr Nicht-Erscheinen bei Treffen usw. Und sie bettet sich in gesamtgesellschaftliche Strukturen ein.

Eine Auseinandersetzung damit finde ich vorerst in den Publikationen nicht gespiegelt. Ich frage mich, wie kann, nun für meine Fachdisziplin gesprochen, die deutschsprachige Geographie sensibler für machtkritische Forschungspraxen werden, wenn niemand das eigene Scheitern thematisiert und es zur Diskussion stellt? Kann ein Umdenken möglich sein, wenn die Auseinandersetzung damit auf einer rein rationalen, abstrakten und analysierenden Ebene stattfindet? Wie kann die Kritik dekolonialer* Arbeiten ernst genommen werden, wenn sie nur als „Add-on“ im Methodenkapitel funktioniert oder als einseitige Positionierung zu Beginn der Arbeit? Diese Fragen führen mich dazu, meine Auseinandersetzung durch dieses methodologische Labyrinth öffentlich zu machen und zur Diskussion zu stellen. Ich zeige darin meinen Lernweg auf. Und auch wenn dieser nicht generalisiert werden kann, versuche ich dennoch, politische Muster und Strukturen herauszuarbeiten, um diesen Reflexionen eine gesellschaftliche Relevanz zu verleihen.

Dieser Weg beginnt im Kapitel ‚**Framing Myself**‘ und wird dann im Kapitel ‚**Un/doing Empire**‘ fortgeführt. Denn nach weiterem Suchen stoße ich auf eine Vielzahl an Literatur, die sich mit diesen Dilemmata profund auseinandersetzt. Dabei sind es vor allem dekoloniale* Arbeiten, mit deren Perspektiven ich meine Forschungsarbeit begleitend reflektiere. Im Kapitel ‚**Empire shapes Empire. Empire shapes Empire**‘ stelle ich zudem meine angewandten Methoden dar und reflektiere diese zugleich. Es ist ein sehr breit angelegtes Kapitel und nicht alle Methoden, die darin ausführlich diskutiert werden und mit denen ich unterschiedliches Wissen „erhoben“ habe, finden Eingang in die empirische Auseinandersetzung der vorliegenden Arbeit. Mir ist wichtig, die Bandbreite der methodischen Möglichkeiten für reflexiv kreativ-künstlerische Methoden dennoch aufzuzeigen, deren Grenzen zu diskutieren und auch meinen Umgang mit diesen. Ich habe mich dazu entschieden, das Kapitel in seiner Länge stehen zu lassen, da es in der Geographischen Kindheitsforschung außerhalb didaktischer Forschung in der deutschen Sprache bisher sehr wenig dazu gibt.

Die Arbeit versucht verschiedene Stränge, die mir während meiner Forschung und in Gesprächen mit den Menschen* vor Ort in die Hand gelegt wurden, zu verweben. Diese sind in den Kapiteln ‚**Marka’s Stories & Stories of Marka**‘ und ‚**A Fairy Tale?**‘ zu lesen. Ich habe mich dazu entschlossen, meine analytische Perspektive auf Verbundenheiten zu richten und weniger auf detaillierte und akribische Analysen, die die lokale und politische Institutionenlandschaft, diskursive Wirkmächtigkeiten und deren Auswirkungen auf die lokale Bevölkerung* in den Blick nehmen. Wer sich dafür interessiert, der*dem empfehle ich die sehr gründlich recherchierten Arbeiten von Mark Carey (2010), Jana Lüdemann (2015) und Borg Rasmussen (2015). Mein Interesse liegt auf dem epistemologischen, emotionalen und verkörperten Wissen und den Praktiken, die sich in einer ständigen Aushandlung in der Cuenca Auqui mit dem Thema Wasser und Land befinden und meine Verstrickungen darin. Es ist ein Hybrid aus unterschiedlichen Wissensformationen, die meines Erachtens nach ein vielfältigeres Bild auf aktuelle Diskussionen werfen und der westlichen Konzeptualisierung von Sein in Beziehung zu Kindheit und Land ihre Grenzen aufzeigt.

Es zeigt sich hoffentlich, wohin sich mein Denken bewegt und wie sich die verschiedenen Fäden durch diese Arbeit ziehen. Es ist hilfreich für das Lesen dieser Arbeit,

nicht in einem klassischen Aufbau von Theorie, Methode und Empirie zu denken, auch wenn sich diese Struktur mehr oder weniger zeigt. Meines Erachtens ist es konstruktiver, sie in drei unterschiedlichen und groben Erzählsträngen der Kolonialität von Kindheit, Wasser bzw. Land und Forschung zu denken, die am Ende, so ist die Hoffnung, wieder zusammenlaufen. Dabei steht nicht nur die Frage der Kolonialität dieser einzelnen Themenbereiche im Vordergrund der Analyse, sondern auch welche Erzählungen sich in Bezug zu Kolonialität ergeben, wenn Blicke auf die Andinen Epistemologien gerichtet werden, die an deren Rändern produziert werden.

4 Der Grundfaden: Koloniale Modernitäten

Das Konzept, das in dieser Arbeit alles miteinander in Beziehung setzt, ist das der Kolonialen Modernität. Es geht unter anderen auf dekoloniale* Theoretiker*innen wie Gloria Anzaldúa (1995, 2009), María Lugones (2010), Aníbal Quijano (1993, 2000), Nelson Maldonado Torres (2008), Walter D. Mignolo (2008, 2011) und Catherine Walsh (2013, 2015) zurück. Nach Quijano (2000) baut die „Kolonialität der Macht“ in ihrer Logik auf der rassistischen Einteilung und deren Ausbeutungsmechanismen in einem kolonialen, und später kapitalistischen System auf. Das Zentrum, von dem aus diese Macht und Herrschaft einst ausging, verortet er in Westeuropa (ebd.: 534 ff.). Europa imaginierte sich in diesem Zuge als der Inbegriff von Modernität und Rationalität, als das „~Empire“. Begegnungen zwischen Europa und nicht Europa wurden wirkmächtig entlang von dichotomen Zuweisungen wie Osten-Westen, primitiv-zivilisiert, magisch/mythisch-wissenschaftlich, irrational-rational und traditionell-modern eingeordnet (ebd. 542). Ein hegemonialer ~Eurozentrismus errang seinen globalen Geltungsanspruch. Dies zeigt sich auch in der Definition und Ausgestaltung dessen, was Modernität bedeutet. Modernität, wenn sie entlang von neuen Ideen, Fortschritt und rationalem Denken definiert wird, ist ein Phänomen, das vielen Kulturen weltweit zu eigen und damit nicht ausschließlich Europa bzw. dem Westen zuzuschreiben ist. So haben die sogenannten Hochkulturen in all ihrer Unterschiedlichkeit, wie z. B. die Han-Dynastie in China, die Inkas in Tawantinsuyu, das Alte Ägypten in Nordafrika, Errungenschaften und Wissen hervorgebracht, das sich in ein Verständnis von Modernität einordnen lässt (ebd.). Dennoch werden immer wieder, so Quijano, Patentansprüche auf Modernität durch Europa erhoben, die sie auf ihre vermeintlichen griechisch-römischen Wurzeln beziehen (die islamisch-jüdischen Vermächtnisse darin werden oftmals negiert) (ebd.: 543 ff.).

Mit dem Beginn der Kolonisierung Lateinamerikas begann die Installation eines neuen Modells globaler Macht, das neue Formen der Intersubjektivität, nicht nur individuell, sondern auch kollektiv, auf der Basis von Rasse hervorbrachte. Mithilfe der Vermächtnisse der westeuropäischen Ideen zu Modernität wurde dieses neue koloniale Regime erstmalig in der Geschichte mit solchen globalen Ausmaßen wirkmächtig. Dieses Regime definiert sich als die Koloniale Modernität, die bis heute wirkt (ebd.: 557).

Die Koloniale Modernität kann demnach eine analytische Ebene oder auch ein theoretisches Terrain sein, von dem aus gedacht wird. Wird jedoch von Kolonialer Modernität im Singular gesprochen, erweckt es den Anschein, dass es nur ein Zentrum der Macht gibt, von dem aus Ideologien, Wissen und Herrschaft die letzten 500 Jahre

ausgingen. Koloniale Modernitäten im Plural verweisen auf die unterschiedlichen und auch dynamischen Ebenen, sowohl räumlich, wirtschaftlich, sozial als auch epistemologisch, in die eine Herrschaft aus Wissen, Kapital und intersektionalen Unterdrückungsmechanismen hineinwirkt und von diesen hervorgebracht wird (Dube 2002: 199, Lugones 2010). Im Folgenden unterscheidet ich Koloniale Modernität im Singular, wenn ich von der universalen und homogenisierenden Idee dieser ausgehe, sofern ich mich auf Modernitäten im Plural beziehe, möchte ich auf die vielfältigen Zentren verweisen, von wo aus die Mächte der Kolonialität global wirken. Auch sind die dichotomen Kategorien, auf der Koloniale Modernitäten beruhen, veränderbar und die Bedeutungen und Zuweisungen, mit denen sie aufgefüllt werden, verändern sich über die Zeit. Der binäre Gegensatz ist jedoch ein langanhaltendes Vermächtnis. Es wird sich in den folgenden Kapiteln noch ein detaillierteres Verständnis meiner Lesart von Kolonialer Modernität und Kolonialen Modernitäten herauskristallisieren. Im Folgenden möchte ich kurz die Mechanismen umreißen, die in meinem Verständnis grundlegend sind in der Wirkung Kolonialer Modernitäten auf die Kolonialität des Seins. Sie werden für das Folgende eine hoffentlich hilfreiche Stütze sein.

4.1 Das Regime der Wahrheit

Dass wir Kinder* als Kinder*, Natur als Natur, Forscher*innen als Forscher*innen wahrnehmen, wird über ein Regime der Wahrheit in unserem Denken verankert. Dadurch, dass das Sprechen sich immer und immer wieder über die Kategorien ausdrückt, denken wir, dass es „wirklich“ so ist. Die Benennung von Wirklichkeit und die damit verbundene Bedeutungszuweisung sind in diesem Verständnis poststrukturalistisch interpretiert (Foucault 1970 & 2005a, Laclau 1996 & 2005). Kategorien werden so nicht nur wahr, sondern auch Teil unserer Realität, unserer Körper, unseres Denkens. Es ist eine zentrale Funktion innerhalb der „Ordnung der Dinge“ (Foucault 1970). Dadurch, dass sich der Diskurs über die Koloniale Modernität kontinuierlich wiederholt und dabei konkret ausformuliert wird, was diese Modernität ist, auch wer ihr angehört und wer nicht, wird sie wahr.

Damit ein Regime der Wahrheit implementiert werden kann und zu materieller Wirklichkeit gelangt, braucht es zunächst die diskursive Formulierung dessen. An diesen Diskursen darüber, was die Koloniale Modernität sein kann, haben viele mitgeschrieben, jeweils aus unterschiedlichen Positionen und Interessen. In dieser Arbeit im Kapitel ‚Raising an Empire‘ vorzustellende Staatstheoretiker sind allen voran Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant. Sie sind daran interessiert gewesen, den Staat als politisches Konstrukt von seiner kleinsten gesellschaftlichen Einheit ausgehend – der Familie – zu formulieren. Ihr besonderes Interesse liegt dabei auf der Erziehung weißer männlicher bürgerlicher Kinder*, da es jene sind, die den Staat regieren und in seiner Macht erhalten sollen. Um die Herrschaftshierarchien für eine weiße männliche Elite exklusiv aufrecht zu erhalten, braucht es eine Argumentationslogik, die auf Ausschluss basiert. Funktioniert dies bei Hobbes, Locke und Rousseau, wenn auch auf recht unterschiedliche Weise, mithilfe der Naturalisierung von Klassenunterschieden und spezifischen Naturimaginationen, so kommt bei Kant das Rassendenken als Begründungslogik hinzu. Auch wenn bereits Klasse essentialisierend in die Menschen* eingeschrieben ist, so ermöglicht das Rassendenken fortan, Menschen* in Gruppen über Rassen zu hierarchisieren.

Klasse erfährt dadurch eine soziale Mobilität. Damit sind nicht mehr die „Armen“ am untersten Rand der Gesellschaft* positioniert, sondern die kolonisierten „Anderen“, über denen nun die „armen Weißen“ hierarchisch angesiedelt werden. Der Zugang zu Privilegien wird fortan durch Rassenideologien neu verteilt. Auch wenn es der Wiederholung der Diskurse vieler braucht, damit es als universale Wahrheit und Ordnung des Seins akzeptiert wird, so haben doch die zitierten Staatstheoretiker* und die breite Rezeption und Diskussion ihrer Arbeiten bis heute eine herausragende Stellung in der Universalisierung der Kolonialen Modernität und der Rolle der verschiedenen Subjekte darin.

Die Kolonialen Modernitäten in Relation zur Kolonialität des Seins zu konzipieren, erlaubt zudem, über die Wirkungen dieser auf einer kleineren Skala nachzudenken. Die Effekte Kolonialer Modernitäten spielen sich nicht nur auf der Ebene der Ratio ab, sie bestimmen mitunter auch, wer wir sind, wie wir fühlen und wie wir uns in der Welt bewegen – und wie wir diese Effekte auch re/produzieren. Ein Regime der Wahrheit entsteht somit fortwährend. Aber nicht nur...

4.2 Eine Komplizenschaft mit der Vernunft

Unser Denken schafft es, über die Vernunft zur Erkenntnis zu gelangen. Es ist voraussetzend für das Denken grundlegender Werte wie Freiheit, Kritik oder Gerechtigkeit. Das heißt in Spivaks Worten, wir können die Vernunft niemals nicht wollen (Castro Varela & Dhawan 2015). Doch die Komplizenschaft von Vernunft und Kolonialer Modernität als hegemoniale Realität aufrechtzuerhalten, gilt es grundlegend zu kritisieren, denn darin werden Freiheit oder Gerechtigkeit nur einer rassistisch hergestellten Gruppe zuteil.

Die Koloniale Modernität in Komplizenschaft mit einem spezifisch davon abgeleiteten Vernunftdenken, das sich entlang diskriminierender Kategorisierungen bewegt, ist Gegenstand der Kritik in dieser Arbeit. Das führt, wie es in den Kapiteln ‚Framing the Field‘ und ‚Framing Myself‘ und ‚Un/doing Empire‘ gezeigt wird, zur Inflation einer spezifischen Art von rationalem und dichotomem Vernunftdenken mit weitreichenden Folgen. Diese Art der Inflation rationalen Denkens der Kolonialen Modernität ist damit verbunden, dass eine weiße männliche Norm als Elite aufrechterhalten wird, sei es über den Staat, den Neoliberalismus, die Definition von Erziehung oder eben auch in der Ausbeutung von Natur als Ressource. Sie bedingen sich gegenseitig und bringen sich wechselseitig hervor. Heute lässt sich diese Elite nicht mehr ausschließlich auf essentialisierende und biologisch zugeschriebene Merkmale wie weiß und männlich reduzieren. Wenn wir aber weiß und männlich als konstruierte Machtkategorien lesen, die auch jenseits von Körper- und Geschlechtszuschreibungen angeeignet werden können, dann schon.

4.3 Zum Faden noch ein Kuchen: Wer bekommt das größte Stück?

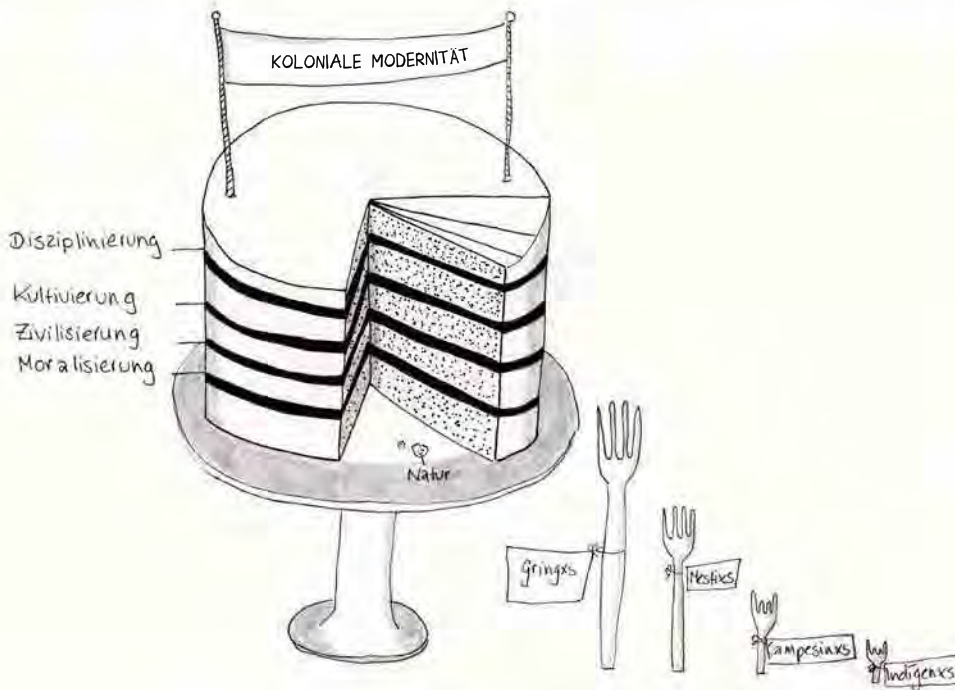


Abb. 2: Toxischer Kuchen der Kolonialen Modernität
Quelle: Eigene Darstellung

Die Kolonialen Modernität kann abstrahiert auch in Form eines Kuchens gedacht werden – verlockend und doch mit weitreichender toxischer Wirkung (siehe Abbildung 2). Mit Blick auf die Illustration kommt vielleicht der Gedanke auf, dass es als gut verstanden werden kann, dass die ~indigene Bevölkerung* die kleinste Gabel hat, um von dem toxischen Kuchen der Kolonialen Modernität so wenig wie möglich zu essen. Der Gedanke stimmt durchaus. Nur ist hier die propagierte Logik der Kolonialen Modernitäten eine andere, als in der biblischen Versprechung. Nur jene, die vom Kuchen essen, können Zugang zu den Privilegien und zur Teilhabe am Projekt der Kolonialen Modernitäten erlangen, und noch grundlegender, jene werden in diesem System als Menschen* anerkannt. Je größer das Stück, umso sicherer ist der Zugang zu den Privilegien, mit denen die Kolonialen Modernitäten locken.

Die Dehumanisierungsmechanismen, die jene Menschen* erfahren, die nicht Teil davon sind, waren und sind despotisch. Die Idee der Rasse impliziert, dass manche Menschen* mit unterschiedlich großen Gabeln auf die Welt kommen, die von Anfang an definieren, wie viel und ob überhaupt etwas vom Kuchen der Kolonialen Modernität gegessen werden kann. Entscheidend ist dabei, dass bei jenen Menschen*, denen laut der Rhetorik der Kolonialen Modernitäten keine oder nur eine sehr kleine Teilhabe zugewilligt wird, ein großes Potenzial darin liegt, die Wirkmacht der Kolonialen Modernitäten in Frage zu stellen. Über Gewalt, Strafe, Ausgrenzung wird jedoch

versucht, diesen Menschen* die Kuchenstücke einzuverleiben, sie in der Subalternität gefangen zu halten, oder ihnen wird in letzter Instanz das Leben genommen (Bhabha 2000, Fanon 1981 & 1985, hooks 2015, McKittrick 2006 u. a.).

Die Vernunft, wäre sie nicht so vereinnahmt von den Kolonialen Modernitäten, hätte die Entmenschlichung subalternen Menschen* aufgrund ihrer Willkürlichkeit schon längst wirkmächtig bekämpfen können und müssen. Deshalb ist die Verteidigung der Vernunft gegen die Aneignung durch die Kolonialen Modernitäten ein grundlegendes Projekt transformativer Arbeit, worin ich auch westliche Forschung einschließe, um Prozesse der Dehumanisierung zu markieren, zu diffamieren und im utopischen Denken zu verunmöglichen. „One is still defending reason when one fights those who mask their abuses of power under the appearances of reason or who use the weapons of reason to consolidate or justify an arbitrary empire“ (Bourdieu 1998: 20)⁵. Das „un/doing“ der Kolonialen Modernitäten muss entsprechend ein gesamtgesellschaftliches Unterfangen sein und darf nicht als Bürde auf den Schultern marginalisierter Menschen* verweilen.

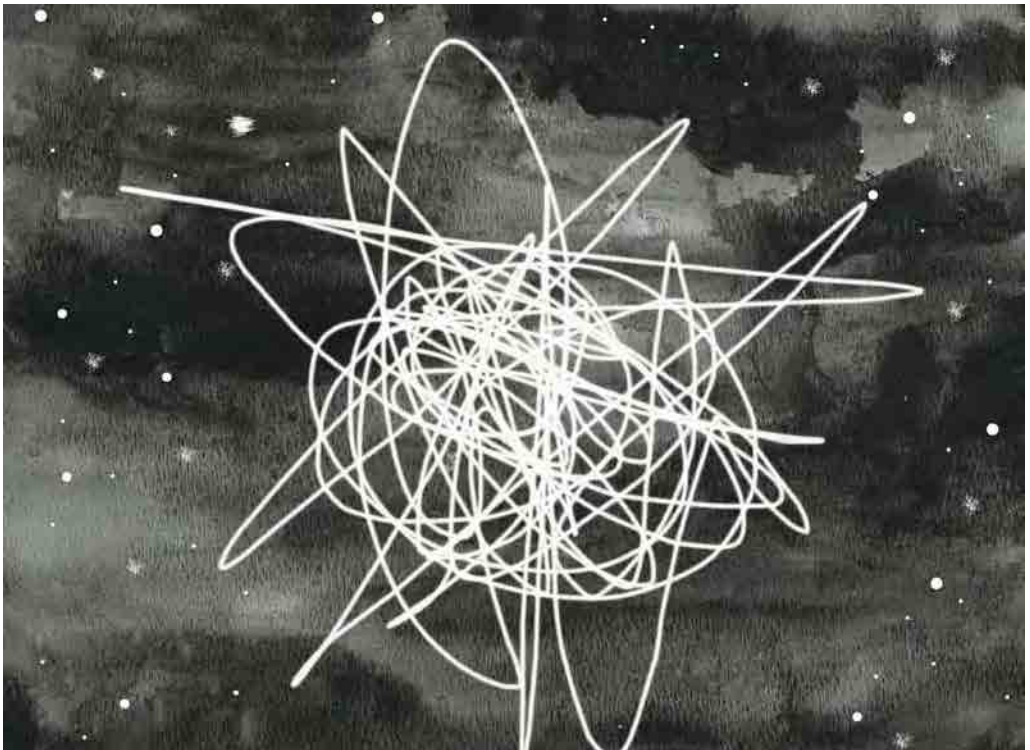
Wenn ich dieses philosophische Gedankenkonstrukt durch empirische Forschung mit erlebten Wirklichkeiten füllen kann, komme ich von einer abstrakten auf eine konkrete Ebene. Dann zeigen sich die Wirkungen Kolonialer Modernitäten nicht in Form von komplexen Formulierungen, in der immer auch durch die Abstraktion eine Gefahr der Banalisierung mitschwingt, sondern entlang gelebter Leben von Dehumanisierung, Rassismen und Ausschluss. Durch empirische Forschung vor Ort werden Theorien über gesellschaftliche Naturverhältnisse, dekoloniale* Perspektiven und koloniale Kontinuitäten mit den Stimmen der Menschen*, die Bruchstücke ihrer Biographien teilen, gefüllt. Das Abstrakte wird konkret, wird gefühlt, wird geteilt innerhalb einer hierarchischen Positionierung der Beteiligten und erhält somit eine andere Dimension von Dringlichkeit, in der Alternativen täglich gelebt und erzählt werden.

5| „Man* verteidigt weiterhin die Vernunft, wenn man* diejenigen bekämpft, die ihren Machtmissbrauch unter dem Mantel der Vernunft verbergen oder die Waffen der Vernunft einsetzen, um ein willkürliches Imperium zu konsolidieren oder zu rechtfertigen“ (Bourdieu 1998: 20, Übersetzung K. S.).

Teil II

Framing the Field

Patsa Kutikuna im Callejón de Huaylas



„Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein. Und wie es nicht frei ist von Barbarei, so ist es auch der Prozess der Überlieferung nicht, in der es von dem einen an den anderen gefallen ist.“

(Walter Benjamin 1974: 253)

[Erzählstrang: Kolonialität von Natur/Land und Kindheit]

Die Wortzusammensetzung „*patasa kutikuna*“ (sing.: „*patasa kuti*“) bedeutet auf Quechua wörtlich übersetzt, dass die Welt sich dreht, in einem breiteren Verständnis konzeptualisiert es die Umkehrung von Raum und Zeit. Durch das Konzept der *Patsa Kuti* werden in der ~Andinen Epistemologie Momente zusammengebracht, in der die reziproken Verhältnisse in Beziehungen zwischen Menschen*, Systemen, Naturwesen etc. aus dem Gleichgewicht geraten. Durch die Neu-Ordnung, die in Form von Naturkatastrophen ausgelöst wird, soll ein Gleichgewicht zwischen den unterschiedlichen Kräften wieder hergestellt werden. Im Folgenden beschreibe ich exemplarisch einzelne Themen aus dem peruanischen Kontext, in denen die herrschenden Verhältnisse aus dem Gleichgewicht geraten sind, und dadurch relevant für die Beantwortung meiner Forschungsfragen werden. Hier sind nicht nur Naturkatastrophen die auslösende Kräfte, die es vermögen in der aktuellen Ordnung der Dinge chaotische Verhältnisse auszulösen, sondern auch ~Kolonialismus, Reformbemühungen und neoliberale Politiken die gesellschaftlichen Umwälzungen in Gang setzen. Die Themen, auf die ich in diesem Kapitel genauer eingehe, sind die Entstehungsgeschichten und Naturkatastrophen im Callejón de Huaylas, die peruanischen Landreformen, die Frage nach Zugehörigkeit, die schulische Bildung und die Macht von Sprache. In den Unterkapiteln wird zunächst der nationale Kontext umrissen, um dann auf lokaler Ebene des Callejón de Huaylas, oder noch spezifischer in der ~Cuenca Auqui, die lokalen Besonderheiten herauszustellen.

Jedes einzelne Unterkapitel bildet die weitere Basis für die darauf aufbauende theoretische und vor allem empirische Auseinandersetzung mit der Frage, wie die ~Kolonialität von Kindheit, Land und Wasser auf einer täglichen Basis hergestellt wird und durch alltägliche Praktiken auch wieder aufgebrochen werden können. Dabei sind folgende Fragen für die einzelnen Unterkapitel von Bedeutung. In den eckigen Klammern findet sich die Zuordnung der jeweiligen Unterkapitel zu den übergeordneten Erzählsträngen wieder.

Fragestellungen für dieses Kapitel:

Patsa Kuti I: Erzähltes Land [Kolonialität von Natur/Land]

Wie werden die Beziehungen zwischen Land, „*huacas*“ (andine Gottheiten allgemein) und Menschen in historischen andinen Geschichten dargestellt?

Patsa Kuti II: Naturkatastrophen [Kolonialität von Natur/Land]

Wie haben Naturkatastrophen im Callejón de Huaylas in einem historischen Rückblick die Beziehungen zum Land geprägt?

Wie wurde mit diesen alles verändernden Momenten in der Andinen Epistemologie umgegangen? Was können diese über herrschende Ungleichheitsverhältnisse erzählen?

Patsa Kuti III: Wem gehört das Land? [Kolonialität von Natur/Land]

Wir wurden durch politische Entscheidungen, Gesetze und territoriale Re/organisationen von Land und Menschen* deren Lebensalltage, deren Wirtschaftsformen und Selbstverständnisse unter einer jeweils neuen Logik umgedeutet?

Welche dichotomen Vorstellungen wurden darin wirksam?

Patsa Kuti IV: Die Kolonialität der Zugehörigkeit

[Kolonialität von Kindheit]

Welches kolonial rassistische Fundament findet sich innerhalb der Kolonialen Modernitäten in Peru wieder?

Wie wirkt hierin die Position weißer Forscher*innen?

Patsa Kuti V: Das peruanische Bildungssystem

[Kolonialität von Kindheit]

Von welchen Impulsen wurde die Entstehung des peruanischen Bildungssystems beeinflusst?

Welches Wissen wird vermittelt?

Welche Rolle wurde und wird indigenen Kindern* in diesem Bildungssystem zuteil?

Patsa Kuti VI: Dominanz und Marginalisierung von Sprachen

[Kolonialität von Kindheit]

Wie führte die Unterdrückung bzw. Privilegierung verschiedener Sprachen zu der Sedimentierung kolonialer Ordnung? Welche Auswirkungen hat dies auf unterschiedliche Epistemologien?

I Patsa Kuti I: Erzähltes Land

Ich möchte dieses Kontextkapitel mit einer Geschichte beginnen, die mir Don José in seinem Büro an der ‚Plaza de Armas‘ in Huaraz erzählt hat. Don José ist ~Mestize*, der jahrelang als Lehrer* in verschiedenen andinen Dörfern und in der Stadt Huaraz gearbeitet hat. Er promovierte zum Thema „El conocimiento del patrimonio cultural inmaterial de Áncash y su influencia en el fortalecimiento de la identidad cultural regional en relación a la interculturalidad“. Es untersuchte, wie immaterielles Kulturerbe auf die Konstruktion interkultureller Identitäten in Ancash wirkt (Salazar Mejía 2013: 70-73). An der lokalen Universität in Huaraz (Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo - UNASAM) lehrt er im Fachbereich Erziehungswissenschaften. Seit 2015 ist er der Leiter des ‚Hauses der Kultur‘ (Casa de Cultura) in Huaraz.

Don José erzählt mir die Entstehungsgeschichte des Callejón de Huaylas, die in präkolonialen Zeiten spielt. Ein relativ kurzgehaltener Rückblick in die präkoloniale Siedlungsgeschichte der Region, soll im Folgenden helfen die Geschichte von Don José in Raum und Zeit zu verorten.

Der Callejón de Huaylas, begrenzt durch die zwei Kordillern im Westen und im Osten, ist schon lange Zeit eine besiedelte Region (Herrera Wassilowsky & Orsini

2017). Bereits vor 22.000 Jahren lebten Jäger*innen und Sammler*innen in Höhlen bis zu 5.000 m über dem Meer (Stewart Turevon 2018: 8). Rund 2.000 v. Chr. entwickelte sich die Chavín-Kultur mit ihrer bekannten archäologischen Fundstätte in Chavín de Huántar, das sich im Nachbartal Conchucos konsolidierte (Burger 1992). Über Bergpässe besiedelte die Chavín-Kultur rund 900 v. Chr. das Huaylas Tal (Stewart Turevon 2018: 8). Nach der Chavín-Kultur kam die Recuay-Kultur auf, die vor allem von unabhängigen Herrschaftsgebieten geprägt war. Den Zeitraum zwischen 600 bis 1.100 n. Chr. prägte die Wari-Kultur, die sich über weite Teile des heutigen Perus erstreckte. In Huaraz bezeugt der Wari Tempel Willkawayin als historisches Vermächtnis dieser Epoche(ebd.). In dieser Zeit wird auch das Aufkommen der Verehrung von Viracocha¹ datiert, der als Schöpfergott* die Macht über Zeit und Raum innehatte, und damit auch die Macht über Patsa Kuti (MacCormack 1988, Sillar 2009, Walter 2002). In dieser Zeitepoche ist die nun folgende Geschichte einzuordnen.

Ich habe den Eindruck, dass Don José diese Geschichte schon oft in seinem Schreibtischstuhl hinter dem großen schweren Holztisch in seinem Büro erzählt hat. Trotzdem oder gerade deswegen bin ich beeindruckt und ich frage bei meinen Bekannten* in der Cuenca Auqui nach, ob die Geschichte dort bekannt ist oder schon einmal gehört wurde. Niemand kennt diese Geschichte und auch keine abgewandelte Version davon. Das überrascht nicht, da Don José seine Erzählung auf eine Geschichte von Santiago Antúnez de Mayolo aus dem Jahr 1915 aufbaut. De Mayolo war ein peruanischer Physiker*, Ingenieur* und Mathematiker* und wurde 1887 in der Provinz Aija, ca. 70 km entfernt von Huaraz, auf einer Hazienda geboren. Er studierte in Huaraz und Lima, danach folgten internationale Reisen. Das Interessensgebiet des Physikers* ist nicht nur auf mathematische und physikalische Fragen beschränkt, sondern er beschäftigt sich auch mit archäologischen Themen und ist interessiert an der präkolonialen Vergangenheit Perus.

De Mayolo hat die Entstehungsgeschichte aus Chavín de Huántar mitgebracht und niedergeschrieben (Jula Guerrero 2014). Es ist ein Versuch, so bestätigt es Don José in abgeschwächten Worten, eine Ancashino-Identität zu schaffen, die auf den edlen Wurzeln einer präkolonialen Kultur* aufbaut (Interview mit Don José in Huaraz, Juli 2015). Sie wurden angehört, weitererzählt und mit Bedeutung versehen von einem privilegierten mestizischen männlichen Teil der Gesellschaft* in Ancash, und an dieser Stelle wird sie von einer nicht weniger privilegierten ~weißen Forscherin* wieder gegeben. Es zeigt sich also bereits zu Beginn der Arbeit, wie wichtig es ist, Geschichtenerzähler*innen zu situieren und den Kontext offenzulegen, aus denen die Geschichten stammen, um sich bewusst zu sein, in welche Kontexte diese „hineinerzählt“ werden. Wichtig ist mir, sie nicht als „die“ Entstehungsgeschichte des Callejón de Huaylas zu positionieren, sondern als eine von vielen möglichen Geschichten (siehe auch die Geschichte der Riesen, die die Cordillera Blanca formten, wiedererzählt von Doris Walter (2002: 14/15)). Don José als Erzähler* wurde hier positioniert, da es in dieser Arbeit auch darum gehen soll, Geschichten zu provinzialisieren (Chakrabarty 2000), sie den Orten und den Menschen* zuzuweisen, von denen sie

1| Die präkoloniale Bevölkerung* sahen in der Ankunft der Spanier*innen u. a. die Rückkehr von Viracocha (Moliniè Fioravanti 1987).

kommen. Es ist eine kleine Möglichkeit, dieses Wissen zu markieren, in der die Macht Geschichten zu erzählen, sie aufzuschreiben und weitreichend zu verbreiten, in den Händen einer privilegierten, in diesem Falle, wissenschaftlichen Elite* liegt. Don Josés Geschichte ist eine sehr verwobene Entstehungsgeschichte, die einen ersten Einblick in die vielschichtigen hybriden Verhältnisse gibt, die ich im Callejón de Huaylas und hier noch konkreter in der Cuenca Auqui und auch ein wenig in Chontayoc vorgefunden habe und die ich versuche, im Laufe dieses Kapitel etwas zu entwirren.

Wenn ich in dieser Arbeit von Geschichten spreche, beziehe ich mich auf die von Emilie Cameron (2012) formulierte Definition. Geschichten rücken die Beziehung zwischen persönlicher Erfahrung und Ausdruck, zwischen historischem Wissen und gesellschaftlichem Kontext in den Vordergrund und sind eingebunden in gesellschaftliche ~intersektionale Machtverhältnisse. Zugleich eröffnen Geschichten einen Raum, in dem scheinbar nicht-repräsentatives, nicht-sagbares und als nicht-rational stigmatisiertes Wissen einen Platz zur Artikulation findet (ebd.). „Storytelling“, also die Praktik des Erzählens von Geschichten, ist ~performativ, situativ und immer politisch (ebd., siehe Kapitel ‚Empire shapes Empire. Empire shapes Empire‘).

Als ich also tief eingesunken im Bürostuhl von Don Josés dunklem Büro sitze und der Entstehungsgeschichte lausche, denke ich, dass diese Geschichte mir helfen kann, die Geschichten der ~Campesinxs und der Kinder* besser zu verstehen. Dem ist nur in Teilen so. Ich habe gelernt, dass die Geschichten der gegenwärtig lebenden ~Quechua sprechenden Bevölkerung* in der ~Cuenca Auqui andere und doch zugleich mit den wirkmächtigeren Erzählungen verwoben sind, die nicht so laut sind, nicht en vogue und nicht für Nationbuilding-Prozesse oder der Konstruktion von sogenannten interkulturellen Identitäten herangezogen werden (können). Es sind Geschichten, die in den Diskursen, die im Callejón de Huaylas kursieren, symptomatisch ausgelassen werden und die an anderen Orten, auch wenn die Vergleichbarkeit hier schwierig ist, in Formen von politisierten Konzepten wie ‚Pachamama‘ oder ‚Buen Vivir‘ eine wirkmächtige Kritik an herrschenden Verhältnissen artikulieren können (Gudynas 2011).

Doch nun zur Geschichte² von Don José.

Der Callejón de Huaylas, ein tief eingeschnittenes andines Gebirgstal im Nordosten von Peru, in dem sich der empirische Untersuchungsraum befindet, wird darin in eine ästhetisch schöne, erzählerische Fiktion gekleidet:

So waren es einmal...

...drei Welten, „die obere Welt“ (hanan patsa), „die mittlere Welt“ (kay patsa) und „die untere Welt“ (ura patsa). Wenn sich die Welt, als ein Ganzes begriffen, unvorhersehbar bewegt, dann verändern sich die herrschenden Verhältnisse, es kommt zu Chaos und zu einer Neuordnung des Seins. Diese sogenannte Patsa Kuti steht für die Umkehrung von Zeit und Raum.

2| Die nun folgende Geschichte ist frei übersetzt nach der Version von Félix Jula Guerrero (2014) und Salazar Mejía (2013: 70-73).

Am Anfang existierten nur der Rauch und eine totale Dunkelheit, welches das Symbol für Chaos ist.

Aus dem Dunst entstand Hanan Patsa mit den himmlischen Bewohner*innen:

„Vater* Sonne“ (taya* inti), mit seinem großen goldenen Haar,

„Mutter* Mond“ (mama* killa), seine Frau*, mit ihrem silbernen Lächeln,

und ihre Töchter* „die Sterne“ (quyllurkuna*), freudig in ihrer Ausstrahlung.

So waren da auch, unter anderem, der furchtbare „Blitz/Donner*“ (illapa*), der glänzte und heulte,

der wütende „starke Wind*“ (shukukuy*),

der launische „Regen*“ (tanya*),

und der hochmütige „Regenbogen*“ (turmanyay*), immer stolz auf seine herrlichen Farben.

Aus dem Rauch erwuchs die mittlere Welt.

Und auf ihr entstanden die großen Lagunen,

die die ersten „heiligen Entstehungsorte“ (pakarinakuna) der Menschen* waren,

die großen Berge* (hirkakuna*), wo die „Ältesten*“ (auquikuna*) verweilen,

die „Gletscher*“ (raju*) mit ihrem weißen Gewand, von wo aus

das „Wasser*“ (yaku*) sprudelt, der Urquell des Lebens.

Alles wurde aus Rauch geboren.

War das genug?

Es fehlte an Leben.

Schließlich kam aus dem Rauch die untere Welt mit ihren unglaublichen Bewohner*innen hervor.

Das kochende Wasser, das alles verzehrt,

die Würmer* (kurukuna*), die alles zerstören, was sie berühren,

die „große Schlange* mit zwei Köpfen“ (sachamama*),

mit ihren „Schlangen*“ Söhnen (amarukuna*),

die „kleinen Männer*“ (ichick ollqukuna*) mit ihren magischen Trommeln, die im Laufe der Zeit die Erlaubnis erhielten, in der mittleren Welt zu erscheinen.

Dann erschienen gigantische Riesen*, sie waren die „Huaris*“ (warikuna*), von völlig roter Haut und riesigen Reißzähnen.

Es gab eine Zeit, in der es einen großen Streit gab zwischen der oberen und der unteren Welt.

Es war eine erste Patsa Kuti, in dem die Harmonie verloren ging und alles außer Kontrolle geriet.

Folglich kam ein großes Erdbeben,

die große Bergkette der Anden brach mit Getöse und Tumult entzwei.

Es bildete sich das heilige Tal, der heutige Callejón de Huaylas.

Als die Ruhe zurückkehrte, stiegen die Huaris*, neugierig und bewundernd, durch die Risse, die sich in den Bergen gebildet hatten, in die mittlere Welt.

Sie liebten es, eine wunderschöne Region kennenzulernen, die von zwei sehr hohen Gebirgszügen flankiert wurde. So glücklich waren die Huaris*, dass sie sich dazu entschieden, an diesem Ort zu bleiben.

In jener Zeit fiel so viel Regen von der oberen Welt, wie es noch nie gesehen wurde, es regnete unaufhaltsam Tag und Nacht.

Es regnete so viel, dass das heilige Tal, in dem die Huaris* lebten, völlig überflutet wurde.

Es gab Schlammlawinen und Schneelawinen, es war eine wahre Flut.

Nach dieser neuen Patsa Kuti wanderten die Huari Riesen*, um ihr Leben zu retten, ängstlich und hastig nach Osten aus, um die transandinen Gebiete von Havín, Marañón und Huacrachuco zu bevölkern.

Die Huaris* vergaßen, dass sie das heilige Tal verlassen hatten, geschützt durch die magischen Kordillera Blanca und Negra.

Als die Huaris* das heilige Tal von Huaylas verlassen hatten, der Ort ihres Erscheinens in der mittleren Welt, degenerierten sie schrecklich.

Erschrocken sahen sie, wie manche zu Pflanzen wurden, andere klagten über Impotenz³ und wurden zu Tieren. Und als nur noch eine Gruppe von ihnen übrig war, verwandelten sie sich in Menschen* aus Fleisch und Knochen. Diese Menschen* waren nackt und sie froren.

Die Menschen* verstanden. Genügsam bereiteten sie sich darauf vor, die mittlere Welt zu bevölkern,

in gesunder Harmonie mit den Wesen, Pflanzen und Tieren, die sie umgaben.

Sie erinnerten sich, dass sie alle Geschwister* sind, Früchte eines Stammes, Nachkommen* der fabelhaften Huaris*.

Ich erinnere mich, wie sehr ich die Geschichte mochte, wie sehr ich mich darüber gefreut habe, von Ichik Ollqu* zu hören, von den Hirkakunas* und von den Auquikunas*. Und auch von einem guten Ende zu hören, das in all den destruktiven Erzählungen, die ich bis dato in der Region von Erwachsenen* gehört hatte, ein schöner Perspektivwechsel war, wenn auch in Form einer Geschichte. Ich erkenne selbst, dass dieses Freuen nicht frei von nostalgischer Verklärung ist, doch ich möchte in dieser Zeit verstehen, wer die Ichik Ollqukuna* sind und welche Bedeutung die Hirkakunas* im alltäglichen Leben der Campesinxs und der Kinder* in der Cuenca Auqui haben. Ich frage mich oft, ob ich längst vergangene Geister* suche, die es so vielleicht nie gegeben hat, weil der Kolonialismus, die Tourismusbranche, die assimilierende Bildung oder auch die Wissenschaften sie vereinnahmten, umdeuten oder auch schlichtweg erfunden haben.

Es ist jedoch wichtig, die Deutungshoheit dieser Geschichten heute nicht allein jenen zu überlassen, die ihre Auslegung machtvoll besetzen, sondern sie in neue Sinnzusammenhänge zu stellen. Doris Walter, die lange Jahre in der Cuenca Quilcay zu lokalen Narrativen geforscht hat, sieht in solchen Geschichten mitunter die vielschichtige Verarbeitung von Vergangenheiten (Walter 1997 & 2017). In den 1990er Jahren wird ihr in der Cuenca Paria ein anderer Entstehungsmythos erzählt, der vielleicht auch als eine Art Fortsetzung der Geschichte von Don José verstanden werden kann.

3| Hier wird den Huaris* ein biologisch männliches Geschlecht zugeschrieben. Die heterosexuelle Zuschreibung andiner präkolonialer Gottheiten* ist schwierig und zu Teilen nicht korrekt, daher habe ich auch in dieser Geschichte (und so auch in den folgenden Geschichten) die Markierung mit Sternen angewandt (Althaus-Reid 2003: 117 ff.).

Bevor ich diese Geschichte hier wiedergebe, möchte ich, wie schon bei der vorherigen Geschichte, auf den zeitlichen Rahmen eingehen in dem ich diese verorte.

Die Wari-Kultur* hatte im 11ten Jahrhundert ihren Niedergang, es verfestigten sich selbstständige kleinräumige Regionalreiche, so auch im Callejón de Huaylas (bis ca. 1460, Stewart Turevon 2018: 9). Mit der invasiv politischen, gesellschaftlichen und räumlichen Reorganisation der Inkas* zählt der Callejón de Huaylas fortan zur Inka-Provinz Huaylas, die wiederum unterteilt ist in die Mitades⁴ Hanan-Huaylas und Hurin-Huaylas (Zuloaga Rada 2011: 69). Idealerweise waren laut der Organisationformen der Inkas* beide Mitades durch 6.000 Nebenflüsse gespeist. Diese Mitades waren wiederum in jeweils sechs Guarangas unterteilt. Als offizielle Sprache wurde Quechua eingeführt und die Guarangas wurden von Caziques administrativ verwaltet und regiert (ebd.).

Im Jahr 1532 begann in Peru unter Francisco Pizarro González der spanische Eroberungsfeldzug von Tahuantinsuyo. Das Reich war zu dieser Zeit durch einen „Bruderkrieg“ entzweit, in dem die beiden Brüder* Huáscars und Atahualpa sich um die Nachfolge ihres Vaters*, dem Inkaherrscher Huayna Cápac, stritten. Die Inka-Provinz Huaylas war für Pizarro von Beginn an nicht nur strategisch, sondern auch persönlich wichtig. Inés Huaylas (Quechua-Name Quispe Sisa), Tochter von Huayna Cápac und Contarhuacho, lokale Herrscher*innen von Huaylas, war die junge Inka-Begleiterin* mit der Pizarro zwei Kinder* zeugte (ebd.). Er heiratete Inés Huaylas jedoch nie. Sie war ein wichtiges Puzzlestück für Pizarro in der Eroberung der nördlichen Regionen des heutigen Perus.

Eine weitere Strategie der Spanier*innen war es, die Guarangas zu zerschlagen und das Land in Form von Encomiendas (Definition folgt weiter unten) unter spanische Herrschaft zu stellen. Die „Kazik*innen“ (span.: caziques*) der Guarangas, die selbst vom Inkareich beherrscht worden waren, wurden als Adelige* anerkannt, und ihr Zuspruch von den Spanier*innen damit „erkauft“. Im Jahr 1532 setzte Pizarro seinen Eroberungsfeldzug durch den Callejón de Huaylas fort. Das Mitad Hanan-Huaylas wurde zur Encomienda von Pizarro und Hurin-Huaylas zur Encomienda der beiden Konquistadoren* Sebastián de Torres y Jerónimo de Aliaga (Zuloaga Rada 2012)⁵. Die später (1538) nochmals neu aufgeteilt wurden. Die heutige Region Huaraz wurde Teil der Encomienda von Sebastián de Torres (ebd.).

Im Jahr 1574 gründete der Konquistador* Alonso de Santoyo offiziell das Dorf San Sebastián de Huaraz und unterteilte die Encomienda, die nun er verwaltete, in zwei Teile: Ichic Waras (kleines Huaraz) und Allauca Waras (rechter Teil von Huaraz). Im Jahr 1576 unter dem Vizekönigreich Toledo wurde das Corregimiento (territoriale Organisationseinheit der spanischen Krone) Huaylas gegründet mit der Hauptstadt Huaraz (Menacho Julca 2018: 33, Alba 1996).

4| Territoriale Organisationseinheit der Inka-Kultur*.

5| Wer sich hierfür näher interessiert, dem sei die Arbeit von Marina Zuloaga Rada (2012) (Open Access) empfohlen, dort finden sich detaillierte und gut strukturierte Karten zur Übersicht.

Neben der kolonialen Reorganisation von Land war die Conquista auch ein gewaltvoller und traumatischer Patsa Kutí, der die folgende Geschichte versucht einzuordnen und zu verarbeiten.

In dieser Geschichte sind die „Großväter“ (abuelitos*), die Walter (2002: 77) als Vorfahren* des mythischen Zeitalters bezeichnet und die in menschlicher, in tierischer oder pflanzlicher Gestalt auftreten können, die Vorfahren* des Callejón de Huaylas und vielleicht auch die Nachfahren* der Huaris*. Wenn ich Doris Walter richtig verstehe, ist die Abgrenzung zwischen Abuelitos* und „andinen göttlichen Verkörperungen“ (huacas) nicht eindeutig. Beide zeigen sich den Menschen* in der mittleren Welt oftmals auch in ihrer tierischen Form. Die Abuelitos* werden durch ein großes Urfeuer und eine Sintflut getötet und vernichtet. Da in der andinen Epistemologie nach Walter die Vergangenheit immer auch Teil der Gegenwart ist, zeigen sich die Abuelitos* und Huacas* in unterschiedlicher Form, wie zum Beispiel in Form eines Pumas, einer sprechenden Lagune oder eines wütenden Berges im Hier und Jetzt (Walter 1997: 431 ff., Walter 2017, siehe Kapitel ‚Mapping‘).

Um ihre Aussagen zu unterstreichen, gibt Walter eine Geschichte wieder, die ihr ein Campesin in den 1990er Jahren erzählt und die sich in der Cuenca Quilcay zugehört hat. Sie kamen auf diese Geschichte zu sprechen, da sich in der Cuenca zwei Pumas herumtrieben und ein paar Männer* losgezogen waren, diese zu vertreiben, um das Weidevieh vor Angriffen zu schützen (Walter 1997: 449).

Die Geschichte handelt von einem Mann*, der sich auf die Suche macht, um Quenoal als Brennholz zu schlagen, eine sehr alte native Baumart, welche u. a. in dem Bereich der Hallqa (Zone über 3.800 m) wächst. Ein Puma beobachtet ihn und ist zugleich erstaunt und neidisch über die Leichtigkeit und Technik, mit der der Mann* die Äste vom Baum abhackt und den Stamm spaltet. Der Puma ist neugierig, verlässt sein Versteck und fragt den Mann*, wie er das macht. Er versucht, den Mann* imitierend, mithilfe seiner Pranke die Äste zu spalten, doch es gelingt ihm nicht. Der Mann* hat keinerlei Interesse daran, dem Puma etwas beizubringen oder mit ihm in einen Austausch zu gehen. Am Ende bleibt der Puma mit seiner Pranke im Baum stecken, schreit voller Schmerzen und der Mann* nutzt den Moment und erschlägt ihn mit seiner Axt.

Die hier sehr verkürzte Darstellung der Entstehungs- und der Pumageschichte (ausführlich bei Walter 1997: 455-460 & 2002) steht nicht im Widerspruch zur eingangs formulierten Geschichte von Don José, sondern verdeutlicht die lokale Ausgestaltung und Anpassung bzw. die Formen der Weitererzählung von Geschichten. In Walters Analyse der Geschichte zeigt sich der Abuelito* dem Mann* in Form eines Pumas. Der Abuelito* nimmt den Mann* als Eindringling in der Cuenca wahr und nimmt ihm das wertvolle und heilige Quenoal-Holz ab, das ebenso wie der Abuelito* Teil der vergangenen Zeit ist. Durch die technologische Überlegenheit des Mannes* unterliegt der Abuelito* ihm und bezahlt dies mit dem Leben (ebd.: 462). Walter sieht in der Enthauptung des Pumas die Verarbeitung des historischen Traumas der Eroberung, in der die Konquistador*innen eindringen und einen Völkermord an der präkolonialen Bevölkerung* verüben (ebd.: 469). Der Puma, der hier metaphorisch für die präkoloniale Bevölkerung* steht, der in vergangener Zeit aufrecht gehen und sprechen konnte, wurde gedemütigt, seiner Gleichberechtigung dem Menschen*

gegenüber beraubt, entmündigt und ist fortan dazu genötigt, auf allen Vieren wie ein Hund zu gehen (ebd.).

Vielleicht sind die Abuelitos*, der Quenoal und der Puma die direkten Nachfahren der Huaris*. Sie sind bis heute im Callejón de Huaylas präsent und möchten Teil der herrschenden Ordnung sein oder wollen diese irritieren. Damit wird deutlich, dass sich in den weitererzählten, auf präkolumiale Zeiten Bezug nehmenden Geschichten bereits Muster erkennen lassen, die bis heute das Leben der Campesinxs im Callejón de Huaylas prägen. Dazu gehören zum Beispiel neben der Abhängigkeit von Niederschlägen (dem launischen Tanya) oder den drohenden Naturgefahren in Form von Lawinen oder Schlammlawinen auch die Optionen von Technologien und Modernisierung, die Fluch und Segen zugleich sein können.

Es ist mir wichtig, dieses Kapitel zur Kontextualisierung mit den beiden Geschichten zu eröffnen, denn sie strukturieren zugleich, wie der Kontext neben der „offiziellen“ Erzählung auch gelesen, imaginiert und verstanden werden kann. Es zeigt sich im Folgenden, dass sich die Welt im Callejón des Huaylas weiter dreht, die Deutungshoheit jedoch immer mehr in Form von Geschichten kommuniziert wird, sondern entlang von Gesetzen, Wirtschaftsentscheidungen und der Implementierung neuer Organisations- und auch Kategorisierungsformen von Gesellschaft*. Das durch diese Patsa Kutikuna entstandene Chaos unterliegt nun also einer technologischen Rationalität, die es nicht schafft, das Gleichgewicht wieder herzustellen, sondern die – im Gegenteil – die Ungleichheit in den Kräfteverhältnissen oftmals verstärkt.

2 Patsa Kuti II: Naturkatastrophen im Callejón de Huaylas des 20ten Jahrhunderts

Wie bereits erwähnt, ist Patsa Kuti als eine entscheidende Erschütterung in der Ordnung der Dinge zu verstehen. Sie bringt Chaos in das Gleichgewicht. Patsa Kutikuna sind an Ereignisse gebunden, die durch Erdbeben oder Regen Sturmfluten und Lawinen auslösen und von desaströser Aufmaß sind. Es wird Raum zerstört und Leben getötet. Zurück bleibt das Chaos und die Herausforderung für die Hinterbliebenen, daraus Sinn zu schaffen und die Energie zu finden, an einer neuen Ordnung mitzubauen.

Patsa Kutikuna sind in dieser Lesart klimatische, tektonische und seismologische Kräfte, die den Callejón de Huaylas nicht nur geformt und damit hervorgebracht, sondern auch Teile davon zerstört haben. Die formenden Kräfte gehen mitunter auf das Zusammentreffen der Nazca-Platte mit der Südamerikanischen Kontinentalplatte zurück. Die steigt Subduktion, bei der die leichtere Nazca-Platte unter die Kontinentalplatte geschoben wird, führen zur anhaltenden Genese der Anden, die bis heute nicht abgeschlossen ist (Meléndez de la Cruz 2008: 150). Die dadurch entstehenden Südamerikanischen Anden beherbergen 99% der weltweit vorhandenen tropischen Gletscher, 70% davon befinden sich in den peruanischen Kordilleren. Die Cordillera Blanca, mit ihren gletscherbedeckten Gipfeln, ist ein wesentlicher Teil davon. Seit dem Ende der ‚Kleinen Eiszeit‘ verringert sich die Massenbilanz der Gletscher in der Cordillera Blanca zunehmend (Vuille et al. 2008) und wird durch die anthropogene Erderwärmung verstärkt (Mark 2010, IPCC 2014, Vuille et al. 2003, Carey 2010). Diese

globale Erwärmung hat nicht nur Auswirkungen auf die Gletscherbilanz, sondern auch auf alle tiefer gelegenen natürlichen Systeme. Besonders deutlich zeigt sich dies im Abflussverhalten des Schmelzwassers in Lagunen und Flüssen (Neuburger et al. 2012).

Die Zerstörung der Stadt Huaraz im Jahr 1941 ist die Folge tektonischer Prozesse. Durch die Reibung der beiden Platten entlang der Subduktionszone kam es zu einem Erdbeben in der Region, in dessen Folge mächtige Eisblöcke des Gletschers in die Lagune Palcacocha (Quechua: palka = Tal; qucha/cocha = Lagune; auch Cojup Lagune genannt) stürzen. Der Moränenwall wird durch die einsetzende Flutwelle zerstört, welches zu einer Freisetzung enormer Massen an Geröll, Schlamm und Eis entlang des Rios Parias führt. Als Folge dieser Glacier Lake Outburst Flood (GLOF) sterben wenige Minuten später tausende von Menschen* und ein Drittel der Stadt Huaraz wird zerstört (Bode 1989, Carey 2010).

Diese Patsa Kuti ist durch klimatische Veränderungen hervorgerufen worden, die durch einen Rückzug der Gletscher in der Cordillera Blanca zur Ausweitung der Lagune Palcacocha auf einen halben Kilometer Länge und auf eine Eintiefung von 50 Meter geführt haben. Es hat sich ein Becken gebildet, in dem sich 14 Millionen Kubikmeter Wasser ansammelte, das sich kurz vor Sonnenaufgang am 13ten Dezember 1941 entleert hat (Carey 2010: 19/20). Dieser Moment in der Geschichte der Cuenca Quilcay führte dazu, dass Huaraz erstmalig in den Fokus des internationalen und nationalen Interesses von Politiker*innen und Wissenschaftler*innen rückt und Katastrophenschutz und der Rückzug der Gletscher fortan als Thema auf nationalen und regionalen Agenden erscheint.

Doña Vika (siehe Personen*register), steht an diesem Tag als junge Frau* in Paquishka hoch oben auf den Hügeln und treibt die Herde im Morgengrauen auf die Weide. Sie erzählt Ana (siehe Personen*register) und mir, dass sie nie, auch 74 Jahre später nicht, vergessen wird, wie sie die Flut beobachtete und diese so aussah, als ob sich ein Arm von den Kordilleren aus ins Tal hinab ausstreckt, und alles was unter diesem Arm liegt zerstört (Interview mit Doña Vika in Paquishka, Juli 2015). Die Metapher von Doña Vika geht in Dialog mit der Geschichte von Don José, in der, ausgelöst durch den Patsa Kuti, die Schlammlawine, den Callejón de Huaylas unter sich begräbt. In ihrer Erklärung der Ereignisse benutzt Doña Vika ein einprägendes Bild zur Interpretation, in dem sie der Natur eine sinnbildliche subjektive Handlungsmacht einschreibt, die durch den sich ausstreckenden Arm zur Geltung kommt.

Im Jahr 1970 lässt Ura Patsa (die untere Welt) die Erde im Callejón de Huaylas beben. Ein Erdbeben der Magnitude 7.7 auf der Richterskala forderte das Leben von 70.000 Menschen*, 50.000 Menschen* wurden verletzt und eine halbe Million wurden obdachlos (Bode 1977, 1989, Carey 2010: 130, Doughty: 1999). Die Stadt Huaraz und die 60 km nördlich gelegene Stadt Yungay wurden komplett zerstört. Zudem löste das Beben einen Bergsturz am höchsten Berg Perus, dem Huascarán (6.768 m) aus. Die dadurch ausgelöste Geröll-, Eis- und Schuttlawine begrub einen großen Teil der Stadt Yungay, die ~Comunidad Ranrahirca unter sich.

Ein Campesino* aus Nirupampa (östlicher Stadtrand von Huaraz) erzählt Barbara Bode (1977: 261) eine Geschichte, in der er versucht das tragische Ereignis in Form

einer Geschichte zu fassen. In der Geschichte „(...) lief Jesus als armer Mann*, als alter Mann* über die Erde. Er trug einen Poncho voll mit Flöhen und mit Läusen. Seine Kleidung war zerrissen und verlumpt. Er lief von Haus zu Haus. Er kam ins Gefängnis, doch niemand half ihm und sie schickten ihn immer wieder fort, meist waren es die reichen Leute* aus Huaraz. So war er in Huaraz, alt und schmutzig, doch niemand half ihm. Es trug sich daraufhin zu, dass zwei oder drei Monate danach das Erdbeben Huaraz zerstörte. Man* sagt sich es war Jesus, der auf die Erde kam, um uns zu testen. Wenn Gott die Strafe erlaubt, dann sterben alle. Wir sind alle gleich. Es gibt jetzt nicht mehr viele Reiche* in Huaraz“ (ebd., sehr freie Übersetzung K. S.). Das Erdbeben, das vor allem die städtische Bevölkerung* in Huaraz traf, wurde als Strafe Gottes für die Jahrhunderte lange Demütigung und Stigmatisierung der ländlichen ~indigenen Bevölkerung* angesehen. Die Geschichte des Campesinos* geht in Dialog mit einer Bibelstelle (Matthäus 25, 42-46)⁶. Bode erklärt sich die Parallelen zwischen der Geschichte des Campesinos* und dem Matthäus Evangelium mit der zu dieser Zeit aufkommenden Befreiungstheologie in Huaraz, in der das benannte Evangelium eine wichtige Rolle spielt (Bode 1977: 261). Jedoch gehen die Wurzeln der Geschichte noch weiter in die andine Vergangenheit zurück, in der verschiedene Gottheiten* als Unbekannte*, als Wanderer* umhergehen und sich am Ende als Gottheit* zu erkennen geben. Auch Viracocha*, der bereits benannte Schöpfergott* (Bezug auf Wari-Zeit und Inka-Zeit), kam in Gestalt eines Bettlers* zu den Menschen* und traf dort auf Ablehnung. Auch Viracocha* schickte im Zuge dessen Strafen über die Städte (ebd.: 261/262).

Im Jahr 1598 schrieb Francisco de Avila eine Geschichte von einem Campesino*⁷ aus Huaraz auf, die über den Gott Pariacaca* handelt. Dieser kam verkleidet in die Stadt Huaraz. Niemand* bat ihm an diesem Tag etwas zu Essen oder zu Trinken an. Als Strafe dafür stieg er auf den Berg und warf große und gelbe Hagelkörner auf die Stadt. Pariacaca* nahm alle Stadtbewohner*innen und ihre Häuser mit sich fort und warf sie in das Meer, ohne einem* zu vergeben (ebd.: 262)⁸. Bereits im Jahr 1598 findet sich diese Geschichte. Bode arbeitet im Folgenden mit Hilfe von weiterem Interviewmaterial systematisch heraus, wie sich die Campesinos* mit den verkleideten Göttern* in den Geschichten identifizieren konnten. Zudem sahen sie in der Arroganz der Stadtbewohner*innen in den jeweiligen Geschichten einen

6| „Denn mich hungerte, und ihr gabt mir nicht zu essen; mich dürstete, und ihr gabt mir nicht zu trinken; ich war Fremdling, und ihr nahmt mich nicht auf; nackt, und ihr bekleidetet mich nicht; krank und im Gefängnis, und ihr besuchtet mich nicht. Dann werden auch sie antworten und sagen: Herr, wann sahen wir dich hungrig oder durstig oder als Fremdling oder nackt oder krank oder im Gefängnis und haben dir nicht gedient? Dann wird er ihnen antworten und sagen: Wahrlich, ich sage euch, was ihr einem dieser Geringsten nicht getan habt, habt ihr auch mir nicht getan. Und diese werden hingehen zur ewigen Strafe, die Gerechten aber in das ewige Leben“ (Matthäus 25, 42-46).

7| Es ist beschreibend an dieser Stelle mit dem Umgang von Wissen, dass die Namen der Chronist*innen benannt werden und die erzählenden Personen* in der Figur des „Campesino*“ ihre individuelle Identität verlieren.

8| Direkte Quelle der Geschichte, angegeben bei Barbara Bode: Arguedas, José Maria (1966): *Dios y hombres de Huarochiri, Narración Quechua recogida por Francisco de Avila* (1598). Lima: IEP.

gesellschaftlichen Spiegel für die gegenwärtig erlebten Überlegenheitsgefühle und Ignoranz der Stadtbewohner*innen in Huaraz (ebd.: 262 ff.).

Auch die Bewohner*innen in Huaraz waren nicht frei von „Gewissensbissen“, sie fragten sich, ob sie die Katastrophe über die Aufrechterhaltung ungleicher sozialer Strukturen vorrangig zu ihrem Vorteil hervorgerufen hatten (ebd.: 263). Den physikalischen Prozessen die damals vor sich gingen waren sich alle bewusst, doch die Geschichten zeigen, dass die „(...) non-natural explanations tend to shed the greatest light on these tensions, disclosing the vulnerable or weak points in the social fabric“ (ebd.: 263)⁹. Don Carlos (siehe Personen*register), ein Freund* aus Huaraz, erklärt mir im Gespräch (2015) über das Erdbeben in Huaraz, dass mit der Zerstörung der Stadt Huaraz, sich eine erneute Trennung zwischen der städtischen und ländlichen Bevölkerung* vollzog. Rassismen und Vorurteile wurden damit nicht überwunden, sondern es verfestigte sich eine erneute Trennung, in der die Kontaktmöglichkeiten zwischen den beiden konstruierten Gruppen noch weiter reduziert wurden als zuvor. Das war mitunter eine Lehre, die die städtische Bevölkerung aus dem Erdbeben zog. Es hätte auch eine Andere sein können, wenn den Lehren in den Geschichten mehr Bedeutung zuteil geworden wäre.

Diese Patsa Kutikuna gehen auf klimatische, seismische und geomorphologische Veränderungen zurück, und bringen in Folge auch soziale und politische Veränderungen mit sich. Vor allem das Beben von 1970 nutzt der damals amtierende Präsident Juan Velasco, um das Land in seinem Sinne neu zu ordnen. Die Idee ökonomisches Wachstum zu beschleunigen, die Umverteilung von Einkommen, Land und Reichtum, die Integration der indigenen Bevölkerungen* in die mestizische Normgesellschaft und damit auch die Konstruktion einer neuen peruanischen Identität sind grundlegende Eckpunkte von Velascos Reformgedanken (Carey 2010). Ganz oben auf seiner Agenda steht die Modernisierung der peruanischen Gesellschaft*.

3 Patsa Kuti III: Wem gehört das Land? Die peruanische Agrarreform

Die Agrarreform in Peru kann nur verstanden werden, wenn sie in Relation gesetzt wird zur kolonialen Geschichte und der damit verbundenen Verteilung von Land. Auch in einer kurzen Darstellung auf der Basis vorwiegend wissenschaftlicher historischer Studien zeigt sich bereits, in welchem Ausmaß das Land geraubt wurde, wie dadurch ungleiche Besitzverhältnisse sedimentiert und eine Neuordnung der Gesellschaft* vollzogen wurde. In diesem Unterkapitel werde ich mich zunächst auf die nationalen Umbrüche konzentrieren, mit kurzen Verweisen auf den Callejón de Huaylas, sofern dies möglich ist. Im zweiten Teil werden die Wirkungen dieses Patsa Kuti, die die Vorstellungen von Raum grundsätzlich zur vorherigen Ordnung verändert, dann auf einer lokalen Ebene in der Cuenca Auqui beschreiben. Auch wird an dieser Stelle

9| „(...) nicht-natürliche Erklärungen tendieren dazu, das große Licht auf diese Spannungen zu lenken und die verwundbaren oder schwachen Punkte im sozialen Gefüge aufzudecken“ (Bode 1977: 263, Übersetzung K. S.).

die historische Geschichtsschreibung weiter fortgeführt, hier habe ich zuvor mit der Einführung des Encomienda Systems durch Pizarro geendet.

3.1 Wirkungen auf nationaler Ebene durch die Patsa Kuti auf Land

Die Gründung des Vizekönigreichs Peru im Jahr 1542 und die Einführung des Encomienda Systems durch die spanische Krone erschütterte die bisherigen Verhältnisse. Die Unterteilung in großflächige Encomiendas bestimmte die Logik der territorialen Neuordnung des Vizekönigreiches. Den Kolonisator*innen wurden für ihre Verdienste bei der Eroberung Perus diese Ländereien zugesprochen. Mit dem Land wurde auch die darauf lebende indigene Bevölkerung* zugeteilt, versklavt und missioniert (siehe Kapitel ‚Raising an Empire‘). Diejenigen, die im Besitz einer Encomienda waren, konnten frei über die Arbeitskraft der ihnen „anvertrauten“ (span.: encomendar, dt.: empfehlen, anvertrauen) indigenen Bevölkerungen* verfügen (Zuloaga Rada 2011, 2012). Die einstigen Inkas* (für den Callejón de Huaylas gesprochen waren es auch andere präkoloniale ethnische Gruppierungen*, die von den Inkas unterdrückt wurden) wurden zu versklavten ~,I-Wort‘ abgewertet. Die Spanier*innen waren jedoch auf das Wissen der indigenen Bevölkerungen* angewiesen. Kommunikations- und Transporthindernisse, fehlendes Wissen in Bezug auf die andine Landwirtschaft machten sie teilweise unfähig, sich selbst zu versorgen (Goede o. J.) So benutzten sie die ehemaligen lokalen indigenen Eliten*, als sogenannte Kazik*innen bezeichnet, als (Wissens)Vermittler*innen für ihre Zwecke. Teilweise gingen sie Heiratsallianzen ein oder die Kazik*innen wurden mit Ländereien, Pferden und politischen Privilegien entlohnt (ebd.). Einige Kazik*innen gelangten so, innerhalb des kolonialen Systems, an privilegierte Positionen (Garrett 2004: 615). So auch im Callejón de Huaylas wo Kazik*innen Ländereien besaßen, und ihnen Menschen* der indigenen Bevölkerung als Leibeigene zugeschrieben wurden. Sie veräußerten zu dem auch kommunales Land, das sich rechtmäßig im Gemeinschaftsbesitz befand (Zuloaga Rada 2011: 245 ff.). Regressansprüche wurden selten geltend gemacht, da im Jahr 1580 sich eine Masernepidemie im Callejón ausbreitete, die den Großteil der indigenen Bevölkerung* mit tödlichem Verlauf traf. Zudem musste die indigene Bevölkerung* in den Bergbauminen, die schon zu dieser Zeit eine wichtige ökonomische Rolle in der Region spielten, unter solch widrigen Umständen arbeiten, die ihr Leben auf drastische Weise verkürzten (ebd.).

Die spanische Krone schränkte durch die Nuevas Leyes bereits zu Beginn des 17ten Jahrhunderts die Encomienda in ihrem Wirkungsgefüge maßgeblich ein (Zuloaga Rada 2011). Vorausgegangen war diesem gesetzlichen Erlass die Vernachlässigung des Missionsauftrages durch die politische und wirtschaftliche Elite* in der Kolonie, was die katholische Kirche entschieden missbilligte. Hinzu kam, dass vor allem die spanische Eliten* die Hoheit über die örtlichen Schatzkammern besaßen, sehr zum Missfallen der Kazik*innen und der katholischen Priester*, die sich daraufhin zusammenschlossen (ebd.) Sie setzten die spanische Krone unter Druck und forderten entsprechende Maßnahmen ein. Außerdem nahm die Macht der Encomienda-Elite durch deren Bemühungen, die Encomienda innerhalb der spanischen/mestizischen Familien* erblich weiterzugeben, zu. Darüber hinaus bestand aufgrund der massiven Dezimierung der indigenen Bevölkerung und der Vorwürfe gegen die Großgrundbesitzer*innen, die diesbezüglich an die spanische Krone herangetragen

worden waren, dringender Handlungsbedarf, da die indigene Bevölkerung die zentrale Arbeitskraft in der kolonialen Wirtschaftslogik war (ebd.). Durch die Nuevas Leyes wurde die indigene Bevölkerung zu freien Vasallen erklärt und die Lücken im kolonialen Arbeitssystem wurden durch afrikanische Sklav*innen geschlossen.

Aufgrund hierarchischer Machtstrukturen und der großen Entfernung zum spanischen Königshaus hielt sich in vielen Teilen Lateinamerikas das Encomienda System bis in das 18te Jahrhundert hinein und begünstigt bis heute die vorherrschende Aufteilung von Land in Latifundien und Minifundien (Kaltmeier 2016). Durch die Unabhängigkeit Perus (1824) von Spanien, die vor allem von urbanen weißen Criollos*¹⁰ ausging und nicht von der indigenen Bevölkerung¹¹ eingefordert wurde, kam es im 19ten Jahrhundert zur Anerkennung der bestehenden Eigentumsverhältnisse, was einer Privatisierung der von der spanischen Krone zugeteilten Ländereien gleichkam. Durch das Vordringen von Privateigentum und die damit verbundene Vergabe von individuellen Landtiteln (der Zugang dazu war und ist in Peru oftmals an bürokratische Willkür, Eigeninteressen und Rassismus gebunden) kam es teilweise zur Zersplitterung des bis dahin kollektiv genutzten Landes der sogenannten ~Allyus, die bis dato nicht in eine Encomienda eingebunden worden waren. Hiervon ist vor allem das gemeinschaftlich genutzte Ackerland betroffen, wobei das Weideland oftmals im kollektiven Gemeinschaftsbesitz verblieb. Dies bildete den Nährboden für eine neue soziale Differenzierung, in der sich fortan die Hierarchisierung von landlosen indigenen Bäuer*innen, Landbesitzer*innen und Händler*innen im sozialen Leben niederschlug (Lüpertz 1979: 38). An der Spitze dieses hierarchischen Systems bildeten sich die „haciendas“ (Großgrund) aus, die in den Händen der spanischen und mestizischen Eliten* (hierzu zähle ich auch die teilweise durch den Kolonialismus zu Wohlstand gekommenen Kazik*innen) blieben. Diese standen der indigenen Bevölkerung* nicht weniger repressiv gegenüber als die Großgrundbesitzer*innen zu Zeiten der kolonialen Encomienda (Kaltmeier 2016: 139 ff.). Die indigene Bevölkerung*, die zu einer Hacienda „gehörte“, wurde als „colonxs“ bezeichnet. Diese Struktur hielt sich in Peru bis 1969.

Es zeigt sich, dass die, durch den Kolonialismus ausgelöste, Patsa Kuti zu einer Restrukturierung von Land führte, die sich über die Jahrhunderte hinweg konsolidierte. Mit einer erneuten Patsa Kuti, die durch die Unabhängigkeit Perus von Spanien ausgelöst wurde, veränderten sich die Land- und Besitzverhältnisse erneut. Nutznießer*innen

10| Nachfahren* europäischer Einwander*innen.

11| Die indigene Bevölkerung* Perus war nach dem misslungenen Aufstand unter dem indigenen Anführer* Tupac Amaru II um 1780 einer verstärkten Welle der Repression ausgesetzt. Auch innerhalb der Ränge der indigenen Bevölkerungen* standen nicht alle Tupac Amaru II und seiner Rebellion wohlgesonnen gegenüber. Das kann zum einen damit begründet werden, dass der inkaischen Tradition folgend man* sich in Konfliktfällen nicht auf Gewalt und Rebellion beruft, sondern Petitionen und juristische Wege vor Gericht bevorzugt (Garrett 2004: 615). Zum anderen waren die Kazik*innen der spanischen Krone gegenüber äußerst loyal und hatten teilweise im kolonialen System privilegierte Positionen inne, die sie nicht aufgeben wollten (ebd.: 617).

waren vor allem die peruanischen Eliten*, die die großflächigen Ländereien, und auch die indigenen Bevölkerungen* die darauf lebten, fortan als Privatbesitz deklarierten¹². Im 20ten Jahrhundert liegt das nationale Interesse der städtischen, wirtschaftlichen und politischen Eliten des Landes auf Industrialisierungsprojekten. Unter der Regierung von Manuel Prado (1956-1962) wird die Industrialisierung auf Basis der Importsubstitution vorangetrieben, die vor allem mithilfe der Ausbeutung nationaler Ressourcen (wie Fisch, Baumwolle und Kupfer) möglich ist. Die Industrialisierungsprojekte sind seitdem mehrheitlich auf den Küstenraum Perus beschränkt, seit jeher eine bevorzugte und privilegierte Region im Land, mit der sich die mestizische Bevölkerung* des Landes stark identifiziert. Die Produktionslogik beschränkte sich vor allem auf Primärgüter. Durch die kostspieligen Förderprogramme zur industriellen Expansion verschuldete sich das Land zunehmend und geriet so in eine Abhängigkeit von Devisenzahlungen. Es entstand nach und nach eine Abhängigkeit Perus von ausländischem Kapital und Investitionen, vor allem unter der Regierung von Fernando Belaúnde Terry (1963-1968), die das Land bis heute stark prägt. Die landwirtschaftliche Produktion in der „Sierra“ (andines Hochland) oder auch in der „Selva“ (amazonisches Regenwaldgebiet) lag und liegt noch heute aufgrund der starken Fokussierung auf die Industrialisierung entlang der Küste im Abseits des nationalen Interesses. Das hatte zur Folge, dass kolonial geprägte Strukturen im andinen Hochland sehr lange unangetastet blieben und die oftmals feudal geführten und traditionell bewirtschafteten Haciendas bis zum Jahr 1969 bestanden. An der Küste Perus hingegen entwickelten sich viele Haciendas aufgrund des dortigen Modernisierungsdrucks zu moderneren landwirtschaftlichen Produktionsstätten.

Das Jahr 1969 markiert eine Zeitwende, in der eine Patsa Kuti mit weitreichenden Folgen Peru erneut durchrüttelte (Saleth 1991).

Das Gesamtsystem der Hacienda sollte, nach dem erfolgreichen Militärputsch im Jahr 1968 durch Juan Velasco Alvarado, durch die Befreiung des ländlichen Raumes von feudalen und oligarchischen Zwängen, die Velasco als Modernisierungsbremsen sah, abgeschafft werden. Unter dem Banner „la tierra para el que la trabaja“¹³ wurden in Peru von den 3.949.190 ha Land, das bisher land- und weidewirtschaftlich genutzt wurde und zu 76,8% in den Händen von großen Haciendas lag, nur etwas über die Hälfte ca. 2.094.479 ha umverteilt (Pozo-Vergnes 2004: 95). Diese Umsetzung der Agrarreform wurde durch den anhaltenden Druck der indigenen Bevölkerungen* auf die Regierung möglich. Das nur etwas mehr als die Hälfte umverteilt wurde, und die Umverteilung sehr ungleich verlief, war für viele in diesem Kampf eine Enttäuschung. So wurden an der Küste Perus relativ große Parzellen (bis 66 ha) und im andinen Hochland kleinere Flächen (22-24 ha) umverteilt (Saleth 1991: 89 ff.). Es ist eine Zeit des Umbruchs in Lateinamerika, die durch die mexikanische Revolution unter Emiliano Zapato und auch durch die elitären Einflüsse des Indigenismo an argumentativem Aufwind, so auch in Peru, gewinnt (Singer 2011).

Die Umverteilung des Landes war gebunden an die Implementierung verschiedener unterschiedlicher Organisationsformen. So wurden im andinen Hochland unter

12| Auch wenn die indigene Bevölkerung* per Gesetz frei war, war es der Großteil der indigenen peruanischen Bevölkerung* noch immer nicht.

13| „das Land für diejenigen, die es bearbeiten“ (Übersetzung K. S.).

anderem die „Sozial-Agrar-Gesellschaften*“ (Sociedades Agrícolas de Interés Social – SAIS) als eine Wirtschaftsform konzipiert, die sich der Ideen von Aktiengesellschaften und Genossenschaften bediente (Lüpertz 1979: 38). Die indigenen Bevölkerungen*, die bis dahin als ‚Colonxs*‘ auf den Haziendas gearbeitet hatten, stellten nun mit der Agrarreform Landbesitzansprüche an die großen Viehzuchthaziendas. Um die großbetriebliche Produktion als unzerteilte Einheit der Hazienda aufrecht zu erhalten, wurden die Haziendarbeiter*innen in „Dienstleistungskooperativen“ (Cooperativa de Servicios) zusammengeschlossen und die indigenen Bevölkerungen* in Comunidades* Campesinas. Sie wurden so zu juristischen Personen*, die einen Teil des Gesellschaftskapitals und damit ein Anrecht als „socixs*“ (Mitglieder) in der SAIS hatten (ebd.: 41). An der Küste wurde die Umverteilung vor allem an das System der ‚Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft‘ (Cooperativa Agraria de Producción - CAP) gebunden, die durch demokratisch gewählte Vertreter*innen in Selbstverwaltungsgremien die Leitung des Betriebes übernehmen sollten. Wasser wurde als Gemeingut deklariert und unter staatliche „Obhut“ gestellt (ebd.: 34). Die vorherigen Besitzer*innen wurden geringfügig entschädigt. Das Wissen um eine baldige Agrarreform führte zu einem überstürzten Verkauf von Viehherden und landwirtschaftlichen Maschinen durch die zu entmachtende Großgrundbesitzer*innen, so dass die neu gegründeten Kooperativen weitgehend ohne Betriebsmittel dastanden. Die Zusammenarbeit in den ländlichen Andenregionen innerhalb der SAIS gestaltete sich hinsichtlich Verwaltungsfragen, Investitionslücken bis Lohnzahlungen als schwierig und verhinderte in großen Teilen eine rentable Bewirtschaftung des Landes. Hinzu kam, dass die Preise für Grundnahrungsmittel auf dem peruanischen Markt schon immer sehr niedrig waren, was die SAIS vor grundlegende Probleme der Rentabilität stellte, die sich während der Haziendazeit durch die Ausbeutung unbezahlter indigener Arbeitskraft* rechnete (Pozo-Vergnes 2004: 97 ff). Viele Elemente der Agrarreform wurden später rückgängig gemacht und in die heutige gültige Verfassung von 1993 nicht übernommen. So verlor zum Beispiel das zugeteilte Gemeinschaftsland der Comunidades Campesinas nach 1993 den Gemeinschafts- und wurde veräußer- und pfändbar. Die Comunidades* Campesinas können seitdem ihr Gemeinschaftsland parzellieren und an Dritte verkaufen.

Aktuell ist das Gemeinschaftsland, wenn es sich um Ackerland handelt, bereits parzelliert und damit ist es für die einzelnen Familien* möglich, das Land individuell zu bewirtschaften. Jedoch werden selten Eigentumstitel vergeben (Brandt 2016: 270). Oftmals ist gemeinschaftlich besessenes Land von Comunidades* Campesinas bis heute nicht vollständig registriert, obwohl die Regierung seit der Verfassung von 1920 dazu verpflichtet wäre, dieses Eigentum zu schützen (ebd.).

Sobald das Land nicht von den Comunidades* Campesinas bewirtschaftet wird, gilt es nach der aktuellen peruanischen Verfassung von 1993 (Art. 88 Abs. 2) als „tierras abandonadas“ (verlassenes Land) und darf vom Staat als öffentliches Eigentum veräußert werden (ebd.). Das Gesetz missachtet damit das kleinbäuerliche andine Anbausystem der Branche, in dem Felder in einem dreijährigen Turnus bewirtschaftet werden, damit die Felder nicht degenerieren und jährliche Phasen der Regeneration durchlaufen. Das Gesetz negiert hier unter dem Deckmantel der Wirtschaftlichkeit die reziproken Beziehungen zum Land und ebnet den Weg für neue Formen invasiver wirtschaftlicher Investitionen.

Im andinen Hochland hatte dies zur Folge, dass neue Sorten und Agrochemikalien für die landwirtschaftliche Produktion eingeführt wurden. Fortan ist der Anbau für viele Campesinxs in den andinen Hochebenen mit monetäre Kosten verbunden, wodurch diese an die Dynamik des Marktes gebunden wurden. Die damit einhergehenden höheren Erträge konnten in den Andenregionen nicht lange aufrechterhalten werden, da Pflanzenkrankheiten, ökonomischen Schwankungen für die angebaute Produkte und die fehlende Assistenz den Anbau auf Dauer erschwerten und bis heute erschweren (Rasmussen 2015). Durch die Einführung einer Austeritätspolitik in den 1980ern, das vor allem durch die Interessen von Weltbank und IWF in Peru konsolidiert wurde, führte zu einer Senkung der Arbeitslöhne und einer Zunahme der Arbeitslosigkeit. Zudem war es ein Jahrzehnt das im Zeichen der Guerillabewegung des „Sendero Luminoso“ (Leuchtender Pfad) stand und Peru in eine instabile und von Gewalt und Missgunst zerrüttete Dekade rückte (weitere Informationen folgen). Die 1990er und 2000er Jahre standen im Zeichen der Neoliberalisierung Perus. Das Agrarreformgesetz von 1969 wurde in vielen Teilen rückgängig gemacht und ein neues Gesetz zur Förderung von Investitionen in den Agrarsektor (1991, Ley N° 653) verabschiedet, in dem sich der Staat in vielen Bereichen aus der Unterstützung der Landwirtschaft offiziell zurückzog, wobei im gleichen Zuge dieser Sektor für Privatinvestitionen geöffnet wurde (Eguren & Cancino 1999). Im Jahr 1995 wurde ein neues Landgesetz (Ley N° 26505) verabschiedet, das es fortan ermöglicht kollektiv besitzendes Land zu parzellieren und zu veräußern. Nichtsdestotrotz lässt sich auch in diesen Jahrzehnten eine Privilegierung der Küstenzone Perus weiter beobachten, so dass jene Programme, die der Staat im Bereich der Landwirtschaft anbietet vor allem auf diese Zone fokussiert waren. Hier wurden vor allem landwirtschaftliche Unternehmen gefördert, die bereits in die marktorientierte und modernisierte Produktion integriert waren, die ländlichen andinen Kleinbäuer*innen waren und sind in diesen Prozessen marginalisiert (Osorio & Lizárraga 1999). Dies führte in den peruanischen Anden dazu, dass vor allem Bergbauunternehmen und Nichtregierungsorganisationen (NGOs) in den letzten Jahren in den Anden durch ihre Aktivitäten präsent sind. Diese verfolgen jedoch immer auch ihre eigenen Strategien und Interessen.

Diese Verhältnisse führen dazu, dass die andinen Kleinbäuer*innen im Callejón de Huaylas, nicht nur mit der strukturell gewachsenen monetären Armut zu kämpfen haben, sondern auch mit den niedrigen Preisen für landwirtschaftliche Produkte. Den „Preisdumping“ der Küste (hier werden vor allem exportorientierte Cash Crops für den internationalen Markt produziert), aber auch der im Santa Tal produzierten Güter durch mittelständische Unternehmen, können die Campesinxs nicht standhalten. Dies führt dazu, dass Familien* in andinen ländlichen Haushalten seitdem immer mehr, außerhalb der landwirtschaftlichen Produktion, versuchen monetäres Einkommen zu generieren (Escobal 2001). Die Wichtigkeit der Kleinbäuerlichen Landwirtschaft für die nationale Versorgung an Lebensmittel ist jedoch auf einer nationalen Ebene enorm, von der landwirtschaftlich genutzten Fläche Perus sind 42,2% im Besitz von Comunidades Campesinxs in der Sierra und 18,3% im Besitz von Comunidades Nativas in der Selva (Moßbrucker 2016: 123).

Das ist eine sehr kurz gehaltene Erzählung über die Verteilung von Land im kolonial peruanischen Vizekönigreich und im späteren postkolonialen Staat Peru, mit den Auswirkungen auf heute Verhältnisse. Es lässt sich dadurch erkennen, wie die Aneignung und Umverteilung von fremdem Land innerhalb post/kolonialer Eroberungslogik funktionierte und diese aktuell über neoliberale Logik fortgeführt wird¹⁴. In dieser Geschichte erlebten die indigenen Bevölkerungen* immer wieder die Enteignung von Land und die Einverleibung ihrer Arbeitskraft in ein rassistisch strukturiertes Ausbeutungssystem. Die epistemologische Beziehung zwischen Land und indigener Bevölkerung* blieb jedoch erhalten und wurde nicht in so einem extremen Ausmaß wie in Nordamerika versucht, durch Zwangsumsiedlungen zu brechen. Nach der Agrarreform erhielten die indigenen Bevölkerungen* offiziell ihr Land zurück, doch Formen der Wiedergutmachung oder einer angemessenen kolonialen Erinnerungskultur bleiben bis heute aus. So haben die Menschen* ihr Land zurückerhalten, doch die Kolonialität des Seins und der ~Moderne wurde darin nicht gebrochen, wie sich im Kapitel ‚Mapping‘ noch deutlicher herauskristallisieren wird. Es zeigt sich schon hier, wie der peruanische Staat immer nur punktuell anwesend ist und die indigene Bevölkerung* dann wieder „im Stich lässt“. Die Unterstützung nach der Agrarreform für die ausgebeuteten indigenen Bevölkerungen* im Land blieb aus, und die Ausbeutung der indigene Bevölkerung* wurde in Zeiten des Sendero Luminoso weiter fortgeführt. Doch es sind Umbruchphasen und Brüche in der kolonialen Logik, die es indigenen Bevölkerungen* bis heute immer wieder ermöglichen, um ihr Land zu kämpfen (Kaltmeier 2016: 199).

3.2 Wirkungen in der Cuenca Auqui durch die Patsa Kuti auf Land

Auch in der Cuenca Auqui haben diese Politiken Spuren hinterlassen oder bei der Geschichte am Anfang bleibend, kleinräumliche Patsa Kutikuna ausgelöst. Hier sind es vor allem die Erzählungen der lokalen Bevölkerung, die Aufschluss über die Geschehnisse geben, da wissenschaftliche Arbeiten spezifisch zum Callejón de Huaylas oder noch genauer zur Cuenca Auqui nur sehr spärlich vorhanden sind.

Deshalb erfahre ich mehr von den lokalen Ereignissen, während ich Don Roberto, den Vorstand des „Verwaltungsrates für sanitäre Einrichtungen“ (Junta Administradora de los Servicios de Saneamiento, kurz JASS), zu Hause in Paquishka im Juli 2015 besuche. Er erzählt mir, wie er die letzten Jahrzehnte seit der Agrarreform in Paquishka erlebt und welche Veränderungen er beobachtet hat. Don Roberto erinnert sich, dass Paquishka in zwei große „fundos“ (Landbesitze) aufgeteilt war. Doña Vika, die Großmutter* meiner Gastfamilie* in Paquishka, erinnert sich noch an den Namen der Besitzer*innen, die beiden Frauen* Adela Loli und Arcila Loli, und auch an deren feudalen und patriarchalen Umgang mit den Menschen* vor Ort. In Jancu, so erklärt uns Don Theodoro, waren es vier Fundos, die von Alejandro Oliviera, Teodor Mendoza, Juan Luma und Ema Serna. Die meisten von ihnen lebten in der Stadt Huaraz und ließen durch ihre „mayordomos“ (Vorarbeiter) sicherstellen, dass die Produktion in ihrem Sinne verlief und sie ihren Anteil an der Ernte erhielten.

14| Wie dies auf einer philosophisch-staatstheoretischen Ebene legitimiert wurde findet sich kurz angerissen in Kapitel ‚Raising an Empire‘ in der Auseinandersetzung mit John Locke.

Der indigenen Bevölkerung* wurde innerhalb der Fundos ein kleines Stück Land zugewiesen, das für die Subsistenz bewirtschaftet wurde. Im Gegenzug musste sie den Großgrundbesitzer*innen ihre tägliche Arbeitskraft kostenlos zur Verfügung stellen. Die Erzählungen der Ältesten* (vor allem von Doña Vika (Paquishka), Doña Epifania und Don Emiliano (Jancu)), die in dieser Zeit geboren, geheiratet, ihre Kinder* bekommen und die meisten von ihnen auch auf dramatische Weise wieder verloren haben, zeigen die Ausmaße des Rassismus, des Missbrauchs und der Ausbeutung dieser Zeit in der Cuenca Auqui auf. Es sind Erzählungen voller Widerstand und auch voller alltäglicher Kämpfe dieser Menschen*. Don Emiliano fasst einen Aspekt, der sie immer angetrieben hat durchzuhalten, in folgenden Worten zusammen, „queriendo que nuestros sembríos fueran libres“¹⁵.

Mit der Agrarreform im Jahr 1969 kamen die Wirkungen des Patsa Kutia auch in der Cuenca Auqui an. Die Campesinxs beschließen in der Cuenca, dass sie sich nicht länger ausbeuten lassen und sie gründeten die Kooperative Yakuraka (Quechua: Wasserscheide) zusammen. In Jancu, so erzählt mir Don Theodoro, hat sich einer der Großgrundbesitzer* lange Zeit gewehrt und den Menschen* gedroht, dass er sich rächen würde. Die Angst vor dieser Rache ist bis heute präsent. Die Kooperative Yakuraka beschloss, sich auf die Züchtung von Rindern zu spezialisieren. Die Kooperative, so Don Roberto, hatte nicht sehr lange gehalten und wurde dann in die Comunidad Campesina Cahuide (offiziell anerkannt seit 1975) umgewandelt, die aus sieben Sektoren besteht und sich über die Cuencas Auqui und Paria erstreckt. Sie besitzen Gemeinschaftsland von 2 255,50 ha (SICCAM 2016: 37). Unterhalb von Paquishka gelegen, formierte sich die Comunidad Campesina Pedro Pablo Atusparia, die sich eine Fläche von 4 605,25 ha Land teilt. Sie ist die größte Comunidad Campesina in Huaraz und erstreckt sich über die Cuenca Auqui und Macashca (SICCAM 2016: 37). Alle Mitglieder* (comunerxs) bewirtschaften darin das Gemeinschaftsland, das jedoch parzelliert und an einzelne Familien* zugeteilt ist, die jeweils vier Hektar Land zu bewirtschaften haben.

Direkt nach der Großgrundbesitzzeit, so erzählen es Doña Epifania und Don Emiliano aus Jancu, haben sie gemeinsam die Felder bewirtschaftet, sich gegenseitig beim Pflügen und Ernten geholfen. Es wurden nun Häuser aus Lehm und Holz gebaut, die die runden „tsuklla“ (Steinhäuser mit Strohdächern) ablösten. Musste ein Haus gebaut werden, halfen alle mit. Diese Form der Gemeinschaftsarbeit bezeichnen die beiden als Minka. In der Cuenca Auqui erzählen mir die Ältesten* immer dann von der Minka, wenn sie sich auf kollektive, freie und reziproke Arbeit beziehen. Sie beziehen sich dabei auf eine Arbeitsform im Tawantinsuyo (1450-1532), bei der Tributzahlungen in Form von Arbeitsleistungen an die Inkas getätigt wurden. Die bis dato relativ unabhängigen Ayllus traten in ein Abhängigkeitsverhältnis mit den Inkas

15] „wir würden uns wünschen, dass unsere Saat/Nachfahren frei sein könnten“ (Übersetzung Quechua-Spanisch A. J., Spanisch-Deutsch K. S.). Diese Äußerung ist geschichtsträchtig und auf die Rebellion der indigenen Bevölkerung* im Jahr 1885 unter der Führung des indigenen Campesinx Pedro Pablo Atusparia in Huaraz zurückzuführen. Ein zentraler Punkt war die Forderung nach Freiheit von Menschen* und Ernte. Atusparia schaffte es tausende von Anhänger*innen für sich zu gewinnen und die Städte Huaraz, Yungay und Caraz unter großen Widerständen der städtischen Bevölkerung einzunehmen. Ein militärisches Kommando aus Lima schlug den Aufstand nieder (Roldán 2013: 275 ff.).

ein, das jedoch zirkulär gedacht wurde und es wurden Gaben der Bevölkerungen* mit Gegengaben von inkaischen Herrscher*innen belohnt (Kaltmeier 2016: 101). Es ist ein Vermächtnis der Gemeinschaftsarbeit, das auf der Idee der Reziprozität aufbaut, an das sich die Ältesten* im positiven Sinne erinnern. Während der Minka wird Musik mit Cajaflauta und Trommel gespielt und „chicha“ (alkoholhaltiges Maisgetränk) getrunken. Die Idee des Arbeitens für die Gemeinschaft wurde vom peruanischen Staat in der Idee der República und später der Faena, der gemeinnützigen, kostenlosen Arbeit (z. B. im Straßenbau, Reinigung der Wasserreservoirs, Reinigung der Bewässerungskanäle, Schulbau, Kirchenbau etc.) übernommen.

Die Comunidades Campesinas haben aktuell mit internen Herausforderungen zu kämpfen, die durch die neoliberalen Verhältnisse hervorgerufen werden und als eine weitere Pasta Kuti gelesen werden kann. Viele der Älteren* möchten seit 2014, so Don Roberto, einen Landtitel für ihre Parzellen, jedoch sind sie zu alt, um die Felder zu bewirtschaften. Oftmals haben deren Kinder* kein Interesse an der Landwirtschaft, was wiederum in einen Zusammenhang der Diskriminierung von ländlicher, Quechua sprechender Bevölkerung* gestellt werden muss, oder sie ziehen in die Stadt. Wiederum gibt es jene, die weiter ihre „chakra“ (Ackerland) bewirtschaften möchten und Angst davor haben, dass die Umwidmung des Gemeinschaftslandes in individuellen Landbesitz und die damit verbundene Vergabe von Landtiteln zu teuer wird. Gleichzeitig hat die Comunidad Campesina Cahuide Land verloren, da es nicht bewirtschaftet wurde und der Staat von seinem Recht Gebrauch machte, dieses zu öffentlichem Eigentum zu erklären (Huaraz Noticias, 31.10.2017).

Die einzelnen Comunidades in der Cuenca Auqui sind durch Semi-Selbstverwaltungsstrukturen organisiert, die je nach Zweck und Ziel unterschiedliche institutionelle Strukturen aufweisen und sich auf verschiedene sozialräumliche Einheiten beziehen. Zum einen gibt es die Comunidad Campesina Pedro Pablo Atusparia (dazu zählen unter anderen Coyllur, Ichoca und Los Pinos) und zum anderen die Comunidad Campesina Cahuide (dazu zählen unter anderen Paquishka und Jancu), durch die vor allem die Weidewirtschaft und der Ackerbau auf kollektivem Landbesitz geregelt wird. Auf Dorfebene sind die Dörfer Los Pinos (68 Haushalte), Ichoca (464 Einwohner*innen) und Coyllur (ca. 550 Einwohner*innen) jeweils als Centro Poblado anerkannt. Zum Centro Poblado Coyllur zählen die Sektoren Queropampa (118 Einwohner*innen), Paquishka (ca. 218 Einwohner*innen) und Jancu (135 Einwohner*innen) (Ministerio de Salud 2013), die über einzelne Komitees Trinkwasserversorgung, Infrastrukturprojekte, Ernährungsprojekte usw. organisieren. Zudem gibt es die verschiedenen „Comité de Usarios de Riego“ (Bewässerungskomitees), die sich je nach Bewässerungskanal über Dorfgrenzen hinweg organisieren und nochmals in unterschiedliche Blöcke unterteilt sind. In der Cuenca Auqui ist das Leben straff organisiert, denn es finden fast jedes Wochenende Komiteetreffen oder Faenas statt. Für viele Familien*, die neben der Landwirtschaft in der Stadt arbeiten und die Samstage nutzen, um ihre Produkte auf dem Markt in Huaraz zu verkaufen, wird diese komplexe Organisation, die Zusammenarbeit mit staatlichen Institutionen und NGOs (die immer an Workshops gebunden sind) und die damit verbundene Einbindung kostenloser Arbeitskraft zunehmend zur Belastung. Die versprochenen Erfolge, vor allem in Zusammenarbeit mit politischen Institutionen, bleiben jedoch oftmals leere Versprechen.

Nach Brandt (2016) lassen sich einerseits zwischen den Comunidades Campesinas Parallelen zu den Organisationsformen der Allyus erkennen. Andererseits wurden in der Kolonialzeit durch die Spanier*innen ländliche Organisationsstrukturen aus Kastilien übertragen, die mitunter die Bildung von Gemeindevorstehern und Räten vorschrieben und sich auch in der Cuenca Auqui noch heute zeigen (ebd.: 269). Die Strukturen gehen aus einer Vermischung der unterschiedlichen Patsa Kutikuna hervor und führen dazu, dass präkoloniale, spanische und peruanische Formen der Organisation von Gesellschaft* hier aufeinandertreffen. So hat sich in der Cuenca ein komplexes Netz an Zuständigkeiten herausgebildet, das semi-selbstverwaltete Strukturen aufweist. Semi-selbstverwaltet deshalb, da es hauptsächlich Regeln und Gesetze sind, die nicht durch autonome Strukturen entstanden sind, sondern vom Staat vorgegeben werden. Diese Verstrickung von präkolonialen Organisationsformen, spanischen lokalen Regierungssystemen und die einst mestizisch-sozialistisch angefärbten und heute neoliberalen Ideen von Modernisierung und Entwicklung von Landwirtschaft und Bevölkerung* schlagen sich auf lokaler Ebene nieder und führen zu hybriden und teilweise undurchdringbaren Verhältnissen, die unterschiedliche Identitätskonstruktionen, Interessen und Forderungen an den peruanischen Staat hervorbringen.

Im Rückblick auf die peruanische Agrarreform lässt sich für die Cuenca Auqui feststellen, dass die Campesinxs jenes Land zurückerhalten haben, das ihren Vorfahr*innen von den Großgrundbesitzer*innen genommen wurde. Jedoch verschwand der Staat erneut von der Bildfläche, just in dem Moment als seine Unterstützung am Dringendsten benötigt wurde. So waren die Campesinxs nach der Agrarreform in der Cuenca Auqui auf sich alleine gestellt und sollten sich im Sinne einer sozialistisch-modernisierten Einheit reorganisieren, die ihnen so fremd war. Das heißt, dass die Campesinxs durch die Ausbeutung innerhalb des Haciendaregimes nicht nur traumatisiert, sondern auch monetär ~arm gehalten worden sind und keine schulische Ausbildung erhielten. Die Wirtschaftlichkeit der mit der Agrarreform gegründeten Kooperativen konnte unter diesen ungünstigen Voraussetzungen nicht gewährleistet werden. Die Reformen waren im andinen Raum nicht auf die lokalen historischen Kontexte angepasst, so dass ihre Umsetzung dort oberflächlich blieb. Sie begünstigte an der Küste die Herausbildung eines modernen Agrobusiness, während sich in den andinen Hochlagen die seit jeher bestehende kleinbäuerliche Subsistenzwirtschaft hielt.

In jüngster Zeit wird die Priorisierung des Küste im Rahmen der Wasserpolitik deutlich: An der Küste von Ancash und La Libertad wurden zwei große Bewässerungsprojekte durchgesetzt. CHAVIMOCHIC in La Libertad und Chinecas¹⁶ in Ancash und stehen im Zeichen der bereits benannten neoliberal politischen und wirtschaftlichen Ausrichtung Perus. Beide Projekte nutzen das Wasser des Río Santos. Das Wasser wird in beiden Projekten vorrangig für die Bereiche der Bewässerung, Wasserkraft, industriellen Nutzung und städtischen Versorgung genutzt. Landbesitzern im CHAVIMOCHIC Projekt steht jährlich eine fixe Wassermenge von 10 000 m³/ha Wasser zu, den Kleinbäuer*innen im Hochland von Ancash wird hingegen von der lokalen

16| Projektseite: CHAVIMOCHIC: <http://www.chavimochic.gob.pe/>, rev. 03.04.2019; Chinecas: <http://pechinecas.gob.pe/web/>, rev. 03.04.2019

Wasserbehörde ein undefinierter Anteil des verfügbaren Volumens zugesprochen (Lynch 2012: 369). Das hat zur Folge, dass für das Bewässerungsprojekt während der Wachstumsphase immer eine feste Menge an Wasser zugesichert ist, während Kleinbäuer*innen nach dieser Logik weniger Wasser erhalten können, wenn dieses knapp ist (ebd.). Durch den Bau und die Sanierung von Bewässerungskanälen vor allem in den kleinbäuerlichen Gemeinden in Ancash soll im Zeichen von „Entwicklung“ ein Wasserregime gesichert werden, das die Intensivierung und Marktorientierung der Landwirtschaft und seine Ausdehnung in das Hochland sicherstellt (ebd., Rasmussen 2015, Interview mit PNH, November 2013).

Land wird innerhalb dieser kolonial gewachsenen und heute neoliberal operierenden Logik von einem geraubten Land zu monarchischem Besitztum deklariert und durch die Unabhängigkeit Perus privatisiert. Die Mechanismen der Privatisierung führten u. a. dazu, dass sich Großgrundbesitzstrukturen im Land bis heute, vor allem an der Küste Perus, trotz der Agrarreform, verfestigen konnten. Durch eine oberflächliche Agrarreform erhielten die nun offiziell als Campesinxs geltenden indigenen Bevölkerungen* im andinen Hochland nicht nur eine neue Identitätszuweisung, sondern auch Zugang zum geraubten Land. Die Saat wurde im Sinne von Don Emiliano befreit. Und es stellt sich nun die Frage, ob die Saat in neoliberalen Zeiten, in der die Abhängigkeit von Saatgut, Dünger und Pestiziden stetig wächst wirklich befreit wurde.

Die Ausbeutung indigener Arbeitskraft bleibt in dieser fast 500 Jahre alten Geschichte bis heute der beherrschende Imperativ. Sind die Kleinbäuer*innen der Cuenca Auqui heute formal frei und gleichberechtigte Bürger*innen im Staatsgebilde, zeigt die herrschende neoliberale Regierung Perus und die kapitalistische Regelung der Märkte eine andere Logik auf, in der die Ausbeutung kleinbäuerlicher Arbeitskraft weiterhin grundlegender Bestandteil ist. Auch wenn durch den wirtschaftlichen Boom, den Peru zurzeit erlebt, großangelegte und teilweise sehr undurchsichtige Infrastrukturprojekte sogar in der Cuenca Auqui möglich werden (siehe Kapitel ‚Mapping‘), bleiben die Ungleichheitsverhältnisse bestehen. Gehört den Bäuer*innen in der Cuenca Auqui formal das Land, so jedoch nicht die Wasserquellen, die sich auf diesem Land befinden. Es war ein strategischer Schachzug der politischen Eliten, das Wasser unter die staatliche Obhut zu stellen. Und genau an dieser Schnittstelle zwischen Campesinxs – Staat – Wirtschaft in Relation zu Wasser spiegeln sich deutlich hierarchische Machtverhältnisse in der Cuenca Auqui wider (Themen rund um Wassergesetze und Wasserorganisation werden noch ausführlich in Kapitel ‚Mapping‘ behandelt und sind hier daher relativ kurz gehalten).

Doch die Zugänge zu Land und Wasser können auch aus einer anderen Perspektive gelesen werden, die Rutgerd Boelens als „hydrosocial cycle“ (hydrosoziale Kreisläufe) bezeichnet. Hier werden die Zugänge zu Natur und vor allem Wasser als politisch ökologische Verhältnisse gelesen, die eine zeit- und raumspezifische Vergesellschaftung von Natur als sogenannte Sozionatur in den Blick nimmt. Darin sind auch soziale, natürliche und übernatürliche Muster eingeschrieben, die helfen, dominante Interessen auf Macht und Herrschaft zu reflektieren (Boelens 2014).

Die von Doris Walter gesammelte Geschichte, in der der Mann* mit seiner Axt den Quenoal-Baum fällt und den Puma tötet zeigt sich in diesem Unterkapitel nochmals gespiegelt. In der Figur des Mannes* können sich verschiedene Interessen macht-

voller Gruppen widerspiegeln, sei es durch die der Inkas*, der Kolonisor*innen, dann der Kazik*innen, der Priester*, der Politiker*innen und Unternehmer*in. Oftmals steht im Interesse dieser Gruppen* die Extraktion von Ressourcen und die damit verbundene eigene Bereicherung. In der Geschichte ist es der wertvolle Quenoal-Baum, der für die abzubauenen Mineralien oder den landwirtschaftlichen Boden steht kann. Die Geschichte zeigt auf, dass auch der Puma seine Interessen hat und durchaus diesen Quenoal fällen und gar nicht schützen möchte. Doch der Mann* ist dem Puma durch sein technologisches Werkzeug überlegen und nutzt seine Machtposition gnadenlos aus, in dem er nicht nur den Baum, sondern auch den Puma tötet. Auch hier finden sich Parallelen zur Vorgehensweise post/kolonialer oder neoliberaler Logik, in der die Ausbeutung von Ressourcen immer auch an die Ausbeutung marginalisierter Bevölkerung* über die Stabilisierung von Machthierarchien und Herrschaft funktioniert.

4 Patsa Kuti IV: Die Kolonialität der Zugehörigkeit

„This narrative presents a history of trauma, including disease, warfare, colonization, cultural genocide, and poverty, yet it is also a story of ongoing resistance (Campbell and Evans-Campbell, 2011)—it is a history of devastation and survival” (Mohatt 2014: 132/133)¹⁷.

4.1 „¡No! ¡No somos indígenas! Somos Campesinxs!”¹⁸

Die Kategorisierung von Gesellschaft* im peruanischen Kontext ist seit jeher komplex und auch dynamisch. Zu Zeiten der spanischen Kolonialmacht in Peru wurde die Bevölkerung* in rund zehn verschiedene Kategorien eingeteilt. Nach der staatlichen Unabhängigkeit setzte sich eine dominante, auf Rassismus beruhende Aufteilung der Gesellschaft* durch (de la Cadena 1998, 2008, 2015). Laut Brandt (2016: 261) ist das Strafrecht, das von 1924 stammt und bis zu seiner Reform im Jahr 1991 bis dahin weitgehend unverändert blieb, bezeichnend für die paternalistische und rassistische Positionierung von Menschen* in der peruanischen Gesellschaft*. Das peruanische Strafgesetzbuch von 1924 differenzierte Peruaner*innen in: „1.) den „Zivilisierten“, 2.) den „halbzivilisierten“ Indigenen des Andengebietes (sierra) und 3.) den im Amazonasgebiet (selva) lebenden „Wilden“. Die „Halbzivilisierten“ wurden strafrechtlich als eingeschränkt verantwortlich betrachtet, entsprechend ihrer „mentalen Entwicklung“, dem „Grad ihrer Kultur“ und ihrer Gewohnheiten. Dagegen sollten straffällige „Wilde“, die als „unzurechnungsfähig“ klassifiziert wurden, bis zu ihrer „Zivilisierung“ in Lagern interniert werden (ebd.). Dies zeigt, wie die hierarchisch-rassistische Ordnung in Peru über das Strafrecht in der Judikative des Landes verankert war und noch heute im Land fix verankert ist. Identitätszuweisungen werden darin statisch mit dem Land verwoben. Brandt (2016) zeigt mit seinen Verweisen,

17| „Dieses Narrativ stellt eine Geschichte von Traumata dar, einschließlich Krankheit, Krieg, Kolonisation, kulturellem Völkermord und Armut, aber es ist auch eine Geschichte von anhaltendem Widerstand (Campbell und Evans-Campbell, 2011)—es ist eine Geschichte von Verwüstung und Überleben“ (Mohatt 2014: 132/133, Übersetzung K. S.).

18| Nein! Wir sind keine Indigenen! Wir sind Kleinbäuer*innen.

wie die Mesitzxs und Gringxs entlang der Küste in Lima, die Campesinxs in der Sierra und die indigene Bevölkerung* in der Selva verortet werden. Durch diese Zuordnungen kommt es zu einer auf Rassismus begründeten Einteilung des Landes und der Menschen*, auf dessen Basis oftmals auch die „entwickelten“ und „unterentwickelten“, die „zivilisierten“ und „wilden“ Regionen in Peru abgeleitet werden, diese Einteilung ist bis heute wirkmächtig (de la Cadena 1998). Die Unterteilung von Menschen* in Peru variiert von Zeit und zu Zeit und ist zu dem auch von den Effekten der bereits benannten Patsa Kutikuna betroffen. Zu Kolonialzeiten war die gesellschaftliche Einteilung der peruanischen Gesellschaft* komplexer als sie heute ist (ebd.), diese Komplexität reduzierte sich über die Zeit und führte in meinem Untersuchungsgebiet zur Verfestigung dreier Kategorien, Mestizx, Gringx (früher als Criollxs bezeichnet) und Campesinx, die ich als wirkmächtig wahrnahm. Mestiz*innen denen, auf Rassismus beruhend, indigene „Wesensmerkmale“ zugeschrieben werden, werden abwertend als „Chollxs“ bezeichnet.

Die historische Basis für eine erstmalig wirkmächtige und öffentlich sichtbare Kritik liegt in den 1920 und 1930er Jahren, die auch als Hochphase des Indigenismo in Peru bezeichnet werden kann. Indigenismo war eine in vielen Staaten Lateinamerika aufkommende elitäre und nicht-indigene Strömung, die sich dem Thema der Indigenität zuwandte (ebd., Máiz 2004). In Peru waren wichtige Vertreter*innen des Indigenismo bekannte Männer* wie Manuel González Prada, Luis Valcárcel, José Mariátegui und José María Arguedas. Die Beiträge zum Indigenismo waren vielfältig, doch es lassen sich einige gemeinsame Argumentationsstränge darin finden. Sie formulierten eine wichtige Kritik am rassistischen System Perus und der systematischen Unterdrückung eines Großteils der Bevölkerung*. Diese Kritik ging einher mit verschiedenen Ideen zur Integration der indigenen Bevölkerung* in die peruanische Gesellschaft**, um sie dadurch zu gleichwertigen (Staats-)Bürger*innen im Nationenprojekt zu machen. Die Vorstellungen, wie diese Formen der Integration ausgestaltet werden sollten, variierten zwischen Erziehungs- und Bildungsprogrammen (Valcárcel 1964), wirtschaftlicher Entwicklung (Mariátegui 2004) und einem gleichberechtigten Miteinander (Arguedas 1989) (Wagner 2011: 109). Der peruanische Indigenismo sah sich trotz wichtiger Denkanstöße, die er zu jener Zeit in die laufenden Diskussionen hineinrug und bis heute trägt, mit der Kritik konfrontiert, dass der Indigenismo patriarchal und romantisierend der inkaischen Vergangenheit gegenüberstand und -steht (Blanco Galdos 2017: 162, Gonzales 2012). Die Kritik, die gegenüber dem Indigenismo noch heute geäußert wird, ist nicht nur für diese Strömung wichtig, sondern auch für die Reflexion der Arbeit von NGOs oder Wissenschaftler*innen, die mit sogenannten indigenen Gruppen* zusammenarbeiten.

Benjamin Orlove schreibt in seinem Artikel ‚Down to Earth: Race and Substance in the Andes‘, dass die Verteilung von Arbeit im andinen Kontext nicht nur gegendert, sondern auch rassialisiert ist. Das heißt, dass die Arbeit der sogenannten indigenen Bevölkerung* durch Landwirtschaft und Viehhaltung geprägt ist und mestizische Arbeit vor allem im städtischen Raum, in Büros und im Handel gesellschaftlich verortet ist (Orlove 1998: 208). Auffallend dabei ist, dass die Bevölkerung* in Peru nur drei rassistisch-hierarchisch eingeteilte Gruppen getrennt wird, was sich im Strafrecht der 1920er Jahre niederschlug. ~Schwarze Menschen* oder ~PoC*

wurden und werden bis heute im peruanischen Nationenprojekt nicht mitbedacht und ihre Existenz negiert (McKittrick 2006). Heute definiert sich der Staat Peru als multiethnisch, plurikulturell und multilingual. Die einstige rassistische Trennung der peruanischen Gesellschaft* besteht nicht mehr im Strafgesetzbuch weiter, jedoch im alltäglichen Leben und auch in den Köpfen vieler Peruaner*innen.

Diese politischen Debatten auf nationaler Ebene spiegeln sich auch in den Lebensrealitäten in der Cuenca Auqui in der ersten Hälfte des 20ten Jahrhunderts wider, denn sie waren geprägt von den oligarchischen Strukturen, die das Land durchzogen (weitere historische Einblicke finden sich in dem Kapitel ‚Raising an Empire‘). Die Lebensrealität der sogenannten indigenen Bevölkerungen* in der Cuenca Auqui war zu dieser Zeit bestimmt von der Willkür der Hacendadxs. Wenn Doña Epifania und Don Emiliano aus Jancu über die Haziendazeit sprechen, dann wird das ~I-Wort als Eigen- bzw. Fremdbezeichnung benutzt. Allerdings steht das I-Wort in diesem Zusammenhang für die Unterdrückung und Ausbeutung der lokalen Bevölkerung* in einem feudalistischen Herrschaftssystem. Sprechen sie von der Gegenwart, bezeichnen sie sich selbst als Campesinxs und drücken damit ihre Emanzipation – oder zumindest den Willen dazu – aus diesem Unterdrückungskontext aus. Es ist eine Form der positiven Aneignung, die ich auch als Patsa Kuti lese, die in der Mehrheitsgesellschaft zwar so nicht präsent und akzeptiert ist¹⁹, aber auf das Leben und die Selbstverständnisse der Campesinxs in der Cuenca Auqui zu Teilen einen großen Einfluss hat.

Doña Vika aus Paquishka „gehörte“ zum Großgrundbesitz von Adela Loli & David Godenzi und Arcila & Mariano Norabuena. Die Großgrundbesitzer*innen (und später auch die Campesinxs im Zuge der Agrarreform) stritten sich um das Land, woraufhin Land, Menschen* und Tiere aufgeteilt wurden. „Esos tiempos de los hacendados. No saben Uds. todo lo que hemos pasado“ (Interview mit Doña Vika in Paquishka, Juni 2015)²⁰. Diese einleitenden Sätze zu Beginn des Gespräches mit Doña Vika aus Paquishka fasst die Zeit der Vorherrschaft des Großgrundbesitzes in der Cuenca Auqui und die Wahrnehmung und Aufarbeitung dieser Zeit zusammen. Wir wissen nichts. Es gibt wenige Informationen oder keine systematische Aufarbeitung dieser Zeit für die Cuenca Auqui. Doch Doña Vikas Zeitzeugenbericht ist ein kostbares Archiv an Wissen. Sie ist fast 90 Jahre alt und hat als alleinstehende Mutter* ein Leben lang für ihre Kinder*, das Land und ihre Ernte gekämpft im alltäglichen Regime der Kolonialität und hat in vielfältiger Weise Rassismus, Diskriminierung und Erniedrigung erfahren²¹.

Die Geschichte der Patsa Kuti zu Beginn des Kapitels proklamiert an deren Ende eine Gleichheit von Menschen*, Pflanzen und Tieren, in denen allen ein Stück der Huaris*

19| An einem Tag im Jahr wird diese Imagination auch in der Mehrheitsgesellschaft sichtbar, am „Día del Campesino“, der seit dem 24. Juni 1969 jährlich in Peru gefeiert wird.

20| „Diese Zeiten der Großgrundbesitzer, Ihr wisst nicht, was wir durchgemacht haben“ (Interview mit Doña Vika im Juli 2015, Übersetzung Quechua – Spanisch A. J.; Spanisch – Deutsch K. S.).

21| Ich möchte hier die persönliche Geschichte von Doña Vika nicht öffentlich machen, doch sie zeigen genau diese menschenverachtenden Mechanismen auf.

steckt. Die Geschichten von Barabara Bode (1977), die sie im Zusammenhang mit dem Erdbeben in Jahr 1970 sammelte, zeigt was aus diesem Gleichgewicht geworden ist, fortan dominiert eine hierarchische Ordnung von Menschen und Natur. Bei Don José findet sich die Idee eines harmonischen und reziproken Naturverständnisses wieder, worin der Mensch* genauso Teil ist wie die Tiere, Pflanzen und Flüsse. Den Menschen* ist als gleichwertiger Teil dieses Verhältnisses bewusst, dass sie nicht mehr „wert“ sind als die anderen Wesen in dieser Geschichte.

Historisch kam es auch in den andinen Narrativen zu einem fundamentalen Bruch, in denen die chaotischen Verhältnisse immer wieder betont werden. Nicht einmal die Prüfungen der „huacas“ (Gottheiten*), die in verkleideter Form, die privilegierten städtischen Mestixs auf ihre Vorurteile und verinnerlichten Rassismen hin prüft und diese aufgrund ihres Versagens mit Erdbeben und Fluten bestraft, haben es in den Geschichten geschafft ein Gleichgewicht in den Verhältnissen herzustellen.

4.2 Gringx – Eine weiße Identitätszuschreibung

So lange die Bewohner*innen der Cuenca Auqui und Chontayoc sich nicht meinen Namen merken können, bin ich kurz die „gringa“ oder die Verniedlichung davon, die „gringita“. Selten werde ich direkt so angesprochen, in Gesprächen über mich aber als solche markiert. Für mich ist es nicht neu, als Gringa bezeichnet zu werden. In Guadalajara in Mexiko bin ich während der Datenerhebung für meine Masterarbeit dieser Positionierung bereits begegnet. In Guadalajara wird Gringa jedoch in einen starken Zusammenhang mit weißen US-Amerikaner*innen gestellt und ist sehr abwertend konnotiert. Sobald in Mexiko klar war, dass ich aus Deutschland komme, wurde ich nicht mehr als solche bezeichnet. In Peru ist das anders. Gringx wird hier als Bezeichnung für Personen* benutzt, die als ~weiß gelesen werden. ~Weißsein oder Gringxsein sind Konstruktionen, sind privilegierte Positionen in einem rassistischen Gesellschaftssystem mit kolonialer Vergangenheit (Eggers et al. 2005, Faria & Mollett 2016, Pulido 2002, Wollrad 2005). Dieses auf Rassismus basierende Gesellschaftssystem gestaltet die Kolonialität des Seins machtvoll mit.

Die rassistische Markierung von Menschen* ist ein komplexes Zusammenspiel von gesellschaftlich gewachsenen Unterscheidungskriterien, die über biologische, phänotypische Merkmale wie die Hautfarbe passieren kann, aber auch über Kleidung, über ~Performanz, und keiner logischen Stringenz folgt, sondern oft willkürlich und zufällig ist. Wichtig dabei ist jedoch, dass Menschen* dadurch als gewaltvoll kategorisiert, normiert und eingeordnet werden, sodass manche Menschen* dadurch privilegiert und andere marginalisiert und diskriminiert werden.

Als Gringa markiert zu werden, bedeutet für mich, in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft* wie Peru oder auch Deutschland in einer privilegierten Position zu leben. In Mexiko fällt es mir schwer, Gringa genannt zu werden, und ich habe diese Positionierung mit dem Verweis, dass ich aus Europa komme, von mir geschoben. Die Praktik zeigt auf, dass ich zu den sogenannten „Guten“ zählen möchte. In Peru als Gringa bezeichnet zu werden, bedeutet zugleich aktiv von anderen Personen* als die privilegierte „Andere“ markiert und damit sichtbar gemacht zu werden. Für mich fühlt sich diese Zuordnung stets wie eine Mauer an, die dadurch, dass sie ausgesprochen wird, für mich fühlbar und damit in den Bereich des Sichtbaren rückt.

Privilegien erlangt man* (nicht nur) in Peru durch eine komplizierte Verstrickung von race, Klasse, Gender, Sprache, Herkunft und Alter. In Ancash immer wieder als weiße forschende Gringa bezeichnet und markiert zu werden, verunsichert. In Deutschland ist Weißsein eine „non-category“ bzw. entspricht der Norm. Weißsein wird selten bis nie sichtbar gemacht und damit geht einher, dass kein Rechtfertigungszwang für das eigene Sosein oder für spezifische Praktiken besteht. In der Cuenca Auqui ist das anders, ich werde markiert und auf meine Privilegien angesprochen.

Und trotz der Markierung dieser Privilegien ist mein Leben und Forschen in Ancash aufgrund kolonialer Verstrickungen und globaler neoliberaler Verhältnisse privilegierter als in Deutschland. Ich lebe mit meiner Familie* in der Cuenca Auqui in einem großen Haus, ich fahre ein Auto mit Vierradantrieb und meine Tochter* besucht einen privaten Kinder*garten. Das hat nicht nur mit Klasse zu tun, sondern auch mit meinem Weißsein und mit den Möglichkeiten und Türen, die sich dadurch für mich in Ancash eröffnet haben. Ich wohne in Los Pinos, das Dorf der Cuenca Auqui, das schon zum suburbanen Teil von Huaraz gehört, das Zugang zu sauberem Trinkwasser hat und gut an den öffentlichen Nahverkehr angeschlossen ist. Hier leben Campesinxs neben Gringxs und Mestiz*innen und an der Materialität der Häuser, der Höhe der Zäune und der Größe der Grundstücke lässt sich leicht erahnen, wo wer lebt. Auch dies ist Teil des Kontextes und der Zugehörigkeit.

In den andinen Geschichten gibt es auch hierfür eine Imagination. Sie handelt von Pisthaku. Als Pishtaku werden weiße menschliche Dämonen beschrieben, die die Lebensenergie und Gesundheit der Andenbevölkerung raubt (Agruedas 1964, Hidalgo et al. 2017). Diese Energie erhalten die Pishtaku vornehmlich durch das Fett menschlicher Körper. Die Imagination des Pishtaku wird oftmals angewandt, um die Mächtschaften der Regierung, des Sendero Luminoso, der Großgrundbesitzer*innen oder auch von kapitalistischen Unternehmen zu beschreiben. So bleibt es auch nicht aus, dass Wissenschaftler*innen als Pishtakukuna bezeichnet werden (Herrera & Lane 2006, Weismantel 1997, 2000, 2001). Auch ich werde in Geschichten hineinverwoben doch dazu folgt mehr in den kommenden Kapiteln.

5 Patsa Kuti V: Das peruanische Bildungssystem

Schule wird oftmals als einziger Bildungsort gesellschaftlich sichtbar und anerkannt. Die Unterscheidung zwischen schulischer und außerschulischer Bildung ist jedoch von Relevanz in der wissenschaftlichen Betrachtung peruanischer Kindheiten (Ames 2013), denn es existiert ein Spannungsverhältnis und ein Ringen um Anerkennung zwischen diesen Orten. In diesem Kapitel möchte ich die historische Entwicklung des peruanischen Schulsystems, und die Logik die diese durchdringen und strukturieren, genauer betrachten.

Schule als staatliche Bildungseinrichtung vertritt in der Cuenca Auqui und im Dorf Chontayoc oftmals konträre Vorstellungen von den Lebensalltagen, Interessen und Wünschen, die die Quechua sprechenden Kinder* mitbringen, wenn sie ab dem Alter von sechs Jahren in die Grundschule gehen. Erfolg in der Schule wird von den erwachsenen Teilen der Gesellschaft* meist gleichgesetzt mit einem späteren Erfolg im Berufsleben und mit Zugang zu einem gesicherten Einkommen. ~Junge Menschen* übernehmen durch ständige Wiederholung dieses „Regime der Wahrheit“ (Foucault

1975) ein Verständnis davon, dass, wer in der Schule gut ist, gewinnt und wer in der Schule versagt, geringere Chancen hat, sich eine „sichere“ Zukunft aufzubauen. So lautet die oft kausal formulierte Formel für Erfolg, die auch das peruanische Bildungssystem vermittelt. Intersektionale Machtbeziehungen und deren Wirkungen werden in einer solchen Formulierung ausgeblendet.

Das gegenwärtige peruanische Schulsystem steht in enger Relation mit dem Patsa Kuti der Zugehörigkeit und blickt auf eine Historie zurück, in der schulische Bildung über rassistische und klassenspezifische Kategorisierungen und Gruppenbildungen von Kindern* strukturiert war und ist.

Über Formen schulischer Bildung in präkolonialer Zeit ist wenig bekannt. Die Arbeiten von Felipe Guaman Poma de Ayala, die zu Beginn des 17ten Jahrhundert entstanden sind, gibt ein paar Einblicke in die Lebenswelt der Kinder* zu jener Zeit und geben eine kleine Ahnung davon wieder, wie diese gelernt haben. Poma de Ayala zeichnet aus einer indigenen Perspektive traditionelles und überliefertes Wissen zu indigenen Kindheiten unter inkaischer Vorherrschaft nach (Dean 2002: 38). Sie sind daher so besonders, da sie nicht aus der Feder der Konquistador*innen entstanden sind. Die Lebensabschnitte junger Menschen* sind im Inkareich durch den Beitrag zur Gemeinschaft unterteilt. Mit Hilfe der Arbeiten von Poma de Ayala zeigt Carolyn Dean auf, dass Kindern* je nach physiologischem Stand spezifische Aufgaben zuteil wurden, die genderspezifisch getrennt formuliert sind. Je nach der Ausbildung körperlicher Fähigkeiten verändert sich das Aufgabengebiet bzw. wurde ausgeweitet. „Each stage of life was thus characterized by what it could do for society, in contrast to the European concept of the excusable irresponsibility of children“ (ebd.: 41)²².

So ist die Vorstellung einer präkolonialen andinen Kindheit an die Bewertung der physischen Merkmale, Eigenschaften und Fertigkeiten gebunden. Das Alter wird nicht in Jahren gezählt, sondern an Statusveränderungen des Individuums innerhalb der Gesellschaft (ebd.). Doch es wird davor gewarnt, diese Zeit zu romantisieren, auch der Umgang mit Kindern im Inkareich war nicht frei von gewaltvollen Machtverhältnissen und Unterdrückung: „Indeed, children in pre-Conquest times were themselves often treated as products. We know that they were given to the state as a form of tax payment. In addition, they were highly valued as the most propitious of sacrifices offered at critical junctures such as epidemics, war, and the coronation of new heads-of-state“ (ebd.)²³.

In Lima wurde bereits 1551 die erste Universität Lateinamerikas, die ‚Universidad Nacional Mayor de San Marcos‘ (Nationale Universität San Marcos) gegründet, die vorrangig der Ausbildung der Nachkommenschaft weißer Eliten* des Land galt (Apaza Romero 2016). Bis zu Beginn des 20ten Jahrhunderts war die Ausbildung

22| „Jedes Lebensstadium war also danach charakterisiert, was es für die Gesellschaft tun könnte, im Kontrast zum Europäischen Konzept von der entschuldbaren Verantwortungslosigkeit von Kindern“ (Dean 2002: 41, Übersetzung L. B.).

23| „Tatsächlich wurden auch Kinder in Zeiten vor der Eroberung wie Produkte behandelt. Wir wissen, dass sie als eine Art Steuerzahlung an den Staat gegeben wurden. Hinzu kommt, dass sie hoch geschätzt wurden als das günstigste Opfer, das in Krisenzeiten wie Epidemien, Krieg oder der Krönung neuer Staatsoberhäupter dargeboten wurde“ (ebd.: 44, Übersetzung L. B.).

von Kindern* einer elitären Klasse vorbehalten, die über Privatunterricht, meist an jesuitischen Einrichtungen, erfolgte (ebd.).

Indigene Kindern* wurden andere „Formen“ des Lernens ausgesetzt. Teresa Vergara (2007) nähert sich mit Hilfe einer im Jahre 1613 durchgeführten Erhebung zur Lage der indigenen Bevölkerungen in Lima der Lebensalltage junger indigener Menschen* unter kolonialer Herrschaft an. Auffallend bei dieser Erhebung ist, dass es vor allem indigene Kinder* und Jugendliche* und nicht Erwachsene* waren, die aus allen Regionen Perus in die Hauptstadt migrieren, um dort in den Haushalten der Konquistador*innen zu arbeiten. Junge indigene Menschen* als Sklav*innen oder Dienstangestellte* in ihre Haushalte aufzunehmen war, so Vergara (2007: 76), ein strategisches Instrument der Konquistador*innen, um die Macht der Kontrolle über die indigene Bevölkerung* mit Hilfe deren Kinder aufrecht zu erhalten. „The fact that Indian children became members of their masters' extended families facilitated the colonial project since it ensured that they would learn the necessary economic and cultural skills to serve better the Spaniards. It was expected that in their masters' houses, Indians would be exposed to the culture and religion of the colonizers as well as becoming familiar with colonial principles such as obedience, recognition of authority, and acceptance of their subordinate role” (ebd.: 76)²⁴.

Auf der anderen Seite eröffnet diese Strategie den indigenen Bevölkerungen* die Möglichkeit, durch die Vermittlung der spanischen Bräuche, Praktiken und Wissenssysteme an die jüngsten Generationen* in einem kolonialen System zu bestehen. Für die indigene Elite* des Landes war es wichtig, ihre Kinder* bei spanischen Konquistador*innen in die Ausbildung zu schicken, damit diese dann nicht nur innerhalb des spanischen Kolonialsystems höhere Chancen auf Überleben hatten, sondern auch als führende Autoritäten in den Herkunftsgebieten anerkannt werden.

Das Durchschnittsalter indigener Kinder* lag bei neun bis zehn Jahren, bei verwaisten Kinder* auch früher (vier Jahre), ab dem sie beginnen in den spanischen Haushalten als Dienstbot*innen und Sklav*innen zu arbeiten. Nach Vergara (2007) waren zu Beginn des 17ten Jahrhunderts ca. 9 % der indigenen Kinder, die in spanischen Haushalten lebten, versklavt, d. h. sie leben ohne jeglichen rechtlichen Schutz oder Status bei den Konquistador*innen. Die spanische Krone hat die Versklavung der indigenen Bevölkerungen* durch die Leyes Nuevas (1542) verboten. Der Handel indes mit indigenen Kindern* ist so lukrativ, dass die in Spanien formulierten Regeln und Gesetzgebungen in den Kolonien allzu oft ignoriert werden. Die Zukunft, die die indigenen Kinder in Peru unter kolonialer Herrschaft erwartet, war keine einheitliche und geprägt vom sozialen Stand und den besitzenden monetären Ressourcen der indigenen Familien*, jedoch waren für die meisten die Lebensalltage durch Gewalt- und Missbrauchserfahrungen bestimmt (Hecht 2002: 20).

24| „Das koloniale Projekt wurde dadurch erleichtert, dass die indigenen Kinder Mitglieder der erweiterten Familie ihrer*ihres Herrin*Herren wurden, da so sichergestellt wurde, dass sie die nötigen wirtschaftlichen und kulturellen Fähigkeiten lernen würden, um den Spanier*innen besser zu dienen. Es wurde erwartet, dass die Indigenen in den Häusern ihrer Herr*innen der Kultur und Religion der Kolonisor*innen ausgesetzt sind, sowie mit kolonialen Prinzipien wie Gehorsam, Anerkennung von Autorität und Akzeptanz der eigenen untergeordneten Rolle vertraut werden“ (Vergara 2007: 76, Übersetzung L. B.).

Unter der Regierung José Pardo (1904-08) kam es zur Gründung erster Schulen, und damit zu einem Patsa Kuti, der langsam in diesem Jahrhundert die Ausbildung von Kindern* über Schule konsolidieren sollte. Die ersten öffentlichen und staatlichen Schulen Perus waren vor allem von den Ideen französischer, belgischer und deutscher Pädagog*innen inspiriert (ebd.: 117). In den 1940ern wurde ein System eingeführt in dem Kinder* im Alter von 4-7 (aktuell 3-6) in die Vorschule gingen, um darauf in die „Grundschule“ (Primaria) mit einem sechsjährigen Verlauf eingegliedert zu werden. Nach der Grundschule folgte der Besuch der „weiterführenden Schule“ (Secundaria)²⁵, die weitere fünf Jahre durchlaufen werden musste, um an einer Universität studieren zu können. Das US-amerikanische Bildungssystem wurde hier als Vorbild herangezogen (ebd.). Der peruanischen Mittelschicht wurde somit ein Zugang zur schulischen Ausbildung ermöglicht, die eine Dynamik in der sozialen Mobilität des Landes nach sich zog. Dieses System hat sich bis heute in Peru erhalten (ebd.: 118).

Bis zum Ende des zweiten Weltkrieges (1945) besuchten indigene Kinder* in Peru (bis ein paar Ausnahmen in religiösen Einrichtungen) keine Bildungseinrichtungen. Danach konsolidierten sich nach und nach, vor allem durch US-amerikanische Regierungseinrichtungen (wie die ‚United States Agency for International Development‘ (Behörde der Vereinten Nationen für Internationale Entwicklung) – USAID) und nicht-peruanische Missionierungsgruppen (wie das ‚Summer Institute of Linguistics‘ (Linguistisches Sommerinstitut) (–SIL)), Schulen in der peruanischen Sierra und Selva (Paulston 1971: 408). Die peruanische Regierung glänzte in dieser Zeit durch Abwesenheit. Durch die Eröffnung von Schulen in ländlichen Gebieten erhöhte sich die Zahl der indigenen Kinder*, die nun Zugang zu Schulbildung erhielten, doch viele Kinder* brachen nach einem Jahr die Schule bereits wieder ab. Laut Rolland Paulston (ebd.) lag das mitunter daran, dass der Unterricht nur auf Spanisch abgehalten wurde, auch dann, wenn in der Region kein Spanisch gesprochen wurde. Zudem orientierte sich das Curriculum an der Ausbildung weißer Kinder*, die an der Küste unterrichtet wurden. Assimilierung war das vorrangige Ziel der schulischen Ausbildung (ebd.). Männliche indigene Jugendliche* wurden zum verpflichteten Wehrdienst eingezogen, dort lernten sie vorrangig sich für ihre indigene Identität zu schämen und diese künftig zu verleugnen (ebd. 408/409).

Die Behörde für Bildung (Ministerio de Educación) zeichnete sich durch eine hohe institutionelle und politische Ineffizienz aus (ebd.). Die indigene Bevölkerung*, die in den Städten lebten und abwertend als „Cholxs“ bezeichnet wurden, gingen in die öffentlichen urbanen Schulen, die unter der Regierung von Fernando Belaunde (1963-68) erheblich ausgebaut wurden. In dieser Zeit setzte eine Welle der Migration in die städtischen Zentren ein, um den Kindern* einen besseren Zugang zu Bildung zu ermöglichen (ebd., Apaza Romero 2016). Schulische Bildung, von der Qualität dieser abgesehen, wird zunehmend zur universal anerkannten Ausbildung von Kindern* in Peru. Im Jahr 1970, waren 80 % aller registrierten Kinder* in Peru, in die erste Klasse

25| Die Ausbildung in der Secundaria ist weiter aufgegliedert. Davon sind zwei weitere Jahre obligatorisch, um einen anerkannten Schulabschluss zu erhalten, die zweite freiwillige Etappe, die eine dreijährige schulische Ausbildung beinhaltet, ist dem deutschen „Abitur“ gleichzusetzen.

eingeschrieben, wobei die Hälfte dieser Kinder* nicht in das zweite Jahr zurückkehrte (Paulston 1971: 409). Die Kinder* der mestizischen Mittelschicht, die zuvor die öffentlichen Schulen besucht hatten, sollten nach der Logik ihrer Eltern* nicht mit den Kindern* der „Cholxs*“ in die Grundschule gehen. Der Zulauf auf Privatschulen erhielt einen Aufschwung der bis heute anhält, unter Inkaufnahme erheblich finanzieller Belastungen für die Familien* (Gertler & Glewwe 1990). Warum Eltern* bis heute in Peru für die Bildung ihrer Kinder* an andere Orte ziehen, hohe Lebenshaltungskosten und die oftmals horrenden monatlichen Schulgelder bezahlen, ist Teil der sozialen Mobilität, die sich die Eltern* dadurch für ihre Kinder* erhoffen. Die Mobilität erfolgt hier nicht nur auf Basis von Klasse, sondern auch auf Basis von Race, die in Peru nicht nur biologisch, sondern auch kulturell begründet ist. Der Diskurs funktioniert über Prozesse der Mimikry (Bhabha 2000), also die Spiegelung im „Anderen“, und eröffnen damit das Versprechen, dass durch das Erlernen der kulturellen Codes der Kolonialen Modernitäten es möglicher wird, Teil der elitären weißen Gesellschaft* zu sein. Die Situation der Bildung in den ländlichen Regionen war und ist prekär. Schlecht bezahlte und schlecht ausgebildete mestizische Lehrkräfte trafen auf Kinder*, die weder die Sprache, noch die ~Epistemologie verstanden, die ihnen in entgegenwehte sobald sie das Schulgebäude betraten (Canessa 2012: 191 ff.). „And because mestizo teachers seek to avoid ‘contaminating’ contacts with Indians, whom they commonly describe as ‘the animal most similar to man’, teachers in the Indian schools of the Sierra and Selva (or forest) are most frequently the lowliest of public school teachers, i. e., cholos who seek to hide their recent ‘evolution’ from indigenous to Hispanic culture” (Paulston 1971: 411)²⁶.

Die Idee der Erziehung (auch der bilingualen Erziehung), die für alle egalitär zugänglich sein soll, wurde als ernsthaftes Thema jenseits von Pilotprojekten in Peru erstmalig durch die Bildungsreform (1972) unter Juan Velasco Alvarado verhandlungsfähig. Die Umsetzung scheitert jedoch nicht nur an den rassistischen Strukturen innerhalb der Gesellschaft*, sondern auch an den fehlenden Ressourcen und der ständigen zunehmenden Nachfrage nach schulischer Bildung durch die Bevölkerung* (Apaza Romero 2016: 119). Die Reformen von Velasco Alvarado wurden unter der Regierung Belaunde in den 1980er Jahren rückgängig gemacht und man* kehrte zum vorherigen System der Primaria und Secundaria zurück.

Der Unmut vieler Lehrer*innen am peruanischen Bildungssystem wuchs zu dieser Zeit und führte über diverse komplexe Verstrickungen zu einem grauenvollen Moment, einem einschneidenden Patsa Kuti, in der peruanischen Geschichte. Durch die repressive Gewalt der Guerillaorganisation „Sendero Luminoso“ (Leuchtender Pfad - SL) und des Militärs unter den Regierungen von Alan García und Alberto Fujimori kam es zu systematischen Menschenrechtsverletzungen hauptsächlich in der Zeit von 1980 bis 2000. Es starben, laut der ‚Kommission für Wahrheit und

26| „Und weil mestizische Lehrer*innen versuchen, ‚kontaminierende‘ Kontakte mit Indianer*innen [sic!] zu vermeiden, die sie häufig als ‚das dem Menschen am ähnlichsten lebenden Tier‘ bezeichnen, sind Lehrer*innen in den indianischen [sic!] Schulen der Sierra und Selva (oder des Waldes) am häufigsten jene, die hierarchisch im öffentlichen Schulsystem ganz unten eingeordnet werden, so zum Beispiel die Cholos, die ihre jüngste ‚Entwicklung‘ von der indigenen zur hispanischen Kultur verbergen wollen“ (Paulston 1971: 411, Übersetzung K. S.).

Wiedergutmachung' (Comisión de la Verdad y de Reconciliación - CVR), 70.000 Menschen*, davon 26.000 Menschen* in Ayacucho²⁷, und es werden 1,2 Millionen tödliche Straftaten durch die Folgen des Konfliktes begangen (CVR 2003: 53). „(...) Y es que la violencia impactó desigualmente distintos espacios geográficos y diferentes estratos de la población. Una tragedia humana de estas proporciones puede resultar inverosímil, pero es la que sufrieron las poblaciones del Perú rural, andino y selvático, quechua y asháninka, campesino, pobre y poco educado, sin que el resto del país la sintiera y asumiera como propia”²⁸ (ebd.: 53/54). Dem SL ging eine Bewegung voraus, die sich aus mestizischen Lehrer*innen, Hochschuldozent*innen, Studierenden* und Schüler*innen zusammengeschlossen hatte, um auf die Missstände im peruanischen Bildungssystem aufmerksam zu machen, mit Schwerpunkt in Ayacucho und Huanta. Die Stimmung breitete sich bald über das ganze Land aus, und es bildete sich im extremeren Flügel der Bewegung die „Kommunistische Partei Perus“ (Partido Comunista del Perú) heraus. Inspiriert von den marxistisch-leninistisch-maoistischen Lehren radikalisierten sich zunehmend Teile der Bewegung. Im Jahr 1980 initiierte der SL als Guerillabewegung in Ayacucho die ersten Aktionen, denen der peruanische Staat keine Wichtigkeit beimaß. Die vom peruanischen Staat enttäuschten indigenen bäuerlichen Bevölkerungen* sympathisierten zunächst noch mit dem SL, doch gerieten sie immer mehr zwischen die Fronten des Militärs und des SL. So wurden sie von beiden Seiten oftmals als Verräter*innen oder als Sympathisant*innen des jeweils anderen Lagers beschuldigt. Das führte zu Folter, Vergewaltigungen und Hinrichtungen der Quechua sprechenden Bevölkerungen*, darunter auch viele Kinder* und Frauen*. So verschwanden durch Massaker und Massenhinrichtungen ganze Dörfer in der Zeit des SL (CVR 2003; Sandoval 2012: 107 ff.). Durch den Rückzug des SL Mitte der 1990er in die Regenwaldregionen verlagerte sich die Repression auf die dort lebenden Asháninka sprechende Bevölkerung*.

Die indigenen Kämpfe waren in dieser Zeit vor allem dem Überleben in den Kampfzonen des SL und des Militärs gewidmet. Schulen degradierten zu „zweischneidigen“ Orten. Vertrauensverhältnisse wurden nachhaltig erschüttert, jede*r beschuldigte jeden* Teil des SL zu sein. Vor allem Lehrer*innen, die zu Beginn die Bewegung unterstützt hatten, fürchteten sich in vielen Teilen Perus vor der repressiven Gewalt des SL, aber auch des Militärs. Auch in Huaraz und der näheren Umgebung waren das Militär und der SL aktiv. Freunde erzählen mir von Bombenangriffen auf Hotels und auch von Ermordungen in den Dörfern und in Huaraz. Doch bis heute gilt dieses Thema als Tabu und wurde entsprechend von niemandem in der Cuenca Auqui erwähnt. Einmal sprach ich einen Freund in der Cuenca Auqui darauf an und er schwieg. Ich

27| In Ayacucho fand im Jahr 1824 die entscheidende Schlacht statt, in der die Unabhängigkeitsbewegung, unter der Führung von Antonio José de Sucre, die letzten spanischen Truppen besiegte.

28| „Und es ist so, dass die Gewalt ungleich verschiedene geografische Räume und soziale Schichten der Gesellschaft* betraf. Eine menschliche Tragödie dieser Größenordnung mag nicht plausibel sein, aber es ist so, dass die ländlichen, andinen, in den Regenwaldgebieten lebende, quechua-, asháninka-sprechenden, bäuerlichen, armen und wenig gebildeten peruanischen Bevölkerungen gelitten haben, ohne dass der Rest des Landes dies als ihr eigenes Schicksal empfunden und angenommen hätte“ (CVR 2003: 53/54, Übersetzung K. S.).

habe das als Zeichen gelesen, nicht weiter nachzufragen. Hatte Fujimori bei seiner Antrittsrede im Jahr 1990 eine Neustrukturierung des Bildungssektors versprochen, der die Aufwertung der öffentlichen Schulsystems durch die Investitionen in Infrastruktur, in Lehrer*innenausbildung und Lehrmaterial versprach, blieb die Realität eine andere. Es dominierte in den 1990er Jahren im Schulsektor ein System das zentralistisch, bürokratisch und regulierend war und an den herrschenden ungleichen Verhältnissen wenig änderte. Es führte vielmehr zum Erstarken von privater kostenpflichtiger Bildung im Land (Apaza Romero 2016: 119).

Der Jahrtausendwechsel brachte auch in der peruanischen Gesetzgebung Patsa Kutikuna mit sich. Im Jahr 2001 wurde die ‚Nationale Direktion für Bilinguale Bildung‘ (Dirección Nacional de Educación Bilingüe - DINEBI) gegründet. Unter dem Präsidenten Alejandro Toledo (2001-2006) wurde ein neues Bildungsgesetz (Ley N° 28044) verabschiedet, das maßgeblich die Demokratisierung der Bildung im Land zu dessen Inhalt hat. Bildung wird nun im Rahmen dieses Gesetzes als ein Instrument zur Umsetzung von Gleichheit, Inklusion, Qualität und Interkulturalität beschrieben, es kam zur Gründung des Programms ‚Interkulturelle Bilinguale Bildung‘ (Educación Intercultural Bilingüe – EIB), das den Schwerpunkt nun auf Interkulturalität und weniger auf Linguistik legt (Villari & Menach López 2015: 137). Bereits seit den 1970er Jahren gab es Bemühungen, eine bilinguale Bildung an Schulen anzubieten, mit mäßigem bis keinem Erfolg. Doch die lokalen Umsetzungen von Gesetzestexten und Programmen bleiben entweder aus oder werden nicht umfangreich begleitet. Um diese Missstände sichtbar zu machen, bildete sich die ‚Nationalen Vereinigung der Lehrer [sic!] der bilingualen Bildung‘ (Asociación Nacional de Maestros [sic!] de Educación Bilingüe Intercultural – ANAMEBI) im Jahr 2009 aus und veröffentlichten ein Positionspapier (ANAMEBI 2009). Darin kritisieren Vertreter*innen unterschiedlichster indigener Bevölkerungen* in Peru gemeinsam mit den sich als kritisch positionierenden Lehrer*innen für bilinguale Bildung die herrschenden Umstände im peruanischen Bildungssystem. Es wird festgehalten, dass die indigenen Bevölkerungen* Perus seit Jahrhunderten gegen die Unsichtbarmachung, gegen das Verschwinden und das Auslösen ihrer Existenz kämpften. Allerdings würde dieses koloniale und hochkomplexe Bildungssystem, das mit einer Dehumanisierung der indigenen Bevölkerungen* einhergeht, durch das interkulturelle bilinguale Schulsystem bis dato nicht aufgebrochen. Es ist, so die ANAMEBI, ein exkludierendes System, das keinen Platz hat für den Respekt gegenüber „Pachamama“ (Mutter Erde), originären Sprachen, andinen Kosmovisionen, wahren Geschichtsschreibungen und die Hoffnung auf das „Gute Leben“ (Buen Vivir) (ebd.). Es heißt darin weiter, dass die schulische Bildung blind gegenüber den Lebensalltagen indigener Kinder* sei. Vielmehr privilegiere sie westliche Konzepte, die in ihren Inhalten für die alltägliche Organisation und das gemeinschaftliche Leben der verschiedenen indigenen Bevölkerungen* wenig von Nutzen sei. Das wertvolle in diesen Konzepten wird an das alltägliche Leben der indigenen Kinder* nicht angepasst, bzw. übersetzt. Die Klassenzimmer werden als „Käfige“ (ebd.) kritisiert, in denen die Kinder* lernen sich hinzusetzen, sich nicht zu bewegen und keinen Krach zu machen. Sie würden darin diszipliniert und domestiziert. Lehrer*innen sind in diesem System wie Werkzeuge, die das koloniale diskriminierende System über exkludierende Modelle und Konzepte der Einsprachigkeit

am Leben erhalten. Die meisten Lehrer*innen, so die Kritik, kommen aus städtischen Zentren und bringen eine Mentalität von Entwicklung und Fortschrittsglauben mit, in der die individuelle Akkumulation von Materialität als Reichtum angesehen wird. Die Vereinigung fordert am Ende der Erklärung einen ganzheitlichen Blick auf Kindheit*, ein dialogisches Lernen aus verschiedenen Kulturen* ohne Hierarchisierung von Wissen. Sie fordern ein gemeinschaftliches Lernen über Beobachtung, Imitierung, Übungen, Dialog und über ein lernendes Tun. Dafür braucht es kritisch denkende, aktivistische Lehrer*innen, die mit Innigkeit und Liebe unterrichten (ebd.) und eine Gesellschaft* die dies mitträgt. Es ist eine scharf analysierende Erklärung mit einer dezidiert formulierten Herrschaftskritik an der Komplizenschaft von schulischer Bildung und der Aufrechterhaltung Kolonialer Modernitäten. Die hegemoniale Orientierung an westlich informierter Schulbildung, die in Peru und auch in Deutschland universelle Gültigkeit beansprucht, wird konsequent abgelehnt.

Mitunter haben diese politisch wichtigen Momente in Peru dazu geführt, dass das Ministerium für Bildung im Jahr 2014, unter der Regierung von Ollanta Humala, neue Schulbücher für die bilinguale Erziehung in Grundschulen herausgegeben hat und überarbeitete spanische Schulbücher zum Erlernen von Spanisch als zweite Sprache. Die Kritik wird gehört. Das heißt, die auf Quechua verfassten Schulbücher versuchen entlang der Lebensalltage junger Menschen*, Bildung zu vermitteln. Illustriert werden die Alltage in den andinen Dörfern und verschiedene Praktiken über Landwirtschaft und Kochen. Außerdem werden andine Kosmovisionen vermittelt. Der 2015 neu eingesetzte und aus einer Comunidad kommende Quechua sprechende Direktor der Schule in Ichoca (Interview mit Don Cirilo in Ichoca, Juli 2015) erklärte mir, dass die Bücher sehr gut aufgearbeitet seien und er sehr wenig Kritik daran formulieren könne. Jedoch, so seine nüchterne Bilanz, blieben die meisten dieser Bücher ungenutzt in den Regalen der Klassenzimmer liegen, denn die Lehrer*innen, so Don Cirilo, die mit diesen Büchern arbeiten sollten, können weiterhin kein Quechua, kommen aus der Stadt, verstehen die Inhalte und Praktiken nicht und können sie somit auch nicht vermitteln. Seine Versuche, hier zu vermitteln, gestalten sich schwierig, da seine Kritik auf Lehrer*innen stößt, die schon seit 20 bis 30 Jahren in diesem Berufsfeld arbeiten und wenig offen dafür sind, erlernte Praktiken und Denkmuster zu reflektieren oder ihre Arbeitsmethoden zu ändern (ebd.). Die Hoffnung liegt auf einem Generationswechsel der Lehrer*innen. Neben den Schulbüchern und Arbeitsheften in Quechua gibt es auch dasselbe für Spanisch als zweite Sprache. Hierin wird vor allem das Leben in urbanen Räumen nachgezeichnet. Die Kinder* tragen darin keine „polleras“ (Röcke), „mantas“ (Schultertuch) oder „sombrosos“ (Hüte), sondern immer Jeans und T-Shirts. Alles, was in den Lehrbüchern auf Quechua nachdrücklich als indigen platziert wird, findet in den spanischen Lehrbüchern keinen Eingang und vice versa. So bleibt Indigenität und die Sprache Quechua im ländlichen Räumen verortet, jenseits der Spanisch sprechenden, städtischen Norm. Die städtische Vielfalt wird dabei negiert und Identitäten erneut an bestimmte Orte gebunden (indigen – ländlich; mestizisch – städtisch). Hier wird eine kolonial gewachsene gesellschaftliche Dichotomie reproduziert, die sich entlang fest verankerter Differenzachsen manifestiert (s. a. Ames 2012, García 2005).

Die bilingualen Bücher sind für die Quechua sprechenden Kinder* erarbeitet worden, die bilinguale Schulen im ländlichen Raum besuchen. In den städtischen Schulen

(sowohl Grund- als auch weiterführende Schulen) und auch in Schulen im ländlichen Raum, die nicht als bilinguale Schule ausgewiesen sind, wird nur in spanischer Sprache unterrichtet. Englisch ist hier die zweite Sprache. Patrica Ames hält dazu fest, dass es notwendig ist, nicht nur für indigene Kinder* das Schulsystem zu reformieren, sondern für die ganze Gesellschaft* (ebd. 2012: 460). Das bedeutet, dass ebenso mestizische Kinder* die Sprache und das Wissen der Quechua sprechenden Bevölkerung* lernen sollten, wenn der Terminus ‚interkulturell‘ ernst genommen werden soll (ebd.). Allerdings bleibt hier das Denken in ‚Kulturen‘ verhaftet, wenn Menschen* spezifischen Gruppen zugewiesen werden, was als ein weiteres Vermächtnis Kolonialer Modernitäten betrachtet werden kann (Ha 2005). In der Literatur und auch in den Arbeiten des Ministeriums für Bildung werden die Kinder*, mit denen ich zusammengearbeitet habe, als indigene Quechua sprechende Kinder* klassifiziert. Die Kinder* selbst sehen sich als „runakuna“ (Menschen*) und die ihnen zugeordnete Kategorie ist, bis auf das ‚Quechua sprechend‘ in der Cuenca Auqui, eine leere Kategorie.

Für die Familien* in der Cuenca Auqui bleiben die Schulen trotz dieser Verhältnisse Orte auf die sie Wünsche und Hoffnungen projizieren, wie sie sich das künftige Leben für ihre Kinder* vorstellen. Auch in der Cuenca Auqui sind viele Familien* aus dieser Motivation heraus in die Stadt migriert, da sie sich erhoffen, dass ihre Kinder* eine qualitativ höher wertige Bildung erhalten. Auch in Huaraz findet sich keine Schule in der die Kinder* bilingual unterrichtet werden, was für viele Familien* in der Cuenca Auqui zweitrangig ist, da die eigene Auseinandersetzung und das Verhältnis zur Sprache, oftmals Quechua, zwiespältig ist (hierzu folgt noch eine profunde Auseinandersetzung im Kapitel ‚Un/Doing Empire‘).

In diesem Kapitel ziehen sich die Logik der bisherigen Geschichten, die die Ausbeutung und der Unterdrückung der indigenen Bevölkerung* zum Ziel hat fort. Es zeigt sich, dass nur bezugnehmend auf den Puma und den Mann*, die Axt in Form von Bildung in den Händen des weißen Mannes* bleibt, der kein Interesse daran zeigt, sein Wissen und sein Werkzeug mit dem Puma zu teilen. Die Geschichte der Huaris die im Einklang lebten, denen Gleichheit ein grundlegendes Bedürfnis war, rückt in eine ferne Vergangenheit und erhält nach all diesen Patsa Kuti „märchenhafte“ Züge. Und dennoch führen die Patsa Kuti, durch die Herstellung von Chaos auch zur Reorganisation der Dinge im Kleinen und bis heute werden den Kindern* in der Cuenca Auqui auf Quechua erklärt, wie Kartoffeln in die Erde gepflanzt oder das Licht der Handytaschenlampe angemacht wird. Wie die kleinen Geschichten, so sind es auch die alltäglichen Praktiken die sich immer wieder gegen das System der Kolonialen Modernität stellen, auch wenn deren Übermacht zu Teilen omnipräsent erscheint.

6 Patsa Kuti VI: Dominanz und Marginalisierung von Sprachen

In den Jahren 1582-1583 findet in Lima das III. Konzil der katholischen Kirchen statt. Darin wurde Cusco Quechua als „Amtssprache“ (lengua general) neben dem Spanischen und dem Aymara für die ganze Kolonie anerkannt, jedoch nicht als national anerkannte Sprache. Die Vereinheitlichung der Sprache wurde zum Zwecke der Christianisierung des Landes implementiert, was sowohl die Übersetzung biblischer

Texte als auch die Kommunikation untereinander vereinfachen sollte (Villari 2017: 45). „The process of creating linguistic norms for Quechua and Aymara to facilitate Christianization and the foundation of the Quechua chair in the University of San Marco in Lima were parallel to a process of hispanization of the multilingual and multicultural indigenous people” (Villari 2017: 45)²⁹.

So spielten nicht nur die Kirche und der Kolonialstaat, sondern auch die Universität eine entscheidende Rolle in der Ausgestaltung und Umsetzung des Projektes der Assimilierung der indigenen Bevölkerungen*, was u. a. ein Verbot des Gebrauchs der eigenen Sprache oder ritueller Praktiken nach sich zog (Zimmermann 1997). Quechua hat in Peru eine lange und gewaltvolle Geschichte erlebt, die sich in der Unterdrückung, im Verbot und in der Positionierung als Zielscheibe für Vorurteile und Rassismen ausdrückt. Durch die Favorisierung des Cusco Quechuas wurden die verschiedenen Variationen des Quechuas hierarchisiert. Diese Priorisierung des Cusco Quechua zeigt sich auch darin, dass bereits im Jahr 1585 in der ‚Doctrina Cristiana y catecismo para la instrucción de los indios [sic!]‘ (Christliche Lehre und Katechismus für den Unterricht der Indianer [sic!]) die erste grammatikalische Struktur des Cusco Quechua aufgeschrieben wurde (Villari 2017: 44).

Die eindeutige sprachliche Vormachtstellung in Peru hat jedoch das Spanisch inne. Als einzig verschriftlichte Sprache erhielt sie Vorrang im kolonialen Peru. Bis heute ist Spanisch die hegemonial gesprochene Sprache und wird immer wieder als Instrument der Unterdrückung angewendet (siehe Kapitel „Un/Doing Empire“). Spanisch war von jeher als nationale Sprache in Peru anerkannt, Quechua erhielt diesen Staus im Jahr 1975 (ebd.: 45, Villari & Menacho López 2017). Gleichberechtigt neben dem Spanischen steht sie aber noch lange nicht (Gleich 1982).

Ein Patsa Kuti in diesen Verhältnissen zeigt sich Beginn des Jahrtausendwechsels. In der Wahl (2006) der aus Cusco stammenden María Sumire, die als weibliche Quechua sprechende Anwältin* in den Kongress der Republik Perus gewählt wird, zeigt sich dies. Auf ihre Initiative hin geht das im Jahr 2011 verabschiedete Gesetz Nummer 29735 ‚Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú‘ (Gesetz, welches den Gebrauch, den Schutz, die Entwicklung, die Wiedererlangung, Ermutigung und Verbreitung der originären Sprachen von Peru reguliert) zurück. Darin steht in Kapitel 4h, dass die Personen*, die eine originäre Sprache sprechen, das Recht auf Bildung in ihrer originären Sprache und ihrer eigenen Kultur mit einem Fokus auf Interkulturalität haben sollen (Ley N° 29735/5h). Es ist das erste Gesetz in der peruanischen Geschichte, das den indigenen Bevölkerungen* ein Recht auf Bildung in ihrer Sprache ermöglichen soll und es fortan möglich macht, dieses Recht, sofern nötig, einzuklagen.

Doch es befreit nur langsam das kolonial konstituierte Minderwertigkeitsgefühl, das an die Quechua Sprache gebunden ist, mit dem deren Sprecher*innen vor allem im

29] „Der Prozess der Schaffung linguistischer Normen für Quechua und Aymara zur Erleichterung der Christianisierung und die Gründung des Quechua-Lehrstuhls an der Universität San Marco in Lima verliefen parallel zu einem Prozess der Hispanisierung der mehrsprachigen und multikulturellen indigenen Bevölkerung“ (Villari 2017: 45, Übersetzung, K.S.).

Kontakt mit Mestiz*innen und Ausländer*innen immer wieder konfrontiert werden (Franco 2006, Serafin 2011). So möchten Quechua sprechende Eltern*, auch in der Cuenca Auqui, ihre Kinder* vor solch rassistisch aufgeladenen Situationen schützen, was zur Folge hat, dass zu Hause Spanisch favorisiert oder Quechua gar nicht mehr gesprochen wird. Hinzu kommt die Hierarchisierung innerhalb der Sprache Quechua. Cristina Villari (siehe Personen*register) berichtet, dass ihr während ihrer linguistischen Feldforschung in Huaraz und Umgebung immer wieder der Satz begegnete: “Para aprender el quechua verdadero tienes que ir a Cusco” (Villari 2017: 57)³⁰. Im Vergleich dazu ist Huaraz Quechua bis heute in seiner grammatikalischen Struktur nicht vollständig erfasst.

Was dies für die soziale Realität vor Ort bedeutet, für das Erinnern und Weitergeben von Wissen, beschreibt Cristina Villari eindrücklich anhand eines Beispiels in der Einleitung ihrer Arbeit (Villari 2017: I ff.). Die Autorin beschreibt eine Gesprächssituation, in der ein Enkel*, der gebrochen Quechua spricht, seine monolingual Quechua sprechende Großmutter* nach dem Gebrauch von Wasser in früheren Zeiten fragt. Die Großmutter* versteht die Formulierungen ihres Enkels nicht und das Gespräch endet abrupt, denn die Großmutter* kann ihr Wissen nicht an ihren Enkel* weitergeben und dieser, interessiert daran von ihr zu lernen, kann sie weder verstehen, noch seine Fragen so formulieren, dass die Großmutter* ihn versteht (ebd.). Huaraz Quechua ist eine vom Verschwinden bedrohte Sprache (UNESCO 2018), denn viele Familien* migrieren, wie bereits dargestellt, aus unterschiedlichsten Gründen in urbane Zentren und sprechen in diesen Zusammenhängen wenig Quechua. Dies zieht häufig einen Verlust des alltäglichen Sprachgebrauchs von Quechua nach sich. Es ist genau jene Generation* der heutigen Großeltern*, die Quechua noch in einer hohen Komplexität und Vielfalt beherrscht. Bei den jüngeren Generationen* geht sie mehr und mehr verloren. So ist beispielsweise die Vielfalt der Suffixe, die in der dritten und vierten Generation in Gebrauch ist, enorm, nimmt jedoch mit jeder Generation ab (Interview mit Don Cirilo in Ichoca, Juli 2015). Mit dem Verlust der Komplexität der Sprache geht auch die Vielfalt des Wissens verloren, das über die Sprache weitergegeben werden kann. Der Verlust ist gebunden an eine Geschichte der Kolonialität und zugleich wird über die spanische Sprache die episteme Logik der Kolonialen Modernität im Land stetig kommuniziert.

In diesem Kapitel wurden, bis auf die erste Geschichte des Patsa Kuti von Don José, die ein gutes Ende nimmt, Geschichten in Dialog zu den historischen Auseinandersetzungen gesetzt, die die Herrschaftsverhältnisse und die Marginalisierung der Quechua sprechenden Bevölkerung* unterstreichen. Felician Jobien Fabian, eine Quechua sprechende Grundschüler*in in Llupa (Cuenca Para) teilt im August 2013 eine andere Geschichte mit mir:

Sie heißt ‚Der Hund und die Henne‘ (El perro y la gallina). Der Hund und die Henne, sind grundverschieden und verstehen sich doch. „(...)Sie gehen gemeinsam durch einen Wald spazieren und unterhalten sich fröhlich. Sie trafen auf einen Esel und der Hund sagte zum ihm „Was machst du?“, der Esel fragte zurück „Wohin geht ihr?“.

30| „Um das richtige Quechua zu lernen, musst du nach Cusco gehen“ (Villari 2017: 57, Übersetzung K. S.).

Der Hund antwortete, dass sie gemeinsam durch den Wald spazieren und sie danach zu einem Fluss gehen. „Kommst du mit?“ fragt der Hund den Esel. Gemeinsam gingen sie zum Fluss und alle drei dachten, wie schön dieser Fluss doch ist. Als es dunkel wurde fragte die Henne „Gehen wir?“ und gemeinsam kamen sie zu ihrem Haus. Und während sie einschliefen sagten sie noch „morgen können wir uns ausruhen, aber wir werden auch etwas im Haus zu tun haben“³¹.

So einfach diese Geschichte beim erstmaligen Lesen erscheint, so grundlegend ist sie in ihrer Bedeutung. In dieser Geschichte verstehen sich drei Tiere, in all ihrer Unterschiedlichkeit, in ihren verschiedenen Sprachen und Seins-Formen. Sobald das Huhn und der Hund auf den Esel treffen, stoßen sie diesen nicht aus, oder wollen nichts mit ihm zu tun haben, sondern nehmen diesen einfach mit. Gemeinsam sehen sie die Schönheit des Flusses und das Huhn lädt die beiden zu sich ein. Sie machen sich vor dem Einschlafen bewusst, dass sie zwar ausruhen können, jedoch im Haus genug zu tun haben

Beziehe ich diesen letzten Satz auf eine nationale Ebene Perus, und konzipiere hier das „Haus“ als „Saat“ erschließt sich für mich eine weitere Interpretationsmöglichkeit. In diesem Haus-Staat steht darin das gemeinsame „Tun“, das gemeinsame „Ausruhen“ und auch „Genießen“ im Vordergrund, das in einem egalitären Beisammensein ausgeführt wird. In diesem Haus werden unterschiedliche Sprachen und Seins-Arten gar nicht erst wahrgenommen, da sie vorab nie als Differenz markiert wurden.

Auch diese andinen utopischen Geschichten sind wichtig zu erzählen, denn sie schaffen, ein zukünftiges Miteinander zu imaginieren, dass durch eine Patsa Kuti aufgelöste chaotische Gegenwart einer anderen Handlungslogik in der künftigen Ordnung von Menschen*, Dingen, Pflanzen, Sprachen, Staaten usw. aufzuzeigen vermag.

6.1 Patsa Kutikuna meets wissenschaftliche Erzählungen

Patsa Kutikuna führen zu Umkehrungen von Zeit und Raum und damit auch zu Veränderungen sozialer und politischer Verhältnisse, die an diese Umkehrungen gebunden sind. Andine Geschichten versuchen Patsa Kutikuna nicht nur rational, wie wissenschaftliche Analysen dies vorrangig tun, zu erfassen, sondern die Gefühle, die Emotionen und das verkörperte Wissen sichtbar zu machen. Es sind andere Formen der Analysen von Verhältnissen, die in ihrer Deutung durch Wissenschaftler*innen eine ähnliche historische Sensibilität und Genauigkeit erfordern, wie gegenüber den offiziellen historischen Geschichtsschreibungen. Die Geschichten artikulieren in ihren Aussagen mal deutlicher und mal versteckter eine explizite Gesellschaftskritik. Sie, also historisch anerkannte und andine Geschichten, miteinander in Dialog zu setzen eröffnen einen Zugang zu multipistemischen Wissen, in der Hierarchisierung

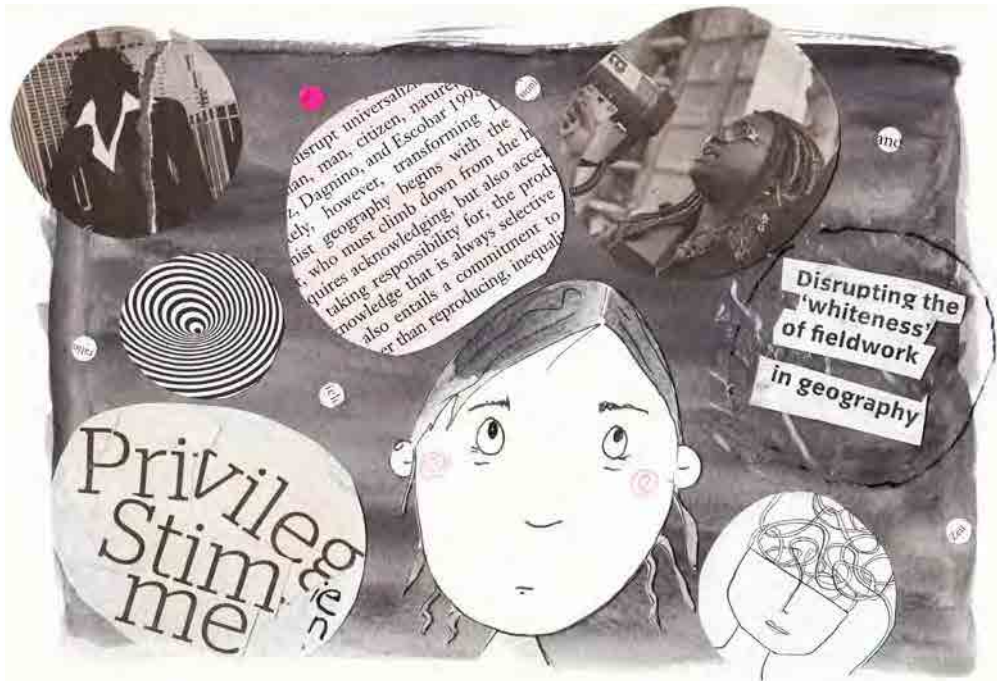
31 | “Había un día que el perro y la gallina se iban por un bosque, hablaban con alegría y caminaban. Después viran un burro y le dije el perro: “¿Que haces?”, el burro contestó: “¿tu, donde vas?”, -“estamos yendo a un bosque muy alegre, después vamos al río, ¿viene?”, dijo el perro. Se miraron y llegaron al río, pensaron este río es muy bello. Cuando oscureció, la gallina dijo al perro: “¿Vamos?”. Se fueron y llegaron a su casa. Los tres dormieron hablando: “mañana podemos descansar, si, en la casa, pero tenemos que hacer en la casa”. (Überarbeitung des spanischen Textes R. d.V., sehr freie Übersetzung, um das Verständnis des Textes zu ermöglichen durch K. S.).

und Deutungshoheiten durchaus weiter bestehen, diese jedoch neu ausgehandelt werden können. Dadurch werden komplexere Formen des Verstehens von Land und Menschen*, und die Konzepte die daran gebunden sind, möglich.

Es überrascht, wie groß das inter/nationale Interesse an präkolonialen Kulturen in Peru ist und wie wenig im Vergleich von diesem Interesse übrig bleibt, wenn es um die aktuell lebenden indigenen Bevölkerungen* und deren Wissen im Land geht. Im gesellschaftlichen Diskurs gibt es eine große diskursive Mauer zwischen der vergangenen Hochkultur* der Inka und den im Jetzt lebenden indigenen Bevölkerungen*. So werden selten die veränderten Geschichten weiter erzählt, die über Jahrhunderte hinweg von der indigenen Bevölkerung* des Landes mit neuem Sinn und neuen Interpretationen aufgefüllt werden, um die Verhältnisse einer spezifischen Zeit in einem spezifischen Raum zu erklären. Eine relationale Beziehung herzustellen zwischen historischen Daten, wissenschaftlichen Analysen und andinen Geschichten zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft rücken die Perspektiven auf Pasta Kutikuna in ein vielfältigeres Licht und eine andere Dynamik.

Framing Myself

Feldforschung, eine autoethnographische Reise



“I use myself – my stereotypes of myself – as examples so that I invite the listener or reader to look at it as a text for reading.”

(Gayatri Chakravorty Spivak 2012b)¹

¹ | „Ich benutze mich selbst – meine Stereotype meiner selbst – als Beispiele, um die*den Zuhörer*in oder die*den Leser*in einzuladen, es als einen Text zum Lesen zu betrachten“ (Gayatri Chakravorty Spivak 2012b, Übersetzung L. B.).

[Erzählstrang: Kolonialität von Forschung – TEIL I]

Chronologisch betrachtet ist dieses Kapitel das Erste, das ich für diese Arbeit geschrieben habe. Sich dies zu vergegenwärtigen hilft beim Lesen des Kommenden. Es widmet sich den unterschiedlichen Formen des Geographie-Machens und der empirischen Feldforschung aus einer autoethnographischen Analyse. Das bedeutet, dass hier nun inhaltlich ein neuer Erzählstrang eröffnet wird und der vorherige Strang, in dem vor allem der geographische Kontext im Callejón de Huaylas in Dialog zur ~Andinen Epistemologie gesetzt wurde, nun zu einem spezifischen Grad ruht. Auch in diesem Kapitel werden koloniale Kontinuitäten sichtbar. Es verschiebt sich die Perspektive auf meine erlernten Forschungspraxen und wissenschaftliche Positionierung im Allgemeinen, und die Umsetzung und Verkörperung dessen von mir als Forscherin im Speziellen. Vorrangiges Ziel ist es dabei, jene wissenschaftliche ~Epistemologie zu diskutieren und zu reflektieren, innerhalb der ich mich verorte, und die diese Forschung im Wesentlichen hervorbringt. Es kann auch als ein Kontextkapitel der Forscherin in dieser Arbeit verstanden werden und die explizite Diskussion epistemologischer Wirkungen von Wissenschaft, die oftmals im Vorborgenen bleiben. Dabei versuche ich einen analytischen Weg zu gehen, der nicht nur die Aufmerksamkeit auf rationale Formen von wissenschaftlicher Wissensproduktionen lenkt, sondern auch die emotionale und verkörperte Seite darin beleuchtet. Räumlich bewegt sich diese Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Skalen. So finden sich Reflexionen wieder, die auf Körperebene angesiedelt sind, dann aber auch wieder Überlegungen, die zwischen Hamburg und der ~Cuenca Auqui hin- und her oszillieren. Es ist ein etwas ungewöhnliches Kapitel, da autoethnographische Forschung zwar besteht, aber in der akademischen Auseinandersetzung bisher eine kleine Nische, in der vor allem feministischen Auseinandersetzungen, einnimmt.

Fragestellungen für dieses Kapitel:

Wie wirkt die eigene Positionalität auf die Feldforschung, aber auch auf das Selbstverständnis als Wissenschaftlerin?

Welche Praktiken meines Geographie-Machens stehen im Zeichen kolonialer Kontinuitäten?

Was wird sichtbar, sobald emotionale und körperliche Momente in der Feldforschung diskutiert werden?

I Rethinking my (Field)Work: First Steps into Autoethnography

“It sometimes takes me a long time to turn to my body-mind-spirit toolbox, open it, discern what is needed, and proceed. Or simply, to trust the process, which entails trusting myself. It is never a linear and not always a logical path, at least as framed within dominant western worldviews (...) I am learning to accept and welcome a more serpentine process of creating decolonizing feminist knowledge and art” (Lara 2014: 114)².

Ich bin es gewohnt „verwissenschaftlichtes“ Wissen für einen westlichen Kontext zu produzieren, das es zu teilen, zu veröffentlichen und zu verteidigen gilt, dennoch blockiert zunehmend etwas in mir diesen Weg, so weiter zu gehen wie bisher. Ich frage mich, ob diese Blockade durch die Strukturen neoliberaler Wissensproduktionen wie Zeitdruck, enge Projektrahmen, Publikationen, Vorträge oder durch die eigenen hohen Erwartungshaltungen entstanden ist, oder durch die Resonanz ~dekolonialer* Forderungen auf mein eigenes Sein in der Welt. Ich beginne Fragen zu ~Kolonialismus, ~Postkolonialismus und ~Weißsein, die mich bisher vor allem theoretisch beschäftigten, einen Aushandlungsraum in meinem Körper („body-mind-spirit“) und in dem Raum, auf dem ich mich bewege, zu geben und meine alltäglichen Praktiken dahingehend zu prüfen. Irene Lara, ~Chicana Feministin*, die von einer ganz anderen Position Wissen produziert, als ich es tue, lehrt mich in dem Zitat, dass die Auseinandersetzung mit kolonialen und dekolonialen* Wissenskomplexen, keine lineare und gemütliche sein kann, sondern voller Kurven und Emotionen.

Ich beginne in Bezug zu meiner empirischen Zusammenarbeit mit Kindern* darüber nachzudenken, wie ich gelernt habe, ~junge Menschen* zu sehen und mit ihnen umzugehen. Wie sehe, wie behandle, wie denke ich über junge Menschen* jenseits des Einheitsbreis, die gewaltvoll außerhalb einer ~gesunden, ~heterosexuellen und ~weißen Norm positioniert werden? Sehe ich sie überhaupt? Ich erschrecke über die Abgründe des eigenen „Ichs“ und einem sogenannten gesellschaftlich konstruierten „Wir“, die sich mir in dieser Auseinandersetzung auf tun. Mit diesen Fragen stecke ich schon mitten in der Auseinandersetzung dessen, was gemein hin als Autoethnographie oder Autobiographie beschrieben wird (Moos 2001).

Im Sinne von Archana Pathak (2013) ermöglicht mir das Erarbeiten einer eigenen Autoethnographie, die durch dekoloniale* Fragestellungen inspiriert ist, „(...) to engage both *the story and its story*“ (ebd.: 598)³. Autoethnographisches Arbeiten ermöglicht mir, eigene Praktiken, Sozialisationen und Machtbeziehungen zu analysieren und im Sinne von Gayatri Chakravorty Spivak diese Erzählungen als einen

2] „Manchmal kostet es mich viel Zeit, mich meiner Körper-Verstand-Geist Werkzeugkiste zuzuwenden, sie zu öffnen, zu erkennen, was gebraucht wird, und weiterzumachen. Oder einfach: dem Prozess zu vertrauen, der beinhaltet, mir selbst zu vertrauen. Es ist niemals ein linearer und nicht immer ein logischer Pfad, zumindest lerne ich, aufgrund der Rahmung innerhalb dominanter westlicher Weltansichten (...), einen schlangenförmigeren Prozess des Kreierens dekolonialen und feministischen Wissens und Kunst zu akzeptieren und willkommen zu heißen“ (Irene Lara zitiert in Ramírez 2016, Übersetzung L. B.).

3] „(...) beides einfließen zu lassen, die Geschichte und deren Geschichte“ (Archana Pathak 2013: 598, Übersetzung L. B.).

Text zu verstehen, den es zu analysieren, zu kritisieren und aus dem es zu lernen gilt. Autoethnographie ist eine Möglichkeit, mit der eigenen Geschichte zu berühren und zugleich berührt zu werden: „(W)hen we <touch and are touched> by a story we <inherit> different relations and begin to <live> different <histories>“ (Cameron 2012: 13 argumentiert entlang der Ideen von Donna Haraway 2008: 35 f. f.)⁴.

Autoethnographisches Arbeiten in Dialog mit dekolonialen* Perspektiven zu schreiben und zu reflektieren, bedeutet nach Archana Pathak, sich selbst in einen historisch kolonialen Rahmen einzuschreiben. Ich möchte dies in dieser Arbeit immer wieder explizit machen und den Fokus auf koloniale Vergangenheiten und deren machtvolle gegenwärtige Fortschreibung in meiner Praktik des Forschens benennen. Dadurch versuche ich nicht nur Weißsein zu markieren und zu verlernen, sondern auch die Strukturen ~Kolonialer Modernitäten, innerhalb derer ich sozialisiert wurde und in denen ich immer noch lebe, in ihrer Wirkmacht aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Autoethnographische Reflexionen ermöglichen mir einen analytischen Umgang, um offenzulegen, wie ich zu Wissen, zu Bezeichnungen und zu Interpretationen über die Welt gelange. Zum anderen ermöglicht es mir eine Neupositionierung als Forscherin, als positioniertes Subjekt im Kontext der Feldforschung (Chawla & Atay 2018, Moss 2001). Pathak betont, dass autoethnographisches Arbeiten und Schreiben keine leichte Aufgabe ist. „To examine oneself and one’s life in a way that fosters thoughtful, engaged, genuine, and rigorous critique requires immense time, introspection, honesty, and courage“ (Pathak 2013: 595)⁵. Es fordert einen kontinuierlichen Bruch mit den kolonialen Praktiken von Wissenschaft und damit auch mit dem eigenen Erlernten. Autoethnographie kann zu einer Plattform gesellschaftlicher Kritik und Transformation, nicht nur des eigenen Selbst, werden.

„Given this context, we find a need amid the chaos to slow – things – down“ (Mountz et al. 2015: 1238)⁶.

Ich ziehe aus dieser benannten Blockade meine Konsequenzen und mache etwas Unerwartetes: Ich ziehe die Bremse in dem Stadium meiner Doktorarbeit, in dem ich eigentlich Vollgas geben sollte. Ich beginne nachzudenken und mir dafür Zeit zu nehmen: „**Make time to think!**“ (Mountz et al. 2015: 1252). Das hat zur Folge, dass ich versuche, anders als bisher zu schreiben – „**Make time to write (differently)!**“ (ebd.) – und zugleich auch noch in alldem für andere und mich zu sorgen: „**Take care!**“ (ebd.). Auf einmal nehme ich statt der Tastatur immer öfter einen Pinsel in die Hand und ich beginne meine Gedanken nicht in komplexe Formulierungen zu packen, sondern zu illustrieren. Und freue mich darüber: „**Count what**

4] „Wenn wir ‚berühren und berührt werden‘ von einer Geschichte, ‚erben‘ wir unterschiedliche Beziehungen und beginnen unterschiedliche ‚Geschichten‘ zu ‚leben‘“ (Cameron 2012: 13, Übersetzung L. B.).

5] „Sich selbst und das eigene Leben zu untersuchen auf eine Weise, die durchdachte, engagierte, aufrichtige und gründliche Kritik fördert, benötigt immens viel Zeit, Introspektive, Ehrlichkeit und Mut“ (Pathak 2013: 595, Übersetzung L. B.).

6] „Im Angesicht dieses Kontexts ergibt sich ein Muss inmitten vom Chaos, die Dinge - zu - verlangsamen“ (Mountz et al. 2015: 1238, Übersetzung L. B.).

others don't!" (ebd.: 1250). Ich beginne darüber zu schreiben, wie es mir während meiner Forschung emotional und körperlich erging. Ich beginne nach Verbündeten zu suchen, denen es so ähnlich ergeht wie mir, und ich werde nicht nur fündig, sondern zugleich inspiriert (Ahmed 2017, Anzaldúa 2009, Curiel 2009, hooks 1994, Humuza 2018, Kern et al. 2014, McKittrick 2006, Morrison 2015, Mountz et al. 2017, Ngozi 2014, Ramírez 2018, Simpson 2017, Tuck & Yang 2014, Tuhiwai Smith 1999 u.v.m.). Und ich freue mich darüber.

Im Rahmen der Session „Decolonial Futures“ (American Association of Geographies – AAG, San Francisco 2016) höre ich mir einen Vortrag von Margaret Marietta Ramírez an, in dem sie sich als Chianca Feminist*in positioniert und formuliert:

„It is only in recent months, when I have had the time and space to dedicate to my own intellectual and spiritual growth for the first time in many years, that I have come to realize that I have been creating my own philosophy of self, my own decolonial geography“ (Ramírez 2016)⁷.

Ihr Vortrag bestärkt mich darin, der Wissenschaft mein So-Sein zuzumuten, sogar so weit zu gehen und alle gemachten Fehler, Dilemmata und Lernprozesse als wichtigen Bestandteil dieser Arbeit zu sehen, als einen fundamentalen und allzu oft verschwiegenen Bestandteil in der Produktion von Wissen. Diese Positionierung bedeutet auch, dass ich einige meiner bisher erlernten Praktiken in der Geographie auf den Prüfstand stelle und diese nach weißen und (neo)kolonialen Mechanismen befrage. Meine Auseinandersetzung mit dieser Blockade, oder es kann auch durchaus positiver als Innehalten und Versuche des Verlernens formuliert werden, betrachte ich mitunter auf zwei Ebenen. Auf einer individuellen, autoethnographischen Ebene reflektiere ich Erfahrungen und Begegnungen während meiner Feldforschung, indem ich sie aufschreibe und teile, um sie dann auf einer zweiten Ebene in Dialog mit dekolonialer* Kritik zu bringen. Das eigene Erleben und Erfahren der Feldforschung explizit zu benennen und als Autoethnographie in die Arbeit einzuschreiben, eröffnet mir einen weiteren und komplexeren Zugang zu geographischer Methodologie und dem Verständnis der dort verwobenen Herrschaftsverhältnissen (England 1994). Gesellschaftliche und strukturelle Machtbeziehungen in der alltäglichen und individuellen Erfahrung von Emotionen und Körper mit zu bedenken, hilft diese aus dem engen Korsett der Selbstzweifel und Legitimationskrisen zu lösen, zu benennen und damit wieder handlungsfähig zu werden. Mir hilft die kritische Betrachtung auf ~Kolonialität in meiner Feldforschung und meiner angewandten Methodik, um Lernmomente und künftige Potentiale und Grenzen für (mein) künftiges Geographie-Machen auszuloten.

7| „Ich bin erst in den letzten Monaten, als ich Zeit und Raum hatte, mich zum ersten Mal in vielen Jahren meinem eigenen intellektuellen und spirituellen Wachstum zu widmen, dazu gekommen zu begreifen, dass ich meine eigene Philosophie des Selbst, meine eigene dekoloniale Geographie kreiert habe“ (Ramírez 2016, Übersetzung L. B.).

1.1 Whitening...

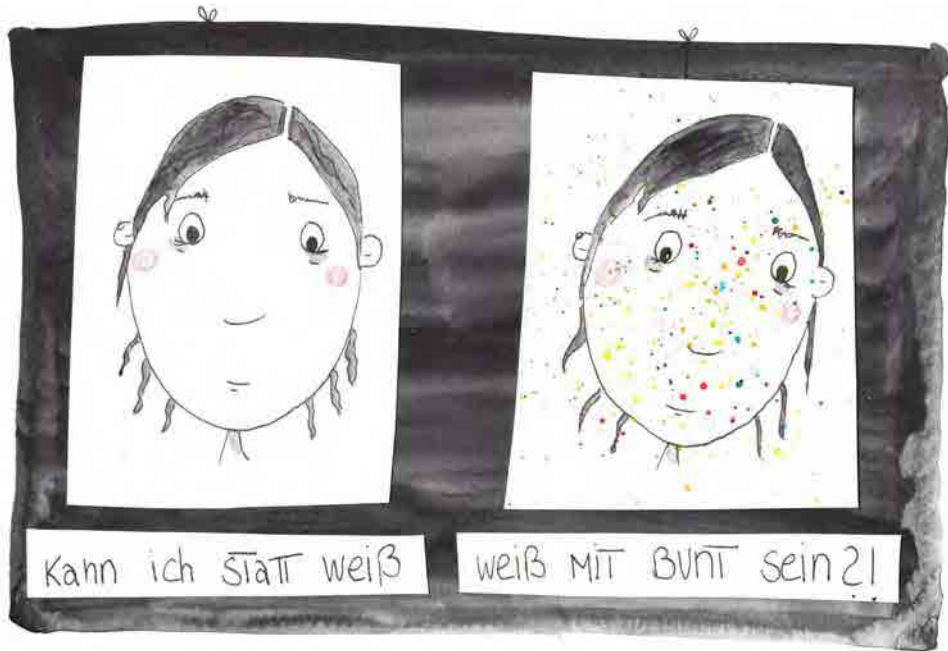


Abb. 3: Tücken der Selbstreflexion
Quelle: Eigene Darstellung

In feministischen geographischen Debatten (u.a. Bondi 2003, 2005, England 1994, Gaskell 2008, Humuza 2018, Kobayashi 1994, Laliberté & Schurr 2016, Katz 2013, Kohl & McCutcheon 2015, Mountz et al. 2015, Nast 1994, Pulido 2002, Schmidt 2017, Sundberg 2003, Staeheli & Lawson 1994) ist die konzeptionelle Analyse von Feldforschung und Wissensproduktion zunehmend auch eine ~intersektionale Auseinandersetzung. Darin wird eine bloße Markierung der eigenen Position – wie zum Beispiel als weiße privilegierte Cis-Frau – kritisiert, da sie die darin zugrundeliegenden Herrschaftskategorien zwar andeutet, aber ihre Mechanismen und Verwobenheiten nicht sichtbar macht. „Whitening the field“ ist eine Aufforderung von Caroline Faria und Sharlene Mollett (2016), die Forscher*innen dazu anhält, erlebte und (re)produzierte Ausbeutungsverhältnisse, Privilegien und Rassismen während der Feldforschung als weiße Praktiken zu markieren und ihre Wirkungsweisen offen zu legen. Der Fokus verändert sich dadurch und wird auf die vielschichtigen Machtbeziehungen gelegt, die Wissensproduktionen situieren, bestimmen oder gar unterdrücken.

Weißsein verstehe ich hier im Sinne von Caroline Faria und Sharlene Mollett nicht als einen fixen, biologisch vorbestimmten Phänotyp, sondern als ein strukturelles Privileg, das eingebettet ist in historische und kulturelle Praktiken. Weißsein ist in der weißen Norm-Gesellschaft eine 'noncategory' und wird dadurch zum Normalen, Natürlichen, Unhinterfragbaren und Unsichtbaren. Weißsein zu thematisieren, bedeutet die darin operierenden Mechanismen in unserer eigenen Forschung sichtbar zu machen

(Faria & Mollett 2016: 81). Wie schwierig es für mich ist, Weißsein konsequent jenseits von phänotypischen Merkmalen zu denken, wird mir alltäglich bewusst, wenn ich darin verhaftet bin und Weißsein auf biologische Merkmale reduziere. Wie es auch in der von mir gezeichneten Illustration geschieht und mir im Gespräch mit Corinna Humuza und Daniela Gottschlich bewusst wird. [Danke an euch beide]. Es ist ein rassistisches System, in das ich hineingeboren wurde und von dem ich gelernt habe, mein Leben entlang von rassistischen Kategorisierungen und Ordnungsschemata zu begreifen. Den eigenen weißen Blick stetig auf die eigenen Privilegien und davon ausgehenden Gewaltpraktiken zu lenken, ist mitunter mehr als ein wichtiger Teil des Verlernens, es ist meines Erachtens nach Teil der Unterwanderung der Logik Kolonialer Modernitäten. Dies bedeutet auch, dass ich Weißsein als einen konstitutiven Teil Kolonialer Modernitäten konzipiere. Weißsein ist in meiner Lesart ein Produkt des Kolonialismus und bis heute gewaltvoller Komplize in der Privilegierung bzw. Marginalisierung von Menschen.

Ich eigne mir über meine Forschung einen Raum der Deutungshoheit an, dies kann zu einem neokolonialen, gewaltsamen, sprich weißen Akt werden. Ich frage mich, wie und ob überhaupt Wissenschaft „über Andere“ nicht per se repressiv und diskriminierend, sondern solidarisch, politisch und transformativ sein kann, so dass mein Raumeinnehmen vielleicht ermöglichen kann, an anderer Stelle Privilegien zu teilen und Räume zu eröffnen, anstatt weiße Räume stetig zu reproduzieren. Oder ist diese Frage allein schon ein naives weißes Hintertürchen?

Kann denn das „Räume eröffnen“, „Privilegien teilen“ oder „Weißsein markieren“ überhaupt eine „dekoloniale“ Praktik darstellen, so lange diese in einem System der Kolonialen Modernitäten mit all seinen gewaltvollen Nebenschauplätzen verhaftet bleibt? Kann es überhaupt ein „dekoloniales“ Ziel sein, seine Privilegien und neoliberal strukturierten Räume aufrecht zu erhalten, allen zugänglich zu machen und so ein in der Krise steckendes System am Leben zu halten? Oder verkommt an dieser Stelle die Idee des Dekolonialismus, wird zu einem Label, einem Add-on und verliert somit seinen Bezug zu ~Indigenen Befreiungskämpfen um Land (Tuck & Yang 2012, s. dazu ausführlicher das Kapitel ‚Un/doing Empire‘).

Solange das Rektorat über Forschung im globalen Süden im Norden verbleibt (iz3w 2013) und vom Norden aus Forschungsprojekte und Problemstellungen diktiert werden, setzen sich weiße und koloniale Strukturen fort. Auch in dem interdisziplinären Projekt, in dem ich arbeite, verbleibt das Rektorat im Norden. Dekoloniale* Forschung versucht, diese Strukturen zu brechen und Strukturen der Kolonialen Modernitäten zu unterwandern bzw. offensiv zu benennen und zu kritisieren.

Die Lektüre von postkolonialen und dekolonialen Arbeiten unterstützt nicht nur die Reflexion der eigenen Position, sondern auch ein Verständnis von historischen und gegenwärtigen Strukturen der Macht und des Widerstandes. Sich seines eigenen Weißseins und weißen Strukturen bewusst zu werden, ist dabei entscheidend und auch die beständige Suche, weiße Strukturen kontinuierlich zu unterwandern und zu dekonstruieren. Sich mit der Kolonialität des Seins zu beschäftigen, ist von meiner weißen Position aus an ein alltägliches „Aufwachen“ gebunden, denn ich, als privilegierte Nutznießerin dieses Systems, kann es mir darin gemütlich machen, während andere darin sterben in der Perversion rassialisierten Seins in der Welt.

Die Fähigkeit des Erkennens von Machtverhältnissen während der Feldforschung verlangt demnach nach beständiger Selbstreflexion und der Hinterfragung der eigenen Situiertheit. „Situated knowledges are particularly powerful tools to produce maps of consciousness for people who have been inscribed within the marked categories of race and sex that have been so exuberantly produced in the histories of masculinist, racist, and colonialist dominations. Situated knowledges are always marked knowledges; they are re-markings, reorientations, of the great maps that globalized the heterogeneous body of the world in the history of masculinist capitalism and colonialism“ (Haraway 1991: 111)⁸.

1.2 ...the Past

Das Drittmittel-finanzierte Projekt „Vulnerability to Water Scarcity and Glacier Fed Water Availability in the Tropical Callejón de Huaylas, Peru. A joint case study of human-geographers and glacio-hydrologists“ (gefördert von der DFG und dem FWF), in dem meine Promotion angesiedelt ist, ist verwoben in die Forschungstraditionen der Universität Innsbruck in Österreich. Der Geograph Hans Kinzl, späterer Dekan der Philosophischen Fakultät (1958/59) und Rektor der Universität Innsbruck, hat im Jahr 1932, unter der Leitung von Philipp Borchers⁹, an einer Expedition in die Cordillera Blanca teilgenommen, auf die noch weitere Reisen von Kinzl nach Peru folgen. Hans Kinzl ist für seine morphologische Forschungen, seine Kartierungen und detaillierte Gletscherbeschreibungen bis heute ein wichtiger Referenzpunkt, nicht nur innerhalb der physischen Geographie (Carey et al. 2016).

Das von Philipp Borchers herausgegebene Buch „Die Weiße Kordillere“ (1935) umfasst die gesammelten Erkenntnisse über Land und Menschen dieser Expedition und ist ein von Rassismus durchdrungenen Zeitbericht, der mit der Tradition der Geographie in Übersee im Sinne einer Kolonialwissenschaft nicht bricht. Zusammen mit anderen Alpinisten*innen der Expedition kartiert, kategorisiert und beschreibt Hans Kinzl nicht nur die Gletscher, sondern auch die Menschen der Cordillera Blanca. Hans Kinzls und Philipp Borchers beschreibender Blick ist durchdrungen von rassistischen Kategorisierungen dieser Zeit. Diese Blicke wurden formiert durch eine koloniale Vergangenheit, eine nationalistische Gegenwart und sie waren und sind an einer hegemonialen Wissensproduktion über Peru in der deutschsprachigen Geographie beteiligt.

8] „Situierendes Wissen ist ein besonders machtvolles Werkzeug, um Karten des Bewusstseins für Menschen herzustellen, die innerhalb der gekennzeichneten Kategorien von Rasse und Geschlecht eingeschrieben wurden, die so üppig in den Geschichten der männlichen, rassistischen und kolonialistischen Beherrschung produziert wurden. Situierendes Wissen ist immer gezeichnetes Wissen; es besteht aus Um-Zeichnungen, Um-Orientierungen der großen Karten, die den heterogenen Körper der Welt in der Geschichte eines männlichen Kapitalismus und Kolonialismus globalisierten“ (Haraway 1991: 111, Übersetzung L. B.).

9] Philipp Borchers war ein langjähriger Freund Hans Kinzls, Mitglied im Deutschen Alpenverein und NS-Oberstleutnant im Bessarabien-Feldzug. „Zwischen Geschäftlichem über die Fortgänge der Arbeit an den Cordillera-Blanca-Karte und Alpenvereinsangelegenheiten berichtete Borchers in seinen Briefen auch über Marschall Antonescu („ein Mordskerl“) sowie über ein Pogrom in Jassy als „eine neue Art >geographischer< Beobachtungen“ (Scharf 2011: 487, Fußnote).

Hans Kinzl wurde im Zuge des Verbotsgesetzes der NSDAP und der Entnazifizierung in Österreich im Jahr 1946 als Nationalsozialist markiert registrierungspflichtig und seines Amtes enthoben. Im Jahr 1947 wurde Kinzl „rehabilitiert“ und als „nicht-belastet“ wieder eingestellt. Ute Wardenga zeigt mithilfe von historischen Dokumenten und Schriftverkehren eine differenziertere Perspektive auf Hans Kinzls Verwobenheiten und antisemitische Haltungen während des Nationalsozialismus auf (ebd. 2006: 1226 ff., viele Informationen finden sich auch in den Fußnoten). Bezugnehmend auf die Entnazifizierungsakten von Hans Kinzl verweist Ute Wardenga (ebd.: 1226) auf die Mitgliedschaft Kinzls im Frontkämpferbund „Stahlhelm“, der 1933 in die SA eingegliedert wurde. Ab 1939 wurde Hans Kinzl Mitglied in der NSDAP. In einer aus den Geschichtswissenschaften kommenden Bachelorarbeit der Universität Heidelberg, wird auf Hans Kinzls Vorlesungen zur „Geographie des Auslandsdeutschums“ verwiesen. Im Rahmen der Ausbildung von Studierenden soll „ein Stoßtrupp“ deutscher Studierender ausgebildet werden, um den Nachwuchs im Außendienst sicherzustellen (Tutt 2012: 10). Es werden in diesem Zuge eine Reihe von nationalsozialistisches Gedankengut transportierender Vorlesungen empfohlen, neben Vorlesungen zu „der deutschen Kultur“, der „Wehrwissenschaft“ und der „Rassenkunde“ gehörte auch Hans Kinzls Vorlesung zur „Geographie des Auslandsdeutschums“ dazu (Tutt 2012: 10/11). Obwohl Hans Kinzl, wie bereits erwähnt, vor allem Morphologe* und Gebirgsforscher* war, lagen seine Interessen auch in der Humangeographie begründet und er etablierte in den 1940er Jahren die „Innsbrucker Schule der Bevölkerungsgeographie“. Vor dem Hintergrund dieser fachlichen Expertise, seinen gesammelten Erfahrungen durch internationale Expeditionen sowie seiner nationalsozialistischen Gesinnung schien er im Dritten Reich geeignet, um ideologiekonforme Vorlesungen abzuhalten.

So genannte „Erstbegehungen“ wurden gefeiert, Wissensproduktionen dokumentiert und als Errungenschaften weltweit kommuniziert (Scharr 2011: 485 ff.). Somit wurde eine weiße, eurozentristische Geschichte der Geographie in die Cordillera Blanca eingeschrieben und Land durch Kartierungen klassifiziert, benannt und umgedeutet. Lokale Kategorisierungen und Systematisierungen von Raum wurden ignoriert. Nicht nur die Natur, sondern auch die Menschen*, die in der Region lebten, wurden durch geodeterministische Beschreibungen als Forschungsobjekte dehumanisiert (Kinzl & Schneider 1950: 16). Diese Forschungspraktiken zeigen, wie der koloniale Blick weißer Europäer*innen dieser Zeit, in dem die eigene, weiße Identität als kulturell höherwertig sedimentiert wird, Geschichte schreibt. Die fortwährend biologisch konstruierten Hierarchien reproduzieren die Idee der ~raza, die in Peru bis heute eine Beziehung der Ausbeutung, Beherrschung und Unterdrückung ermöglichen.

Meine eigene Forschung ist eng mit der von Hans Kinzl verwoben. Ich bin Geographin, habe unter anderem in Innsbruck studiert, mein Forschungsinteresse liegt regional und auch inhaltlich im selben Gebiet – in der Cordillera Blanca. Hans Kinzl ist an der Erforschung der Gletscher und des Gebirges in der Cordillera Blanca interessiert, jedoch auch an lokalen Traditionen und somit an der Bevölkerung*. Die detaillierten Gletscherbeschreibungen von Hans Kinzl werden bis heute immer wieder zitiert und verwendet, seine Fotografien von Menschen*, die der Logik der Kolonialfotografie folgen, werden im Jahr 2012 in Zusammenarbeit mit dem Innsbrucker Institut für Geographie in Huaraz, dem städtischen Zentrum der Cordillera Blanca, ausgestellt.

Ich möchte an dieser Stelle nicht die Arbeiten von Hans Kinzl als Glaziologe* oder Kartograph* abwerten, es geht mir viel mehr darum, dass der historische Kontext und die kolonialen Praktiken, die das Geographie-Machen zu dieser Zeit prägen, nicht thematisiert, sondern bis heute verschwiegen oder bagatellisiert werden. Bleibt diese Kritik aus, können sich koloniale Praktiken in der Forschung fortschreiben, so wie das zum Beispiel auch in meiner Arbeit stattfindet. Mir wird auf meiner autoethnographischen Reise klar, dass ich diesen Teil meiner Feldforschung aufschreiben muss, um selbst schreiben zu können. Es ist eine weiße, ~patriarchale Tradition der Feldforschung und generiert ein Bild des männlich starken, entdeckerefreudigen und heroischen Geographen*, welches die Tradition kolonialer Vergangenheiten fortführt. Sharp & Dowler benennen dies pointiert: „Geography as a discipline has its roots in the field more than in the library. The discipline was established as an ‘aid to statecraft’ (MacKinder 1904) to support European expansionary and colonial ambitions and so the origins of geography are particular hue to the celebration of geography’s founding fathers, as heroic explorers struggling against the elements and natives” (Sharp & Dowler 2011: 147)¹⁰.

Dazu formuliert Philipp Borchers: „In Kontinenten zu denken, der Blick in die weite Welt, das, was lange Zeit den tüchtigen Männern Englands in erster Linie vorbehalten zu sein schien und ein mächtiger Pfeiler für die Größe und Macht ihres Reiches ist, das hat schließlich auch in unserem deutschen Volke Eingang gefunden” (Borchers 1935: 7).

Die Hierarchisierung von Wissenssystemen wirkt innerhalb des Projektes, in dem ich arbeitete, z. B. durch die Tatsache, welches Wissen als wahr anerkannt und welches als nette Legende abgewertet wurde. Es zeigt mir die gegenwärtige Verstrickung historischer Denkschulen mit aktuellen kolonial gewachsenen Wissenschaftspraktiken und auch wie mächtig diese bis heute sind. Meines Erachtens können sich empirische Feldforschungen und deren oft problematischen historischen Verstrickungen nur dann ihrer Verantwortung bewusst werden, wenn ein expliziter Umgang mit der kolonialen Vergangenheit gefunden und zugleich offengelegt wird. Das heißt, dass es immer Blicke zurück auf geographische Vorgänger*innen geben muss, um dann die Frage stellen zu können, wie koloniale Kontinuitäten im aktuellen und im eigenen Geographie-Machen wirken. „Für einen selbstgerechten Blick zurück [auf geographische Vorgänger*innen, Anmerk. K.S.] gibt es indessen wenig Anlass, schließlich sind die geopolitischen Interessen und die Abhängigkeit der Wissenschaft von Drittmitteln heutzutage kaum weniger geworden” (Gräbel 2015: 356).

10] „Geographie als Disziplin hat seine Wurzeln eher im Feld als in der Bibliothek. Das Fach wurde als eine ‚Hilfe für die Staatskunst‘ (MacKinder 1904) gegründet, um europäische expansionistische und koloniale Ambitionen zu unterstützen und somit sind die Ursprünge der Geographie sehr besonders, weil die Gründerväter* der Geographie gefeiert wurden als heldenhafte Eroberer* im Kampf gegen die Elemente und die Urbevölkerung“ (Sharp & Dowler 2011: 147, Übersetzung L. B.).

1.3 Confronting the past

An der Grenze zwischen den beiden deutschen Bundesländern Brandenburg und Niedersachsen, die nicht nur historisch und politisch, sondern auch topographisch durch die Elbe getrennt werden, befindet sich das Dorf Mödlich. Diesen Ort haben wir als Hamburger Arbeitsgruppe* „Kritische Geographien globaler Ungleichheiten“ ausgesucht, um uns eine Woche im Januar 2016 dem (wissenschaftlichen) Schreiben zu widmen. Das Haus, welches wir für diese Zeit gemietet haben, befindet sich vor einem Deich. Dort angekommen ist meine allererste Bemerkung: „Wir müssen auf den Deich, die höchste Erhebung hier, schließlich sind wir Geograph*innen“. Ich laufe auf den Deich und schaue mir die Gegend von oben an, ich blicke mit einer 360° Perspektive auf die Elbtalau, Nebel, Wildgänse, einige reetgedeckte Häuser, Schneereste und auf die einzige Straße weit und breit. Ich befinde das Land als schön, etwas verlassen und gehe wieder hinunter vom Deich. Erst später werde ich mir meiner eigenen Praxis bewusst, und mir wird klarer, an was für einem geschichtsträchtigen Ort deutscher Geschichte ich unwissentlich stehe, wie ich dieses Land auf subtile Art und Weise bewerte und kategorisiere.

Eine Stunde später nehme ich mir den Artikel von Juanita Sundberg (2003) „Masculinist Epistemologies and the Politics of Fieldwork in Latin Americanist Geography“ zur Hand, fest davon überzeugt, das erste Kapitel meiner Promotion in dieser Woche, wenn nicht auf Papier, dann in meinem Kopf geordnet zu bekommen. Spätestens ab dem zweiten Teil „Distance and Observation: The Vantage-Point Perspective“ hat dieser Artikel meine ungeteilte Aufmerksamkeit. Anhand des Beispiels des US-amerikanischen Geographen* Carl O. Sauer und seiner Methode der Aussichtspunkt-Perspektive verweist Juanita Sundberg auf die unterschwelligsten und meist wenig hinterfragten epistemologischen Grundannahmen, die der geographischen Methodologie zu Grunde liegen. Die Distanz, die durch die Aussichtspunkt-Perspektive zwischen Forscher*in und Raum entsteht, macht es nach Sauer für Forscher*innen am besten möglich, die Beziehung zwischen Menschen* und ihrer Landschaft zu beobachten und zu verstehen (Sundberg 2003: 182). Die dabei zugrundeliegende Idee von Carl O. Sauer ist, dass durch die Beobachtung von natur- und sozialräumlichen Phänomenen ein verbindliches Bild von und über Land, Menschen* und den darin agierenden Mensch-Umwelt-Beziehungen entstehen kann. Juanita Sundberg kritisiert diese Aussichtspunkt-Perspektive als eine maskuline Form von Objektivität: „In short, the observer is theorized as invisible and unmarked by social position, gender, race, and personal/political interests; representations are thought to be unbiased reflections of the world ‘as it really is’“ (Sundberg 2003: 182)¹¹.

11 | „Kurzum, die*der Beobachter*in ist als unsichtbar und nicht von ihrer*seiner sozialen Position, Geschlecht, Rasse und persönlichen/politischen Interessen gekennzeichnet theoretisiert; Repräsentationen werden für unvoreingenommene Reflexionen von der Welt ‚wie sie wirklich ist‘ gehalten“ (Sundberg 2003: 182, Übersetzung L. B.).

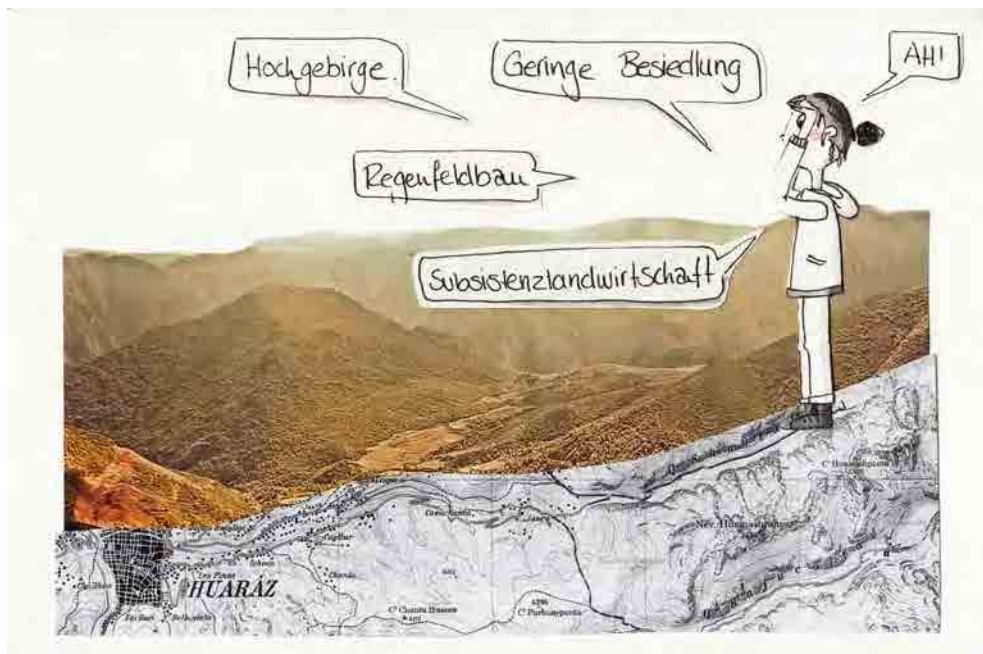


Abb. 4: Koloniale Kontinuitäten in Forschungspraktiken

Quelle: Eigende Darstellung

Durch die Distanz zwischen dem höchsten Punkt im Raum, auf dem die*der Forscher*in sich positioniert, und dem „Forschungsobjekt“, in dem Falle das Land, entsteht durch die Aussichtspunkt-Perspektive ein hierarchisches Gefälle. In dieser vertikalen Position bleiben die Forscher*innen unmarkiert und entkörperlicht; durch einen abgetrennten und anscheinend neutralen Forscher*innenblick soll die versteckte Ordnung der Welt vollkommen sichtbar und kenntlich gemacht werden (Barnes & Greogry 1997:20, Sundberg 2003: 182). An dem Punkt der Lektüre frage ich mich, wie viele unzählige Male ich während meiner akademischen Ausbildung als Geographin auf genau solchen Aussichtspunkten stehe und ich sehe mich vor meinem inneren Auge in der Cordillera Blanca stehen, die Region benennend und klassifizierend entlang meines eurozentrischen Wissenssystems – der methodologischen Tradition eines Borchers und Kinzls folgend. Ich höre mir auf solchen Aussichtspunkten Vorträge über Stadtentwicklungen an, über Quartiersbildungen, über Entwicklungen des Ländlichen Raumes und auch über geologische und geomorphologische Prozesse, über Gletscherrückzüge und Gesteinsformationen. Der Akt des Sehens, des Kategorisierens, die Produktion von hegemonialem, akademischem Wissen oder der Ausblendung dessen, was nicht gesehen werden kann, welches Wissen hier nicht erwähnt und damit marginalisiert wird, jedoch dennoch existiert, wird nicht thematisiert. Ich habe diese Praxis bis heute unhinterfragt übernommen, habe Geographie so gelernt und verstanden und so ein naturalisierendes Konzept (Kobayashi 1994, 77-78) reproduziert.

Bei der Lektüre des Textes wird mir vor Augen geführt, wie wichtig es ist, meine geographische Praxis grundlegend zu hinterfragen und auf den Prüfstand zu stellen, sich immer wieder irritieren zu lassen, zu verlernen und neu zu erlernen. Juanita Sundberg stellt diese traditionelle Praxis in Gegensatz zu einem feministischen Verständnis von Forschung, welches Wissensproduktionen nicht als kausal und nicht als fertiges Endprodukt versteht, sondern „as a social process that is fully imbricated in the webs of power relations we call ‘society‘,“ (Sundberg 2003: 182)¹².

Ich lege den Artikel mit dem letzten Absatz im Kopf zur Seite: „Ultimately, however, transforming Latin Americanist geography begins with the researcher, who must climb down from the hill. This requires acknowledging, but also accepting and taking responsibility for the production of knowledge that is always selective and partial. It also entails a commitment to subverting, rather than reproducing, inequality.“ (Sundberg 2003: 188)¹³

Einen Monat zuvor, im Dezember 2015, hält Erik Swyngedouw (2015) an der Universität Hamburg einen Vortrag über „Liquid Power“. Bei der sich daran anschließenden Diskussion wendet Swyngedouw sich an die Studierenden* und Promotionsstudierenden* im Raum und argumentiert, dass wir Europäer*innen aufhören müssen, indigene Bevölkerungen* in Amazonien zu beforschen, denn wir entmündigten und entmachteten sie dadurch. Vielmehr, so seine Argumentation, sollen wir unsere Forschung den Zentren der Macht widmen und in Frankfurt oder Washington beginnen zu forschen.

Die Worte von Erik Swyngedouw und Juanita Sundberg treffen in den Kern meiner Auseinandersetzung und die darin vorhandenen Legitimationsprobleme in Bezug auf meine Forschung. Diese bestehen zum einen darin, dass ich mich trotz meiner inneren Widersprüche wieder dafür entschieden habe, in Lateinamerika zu forschen. Ich bin für die empirische Forschung meiner Masterarbeit nach Mexiko gegangen. Damals habe ich vor allem mit Frauen* in einem städtischen Kontext über Indigenität gearbeitet und geforscht (Singer 2011, Goschenhofer & Singer 2015). Nach meinem Aufenthalt in Mexiko bin ich mit Arbeiten in Berührung gekommen, die sich mit Postdevelopment, Postkolonialismus und Kritischem Weißsein auseinandersetzen (Castro Varela & Dhawan 2015, Conrad & Randeria 2002, Ha 2004, Eggers et al. 2005, McEwan 2009, Sharp 2009, Ziai 2006).

Ich stehe oft kurz davor diese Arbeit nicht zu beenden, weil sich unglaubliche Zweifel einschleichen, als ich beginne, meine Methode und die damit erhobenen empirischen Daten mit diesen Arbeiten in Dialog zu setzen. Dabei ist mir eine Kritik an den einschlägigen Entwicklungsmodellen und den daran geknüpften strukturellen Ungleichheiten zu dieser Zeit nicht neu, jedoch die fundamentale Kritik an der eigenen weißen

12| „als einen sozialen Prozess, der vollständig eingestrickt ist in den Netzen der Machtverhältnisse, die wir ‚Gesellschaft‘ nennen“ (Sundberg 2003:182, Übersetzung L. B.).

13| „Letztlich allerdings beginnt eine sich wandelnde lateinamerikanischen Geographie mit der*dem Forscher*in, die*der vom Berg herunterklettern muss. Das erfordert ein Anerkennen, aber auch ein Annehmen und Aufsichnehmen von Verantwortung für die Produktion von Wissen, welches immer selektiv und partiell ist. Es beinhaltet außerdem die Einsatzbereitschaft Ungleichheit aufzulösen anstatt sie zu reproduzieren“ (Sundberg 2003: 188, Übersetzung L. B.).

und eurozentrischen Position und den damit verbundenen Privilegien. Ich habe die Masterarbeit beendet, jedoch hatten meine Zweifel, meine Sorgen und meine Ängste im Bezug zu dieser Thematik im Text nur sehr wenig Platz gefunden.

All diese Gedanken und Erinnerungen kommen mir während dieser Schreibwoche in MÖdlich in den Sinn und ich lese nicht nur weiter, sondern mache lange Spaziergänge („Make time think“, Mountz et al. 2015: 1252) und beginne das Gespräch mit meinen Arbeitskolleg*innen zu suchen. Wir, zu dem damaligen Zeitpunkt rein weiß sozialisierte Forscher*innengruppe, die vor allem zu Lateinamerika arbeiten, sind alle mehr oder weniger mit der Kritik von Erik Swyngedouw konfrontiert und suchen unterschiedliche Wege darin. So haben Studienkolleginnen von mir, die auch zu Lateinamerika forschten und forschen, über eine kollaborative Forschung (Greth 2011) oder über eine Forschung, die nicht nur in Rio de Janeiro, sondern auch in Hamburg verortet ist (Schmidt 2018), versucht, mit diesen Dilemmata umzugehen. Silke Greth forscht gemeinsam mit ihrer argentinischen Freundin* und Studienkollegin* Emilse Riweros über die sozialen Widerstände gegen transnationale Bergbauprojekte in Argentinien. Katharina Schmidt forscht schon seit Jahren in Rio de Janeiro, hat langjährige Kontakte und Freundschaften vor Ort und versucht über Fotoausstellungen zu unterschiedlichen sozialen Realitäten obdach- und wohnungsloser Menschen* von Hamburg und Rio de Janeiro eine Forschung umzusetzen, die mehr auf Dialog und Anerkennung von Differenzen setzt, als auf Vergleiche und Homogenisierungen. Nun habe ich in Peru einen solchen Weg nicht gefunden und zudem in subalternen Räumen gearbeitet (Spivak 2008: 42). Das hierarchische, privilegierte und kolonial gewachsene Gefälle zwischen Forscherin* und der Quechua-sprachigen Bevölkerung* ist während meiner Arbeit omnipräsent. Diese Arbeit zu schreiben, ist ein Versuch damit umzugehen, weiter zu reflektieren und nicht zu vertuschen, denn «mitunter mag die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte auch für zukünftige Praktiken und Forschungsdesigins sensibilisieren» (Gräbel 2015: 356). So ist meine eigene Geschichte auch Teil einer historischen Verantwortung und Komplizenschaft, die dem Fach Geographie (hier v. a. auch der Geografischen Entwicklungsforschung) in der beständigen Reproduktion rassistischer und kolonialer Ausbeutungsmechanismen durch die Produktion von hegemonialem Wissen obliegt (Gräbel 2015, Zimmerer 2004). So stellt sich mir immer wieder die berechtigte Frage, «ob es nicht eine neue Form von Kolonialisierung darstellt, in der koloniale Machtbeziehungen vielmehr reproduziert werden, wenn (...) deutsche Akademiker*innen versuchen, soziale ‚Realitäten‘ in Lateinamerika zu re-konstruieren» (Greth 2011: 18).

1.4 Whitening the field

In Anlehnung an Banu Özkazanç-Pan (2012: 576) lässt sich das zu untersuchende Feld nicht als ein Ort „da draußen“ beschreiben, der darauf wartet, von Akademiker*innen entdeckt und beforscht zu werden, vielmehr wird es durch die eigene Forschungspraxis selbst abgesteckt, gerahmt und schließlich hervorgebracht. Es ist ein machtvoller Prozess der Exklusion bzw. der Inklusion in der Formulierung und Umsetzung des eigenen Erkenntnisinteresses. Was wird als spannend betrachtet, um untersucht zu werden? Was wird vergessen und ausgeblendet? Welche neoliberalen und rassis-

tischen Strukturen werden dabei reproduziert? Welche Keywords, hegemonialen Ansätze oder Theorien, welche Weltanschauungen werden benutzt, um Anträge über den ~Globalen Süden genehmigt zu bekommen?

Durch meine Arbeit, durch das Formulieren von Forschungsfragen und Problemstellungen schaffe ich das zu untersuchende Feld. „Das Feld“ wird durch verschiedenste diskursive Praktiken gesetzt und ist von Beginn an zutiefst verwoben in Machtverhältnisse und Kämpfe um Repräsentationen und Deutungshoheiten. Dadurch, dass ich thematische und räumliche Felder abgrenze, fokussiere ich mich auf ein bestimmtes Erkenntnisinteresse und hebe damit eine Fragestellung aus unendlichen Möglichkeiten als forschungsrelevant heraus. Eine sensiblere Feldforschung würde zunächst fragen, was von der lokalen Bevölkerung als relevant angesehen wird, welche Probleme hier diskutiert werden, um zu versuchen, die eigene Forschung damit in Dialog gehend zu gestalten. Voraussetzungsvoll dafür ist die eigene Positionierung ‚im Feld‘ und eine Verunglimpfung von neutraler, objektiver und abgetrennter Forschung (Özkazanç-Pan 2012: 576/578, Katz 2013).

Akademisches Wissen positioniert sich allzu oft als höherwertig, indem es lokales Wissen in eine verwissenschaftlichte Sprache übersetzt. Arbeiten von ~Schwarzen Feminist*innen wie Toni Morrison, bell hooks oder Audre Lorde zeigen mir Möglichkeiten auf, Denken nicht entlang von Differenzachsen wie Schwarz und weiß, gut und böse, rational und emotional, sprich entlang von Dichotomien anzusiedeln, sondern die Vielschichtigkeiten zu erkennen, auch in der Produktion von Wissen. In komplexen Wissensgefügen hierarchisches, rassistisches und koloniales Wissen als Essentialismen und Naturalisierungen zu erkennen und zu de/markieren, ist eine wichtige Aufgabe von kritischem Denken und Handeln. „One of the greatest challenges to the researcher in a field situation is to untangle what people take to be essential and unequivocal and what is challenged and therefore subject to change. The former are usually unequivocal because they are assumed to be part of an unquestioned ‘natural’ order; the most difficult concepts, however, are those which are so naturalized that no one, including the researcher, has even thought to question them” (Kobayashi 1994: 77-78)¹⁴ So stellt Audrey Kobayashi die Frage, welche naturalisierenden Konzepte haben Forscher*innen selbst internalisiert und reproduzieren diese während ihrer Feldforschung stetig und welche Konzepte sind so normal, dass sie gar nicht erst erkannt werden. Rückblickend auf meine empirische Feldforschung war ich mir zum Beispiel der intersektionalen Verwobenheiten von Herrschaftskategorien und vor allem der Wirkung von Alter darin bzw. meiner erwachsenenspezifischen Privilegien und den daran oftmals gebundenen ~Aldultismus nur in Ansätzen bewusst.

Sensibel zu sein für diverse Machtbeziehungen (von der Skala der körperlichen Wahrnehmung bis hin zu globalen Diskursen), ermöglicht Raum für Solidarität, Kreativität, Empathie und Emotionen in der eigenen Forschung und für das Wohlergehen

14| „Eine der größten Herausforderungen für die*den Forscher*in in einer Situation im Feld ist es das zu entwirren, was Menschen als essentiell und eindeutig annehmen und was herausgefordert wird und damit das Subjekt des Wandels darstellt. Die Vorherigen sind normalerweise eindeutig, weil angenommen wird, dass sie ein Teil einer unhinterfragten ‘natürlichen’ Ordnung sind; die schwierigsten Konzepte sind jedoch die, die so naturalisiert sind, dass niemand, einschließlich der*des Forscher*in auch nur darüber nachgedacht hat sie zu hinterfragen“ (Kobayashi 1994: 77-78, Übersetzung L. B.).

aller an der Forschung Teilhabenden. Verschiedene Reflexionen, Begegnungen und Gespräche, die in Deutschland und in Peru stattgefunden haben, Feldtagebucheintragen und meine gewählte Methodik haben mir deutlich gemacht, wie voraussetzend eine Perspektive des stetigen Lernens und Verlernens ist, um in meinem Ermessen gut arbeiten zu können.

Dass vielschichtige Machtverhältnisse „das Feld“ durchziehen, durchdringen und immer wieder als ein dynamisches Hin und Her zwischen Subjekten wirken, ist in (m) einer empirischen Forschung omnipräsent. Machthierarchien, die während der Feldforschung aufkommen, sind nicht nur ein Produkt der Forscher*in selbst, sondern weisen dynamische und wechselseitige Momente auf: „One can feel entirely powerless and dependent upon others and their knowledge of how to challenge local power relations as well as the very different environments, languages, and customs of a particular place“ (Sharp & Dowler 2011: 153)¹⁵. Die intersektionalen Machtverhältnisse hierarchisieren Begegnungen und führen mitunter zu Verfestigungen und temporärem Stillstand der Positionen. Machtverhältnisse zu erkennen, sie zu benennen, um dann in einem weiteren Schritt zu fragen, wie diese Hierarchisierung der Verhältnisse destabilisiert bzw. gebrochen werden kann, ist Teil einer empathischen und transformativen Feldforschung. Und das fortwährende Scheitern darin ist Teil davon.

Einblicke in die Feldforschung

Cuenca Auqui, Dezember 2013

Den Dezember verbringe ich damit, zusammen mit meiner Freundin und Kollegin Silke Greth (kollektiv orangotango) eine partizipative Kartierung zu organisieren. Die Idee ist, möglichst viele politische Entscheidungsträger*innen aus den Dörfern entlang des Auqui Flusses einzuladen und mit dem Wunsch verbunden, dass dieses erste Treffen einen Auftakt zu weiteren, gemeinschaftlichen Diskussionen bildet. Es ist eine herausfordernde und durchaus nicht immer einfache Organisation des Workshops. Am Tag der Veranstaltung sind alle Teilnehmer*innen dazu eingeladen mit einem für sie bestellten Taxi zum Veranstaltungsort zu gelangen. Ein Teil der Teilnehmer*innen, die ihre Teilnahme zugesagt haben, lassen sich zwar von dem Taxi abholen, jedoch dann direkt zum nächstliegenden Fußballspiel fahren. Beim zweiten Treffen ging die gesamte Gruppe* dann geschlossen zum Fußballspiel und ich wartete auf sie, zusammen mit meinen Karten, Markern, Filzstiften, Kuchen und Getränken. Diese Situation erlebe ich öfter und ich kann mich an viele Momente zurückerinnern, die ich mit Warten verbracht habe oder vor verschlossenen Türen stehe. Ich verstehe bis zum Ende meiner Feldforschung nicht, warum Termine nicht abgesagt oder verschoben werden, dass ich nicht immer und überall Zugang haben kann und muss, verstand ich hingegen sehr gut. Diese Momente des Wartens verbringe ich meist damit, mich selbst nach der Sinnigkeit und der Relevanz meines Vorhabens zu fragen, ich erlebe mich dabei

15] „Mensch kann sich gänzlich machtlos fühlen und abhängig von anderen und von deren Wissen darüber, wie lokale Machtverhältnisse sowie die so unterschiedlichen Umwelten, Sprachen und Bräuche eines bestimmten Ortes herausgefordert werden können“ (Sharp & Dowler 2011: 153, Übersetzung L. B.).

als verletzlich und abhängig und lerne vor allem empathischer zu sein (dazu auch Sharp & Dowler 2011: 153). Ich kam mit meiner weißen, eurozentrischen Vorstellung von politischem Engagement und Teilhabe und scheitere. Blicke ich dabei auf meine eigene Verunsicherung, Enttäuschung und Erwartungshaltung (mir selbst und den anderen gegenüber), wird mein Verständnis von dynamischen Machtbeziehungen in empirischer Forschung erweitert.

Alle Teilnehmer*innen gehen politischen Ämtern auf lokaler Ebene ehrenamtlich nach. Viele üben mehrere Berufe gleichzeitig aus, haben Familien* und oft einen 12-Stunden Arbeitstag. Der einzige freie Tag ist der Sonntag, und selbst dieser ist oft voll ausgefüllt mit Versammlungen, die meist den ganzen Tag einnehmen. Beim letzten Kartierungstermin gehe ich nach einer kurzen Wartezeit selbst zum Spiel, verteile den mitgebrachten Kuchen und Getränke und schaue mir das Spiel an.

Ich hatte ein wenig dazugelernt und verstanden, dass allen voran ich die Nutznießerin* dieser Kartierungen bin, nicht sie. Und, dass die unterschiedlichen Gründe nicht an der Forschung teilzunehmen, auch als eine politisch ambitionierte Verweigerung (refusal) gelesen werden können, lokales Wissen mit einer kolonial gewachsenen Institution, der Universität und deren Vertreterin ich bin, explizit nicht zu teilen (Tuck & Yang 2014).

Wie kann die eigene Feldforschung gestaltet werden, so dass gesellschaftliche bzw. wissenschaftliche Erwartungshaltungen, Definitionen, Eurozentrismen, Kategorisierungen und Zuschreibungen aufgebrochen werden können? Wie kann sie politisch relevant werden, indem sie nicht weitere, privilegierte und koloniale Kreise schließt, sondern diese durchbricht? Wie können Menschen, die als ~arm, als ~LGBTQ+, als ~Schwarz, als ~indigen, als ~PoC, als ~alt, als ~jung, als ~behindert gewaltvoll fremd- aber auch selbstdefiniert leben, verstärkt in universitäre Forschung eingebunden werden, ohne dass ihr Wissen in der Position der ewig marginalisierten Teilnehmer*innen von Beginn an degradiert wird? Ohne dass deren Geschichten auf eine „Narrative of Pain“ degradiert werden (Tuck & Yang 2014)? Wie kann Forschung sozial gerecht organisiert werden oder zu einer Praxis der Befreiung werden?

Können Akademiker*innen mit Exzellenzinitiativen, beständigen Drittmittelinwerbungen, den prekären universitären Arbeitsverhältnissen und der kolonial gewachsenen und neoliberal sedimentierten Ausrichtung der Universitäten gesamtgesellschaftliche Veränderungen anstoßen (Boatcă 2012)? Können mit diesen hegemonialen Werkzeugen Prozesse der Dekolonisierung vorangetrieben werden? Oder gleicht dieses Unternehmen einer Farce und lässt Dekolonisierung zur Metapher werden (Tuck & Yang 2012)?

Als Forschende* sind wir sogenannte Expert*innen, wir designen Projektanträge, Artikel, Veranstaltungen und analysieren, schreiben und präsentieren lokale Stimmen als unsere Ergebnisse vor allem innerhalb akademischer Zirkel. Das Wissen von Teilnehmer*innen und Gemeinschaften wird als Ursprungsquelle von Rohmaterial angesehen, die dann von Forscher*innen angeeignet und über Analysen auf sogenanntes Experten*wissen reduziert wird. Der Mehrwert dieser Wissensproduktionen bleibt oft bei den Universitäten und wird zu einem Nullsummenspiel für jene, die oftmals seit Generationen Träger*innen dieses Wissens sind (Kesby et al. 2005;

mrs c kinpaisby-hill 2011: 217, Wolf 1996). In diesem Verhältnis bleibt es wichtig, sowohl den gesellschaftlichen Auftrag von Forschung und Feldforschung im Blick zu behalten, als auch den Umstand, Teil einer einst kolonialen akademischen Institution zu sein mit sich immer wieder verändernden und verlagernden Machtkämpfen (Wolf 1996).

Privilegien und Machtverhältnisse müssten dann nicht nur grundlegend hinterfragt, sondern auch aktiv benannt bzw. aufgebrochen werden. Was dabei als aktiv verstanden werden kann, muss oft jede*r Forscher*in für sich selbst klären. Wie weit dieser Aktivismus innerhalb der universitären Strukturen möglich ist, bleibt zugleich auch immer wieder dem Versuch geschuldet, Grenzen des Möglichen auszuloten und zu erweitern.

Julia Lemmle hat als Trainerin* bei einem Workshop in der W3 in Hamburg (2014) zur Bewusstmachung von Weißsein die Teilnehmer*innen gebeten zu überlegen, wie oft wir uns einen Vortrag angehört haben, der eurozentrische und weiße Vorstellungen reproduziert. Und wir sollten uns überlegen, wie oft wir aktiv dagegen Stellung bezogen haben. „Stellt euch immer wieder die Frage, mit wem ihr verbunden sein möchtet. Mit all den weißen Männern* in ihren Anzügen auf ihren machtvollen Positionen oder mit Frauen* wie zum Beispiel bell hooks, Toni Morrison oder Audre Lorde?“ (Julia Lemmle 2014). Nicht zu handeln ist also auch eine Handlung.

Meine eigene Haltung dazu ist, dass ich als Nutznießerin* dieses Systems mir lange Zeit meiner Privilegien, meiner Verstrickung innerhalb Kolonialer Modernitäten und meiner Position nicht bewusst war und es bis heute nur in Teilen bin. „Successful immersion may create more sensitive researchers and ethnographies but cannot change where we come from and where we return to“ (Wolf 1996: 10)¹⁶.

Die Offenlegung meiner privilegierten weißen Position in dieser Arbeit ist mitunter ein Anfang, mein akademisches Forschen auf seine Kolonialität hin zu befragen. Und so ist im Folgenden meine eigene Haltung viel mehr als ein Prozess anstatt eine fixe Position zu verstehen, die sich im Schreiben dieser Arbeit auch immer wieder neu hinterfragt und damit verändert hat.

16] „Eine erfolgreiche Vertiefung könnte sensiblere Forscher*innen und Ethnographien hervorbringen, aber kann nicht ändern, woher wir kommen und wohin wir zurückkehren“ (Wolf 1996: 19, Übersetzung L. B.).

2 Embodied Geographies: Further Steps into Autoethnography

“Embodied geographies include geographies of ‘the body’, performance, emotion, and affect as well as the study of situated knowledges produced in socialized experience, including the inscriptions, regulations, and resistant practices of subjected bodies” (Butcher 2012: 91)¹⁷. Was ist Körper*? Was verstehen wir darunter? Verstehe ich meinen und andere Körper* als biologisch und gleichzeitig als diskursiv konstruiert? Und was ist gemeint, wenn von „verkörperter Forschung“ bzw. „verkörperter Wissensproduktion“ (embodied research, bzw. embodied knowledge production) gesprochen wird?

Ich nehme meinen Körper während meiner Feldforschung in Peru als extrem schwach, als widerständig, als kränklich, als sehr groß geraten, als jung und dann wieder als alt, doch oft als andersartig im Vergleich zu meiner Umwelt wahr. Einiges lässt sich damit erklären, dass mein Körper als ‚biologisches Ding‘ auf einer Höhe von 3.500 m ganz anders funktioniert als auf Hamburger Meeresniveau. Doch vor allem sind es gesellschaftliche Differenzlinien, die von Geburt an (und schon davor) unsere Körper* in Alter, Geschlecht, Race, Gesundheitszustand, also in spezifische Identitäten, einteilen und kategorisieren. Körper* werden so zu diskursiven Oberflächen, in die sich mächtige Narrative einschreiben und andere Deutungsvarianten weggeätzt werden (Dyck 2011: 347). So wird die Bedeutung von Körpern* unter spezifischen historischen, kulturellen und auch geographischen Kontexten ausgehandelt. Gesellschaftlich dominantes Wissen prägt die Selbstwahrnehmung und Selbstsorge von und für Körper* und zugleich auch, wie Körper* strukturell instrumentalisiert und behandelt werden. Gesundheits- und Schönheitsdiskurse sind machtvolle Beispiele, wie Körpernarrative auf die „Techniken des Selbst“ (Foucault 1970, 1991, 2004, 2005) einwirken und intersektionale Kategorien bestimmen den Grad der damit einhergehenden Privilegierung bzw. Marginalisierung. Dabei werden Körper* zum umkämpften Terrain und sind durch ihre eigene ~Agency zur täglichen Reproduktion hegemonialer Schönheitsnarrative oder auch zu Veränderung oder widerständigem Handeln fähig. „Bodies must necessarily go beyond its physicality or materiality to questions of identity, morality, and the emotional dimensions of being in the world” (Dyck 2011: 349)¹⁸.

Über soziale und räumliche Praktiken treten Körper* in Interaktion mit ihrer Umwelt und mit sich selbst, sie sind dadurch über Techniken der Selbsteinschreibung und Fremdeinschreibung in ständiger Aushandlung, die niemals abgeschlossen noch endgültig fixiert ist. “Bodies play an important role in generating knowledge. In an interview situation, the ways in which bodies are read (both by researcher and respondent) can impact rapport as well as (the nature and extent of) topics discussed.

17| „Verkörperte Geographien beinhalten Geographien ‘des Körpers*’, Performance, Emotion und Affekt sowie Studien von situiertem Wissen, welches im sozialisierten Erlebnis produziert wurde, einschließlich den Einschreibungen, Regulierungen und widerständigen Praktiken subjektiver Körper*“ (Butcher 2012: 91, Übersetzung L. B.).

18| „Körper* müssen notwendigerweise über ihre Körperlichkeit oder Materialität hinausgehen, hin zu Fragen von Identität, Moralität und den emotionalen Dimensionen des Seins in der Welt“ (Dyck 2011: 239, Übersetzung L. B.).

Such bodily markers, e.g., gender, race, age, affiliation with cultural subgroups (through clothing, tattoos, piercings etc), or economic status, can work to benefit of an interview situation or not” (van Hoven & Meijering 2011: 164)¹⁹.

So verändern und prägen uns Beziehungen mit anderen Körpern*, verändern unsere Gefühle, unsere Erinnerung und verweisen auf die vielfältigen Diskurse und Machtbeziehungen, die Körper* immer wieder neu positionieren. Körperliche Praktiken beeinflussen und konstituieren so auch Feldforschung mit und tragen nach Isabel Dyck (2011: 346ff.) auch immer Spuren von anderen bzw. veränderten Räumen in ihrer Erinnerung mit sich. Wie Körper* sich bis heute begeben, ist aktiver Teil der Kolonialen Modernitäten in dieser Welt.

Als Wissenschaftlerin, genauer gesagt Geographin und Teil eines interdisziplinären Forschungsprojektes im Nordosten von Peru verortet, forsche, plane, schreibe und argumentiere ich innerhalb meiner methodologischen und theoretischen Verortungen und erschaffe mich und meine Arbeit in einem kontinuierlichen Prozess immer wieder neu. Als „rationale“ Wissenschaftlerin habe ich gelernt, meine Gedanken in schwierige Satzkonstruktionen hinein zu verstricken, um mich als vernunftbegabt, reflektiert, informiert und wissend zu performen. Auf wissenschaftlichen Tagungen, während der Feldforschung oder auch während der Lehre bediene ich mich einer Performance, die ich durch gesellschaftliche Vermittlungsverhältnisse erlernt habe. Dazu zählen u. a. Kleidung, Körperhaltung und Sprache, die auf die erlernten und verinnerlichten Praktiken der ständigen Herstellung des eigenen Selbst im ständigen Abgleich mit den „Anderen“ verweisen. In diese machtvollen Performanz hinein wirken u. a. mein Körper, meine Emotionalität, mein Geschlecht, meine Sozialisierung, meine Wissenssysteme, mein Weißsein und beeinflussen mein aktuelles „Ich“ entscheidend. Neben der Wissenschaftlerin bin ich auch zugleich Frau, Partnerin, Mutter, Freundin, Tochter, Kollegin u.v.m. An jede ~Subjektposition sind unterschiedliche, sich zum Teil auch überlappende Wissenssysteme geknüpft und wirken aufeinander ein, bedingen sich wechselseitig oder stehen miteinander im Konflikt. Durch Machtbeziehungen werden diese Wissenssysteme unterschiedlich anerkannt und hierarchisiert. So war es lange ein Tabuthema für mich, wissenschaftliches Arbeiten zusammen auf einer Ebene mit Emotionalität zu denken, da ich es als unwissenschaftliches Thema im eigenen Schubladendenken verortet habe (Ahmed 2004). Dies geht auf die gesellschaftliche Unterteilung von Wissen in „formelles, komplexes und öffentliches“ und in „informelles, emotionales und privates“ zurück und wendet ein binäres Ordnungsschema aktiv an, in dem Wissen in öffentliches und privates Wissen unterteilt wird. Diese Trennung wird zum einen diskursiv in der Gesellschaft immer wieder gesetzt und zum anderen durch individuelle Praktiken fortwährend reproduziert, da hier eine spezifische gesellschaftliche Vorstellung von Wissenssystemen über Macht-

19| “Körper* spielen eine wichtige Rolle bei der Generierung von Wissen. In einer Interviewsituation können die Arten, wie Körper* gelesen werden (die der Forscher*innen ebenso wie der Befragten*), einen Einfluss auf den Bericht sowie auf (die Natur und das Ausmaß) der diskutierten Themen haben. Solche körperlichen Marker wie zum Beispiel Gender, Race, Alter, Zugehörigkeit zu kulturellen Subgruppen (durch Kleidung, Tattoos, Peircings etc.) oder ökonomischer Status können einer Interviewsituation zugutekommen oder nicht” (van Hoven & Meijering 2011: 164, Übersetzung L. B.).

beziehungen wirkt. Diese im „informellen, emotionalen und privaten“ verorteten Wissenssysteme wirken nicht nur erheblich in mein wissenschaftliches Arbeiten hinein, sondern sind zugleich auch mein Forschungsgegenstand. Ethnographische Feldforschungen dienen oftmals dazu, diese privaten und informellen Bereiche zu erforschen und gegen ihre Marginalisierung und Bagatellisierung anzuschreiben. Dabei bleibt die*der Forscher*in im Text oft unmarkiert und emotional abgetrennt von der eigenen Forschung und die eigene emotionale Erlebniswelt ein Tabu im Text. Im Gegensatz dazu steht der Umstand, dass Feldforschung und ethnographische Forschung eine in der Geographie tief konsolidierte Methodik ist, die durchdrungen von Wissensproduktionen, Beziehungen, Emotionalität, Körper, Praktiken, Machtverhältnissen und Intersektionalität „das Feld“ und „die*den Forscher*in“ konstituiert und damit in seiner emotionalen Vielfältigkeit das Herzstück der Arbeit ist.

Im Folgenden möchte ich mit Hilfe konkreter einzelner Momente aus meiner Feldforschung, autoethnographische Momente des Lernens und des Scheiterns als Teil von verkörperter Feldforschung sichtbar machen.

2.1 Wissen

“Field research produces all kinds of knowledge, only some of which makes it into our texts” (Katz 2013: 762)²⁰. In dem letzten und höchstgelegenen Dorf der Cuenca Auqui im Nordosten von Peru erstreckt sich das Dorf Jancu auf einer Höhe von 3800 m. Eines meiner ersten Gespräche in diesem Ort führte ich mit zwei Männern, die auch zugleich Gemeindevertreter* (i. O. autoridades*) des Dorfes sind. Beide Gespräche waren und sind wichtige Schlüsselmomente für mich und meine Arbeit.

Einblicke in die Feldforschung

Jancu, Cuenca Auqui, August 2013

Ich bin zusammen mit meiner Freundin und Übersetzerin (Quechua ↔ Spanisch) Ana Julca de Menacho Lopez (siehe Personenregister) auf dem Weg zu einem meiner ersten Interviews in Jancu. Wir sind auf der Suche nach dem Präsidenten* der Vereinigung der lokalen Wasserversorgung. Auf der Suche nach ihm werden wir zu den Weiden geschickt. Als wir ihn entdecken winken wir ihm zu. Er nimmt keine große Notiz von uns, ruft seine Hütehunde dennoch zu sich. Als wir bei ihm ankommen, stellt Ana uns beide vor, erklärt warum ich hier bin und dass ich gerne mit ihm sprechen möchte. Das Gespräch ist auf Spanisch. Er wirkt reserviert auf mich und ich werde unsicher. Er will genau wissen, woher ich komme, was ich hier möchte und ob ich ein offizielles Schreiben der Universität Hamburg bei mir trage, da er in seiner Stellung als Autoridad* nicht einfach so Auskunft gibt. Ich erkläre ihm mein Anliegen, dass ich gerne mehr verstehen möchte, ob und wie sich das Klima verändert, wie sie Landwirtschaft betreiben, was sie anbauen und wie sie die Verteilung von Wasser organisieren. Er erwidert mir, dass er eigentlich nicht mit mir reden möchte. Als Begründung fügt er noch hinzu, dass schon so

20| „Feldforschung produziert alle Arten von Wissen, nur manche finden ihren Weg in unsere Texte“ (Katz 2013: 762, Übersetzung L. B.).

viele ~Gringxs da waren, dass sie Fotos mit den Dorfbewohner*innen machen, Versprechen machen, mit ihnen über alles reden wollen, Projekte initiieren wollen, doch dann nie wieder kommen, das Geld selbst in die Taschen stecken. Er meint dann, nichts anderes mache ich mit seinem Wissen, ich nehme es mir und schreibe dann ein Buch darüber, mit meinem Namen darunter und was daran besser wäre? Ana will mich verteidigen, für mich Position beziehen. Für mich ist es ein wichtiger Moment, da er meine eigenen Legitimationsprobleme in Worte fasst, sie als direkten Vorwurf ausspricht und ich gebe ihm Recht. Er schaute mich verwirrt an, er hat wahrscheinlich nicht mit Zuspruch gerechnet. Daraufhin beginnt ein offenes Gespräch über Wissenschaft, gesellschaftliche Relevanz von Forschung und die Erzielung von Erkenntnisgewinnen für welche Gruppe und zu welchem Zweck. Wir haben keine Antworten, alle drei nicht. Jedoch viele Fragen und ein gutes Gespräch. Wir haben uns noch öfter unterhalten, doch nichts davon wird in diese Arbeit einfließen.



Abb. 5: Koloniale Kontinuitäten im Umgang mit lokalem Wissen

Quelle: Eigene Darstellung

Einblicke in die Feldforschung

Jancu, Cuenca Auqui, Oktober 2013

Zwei Monate später unterhalten wir, Ana und ich, uns mit einer weiteren Autoridad*, Don Mario, in Jancu. Ich möchte ihn um die Erlaubnis bitten, im Dorf meine Feldforschung zu machen. Am Ende unseres Gespräches frage ich ihn, ob er vielleicht eine Legende im Zusammenhang mit der Lagune oder dem Glet-

scher Shallap wisse und diese uns erzählen möchte. Daraufhin erzählt er uns Folgendes:

„Mein Onkel* hat uns diese Geschichte vor Jahrzehnten erzählt, als wir gemeinsam in der Gletscherschlucht saßen. In der Lagune (Shallap) erschien einst ein Ball, ein großer Ball, in purem, purem Gold gebadet. Es wird erzählt, dass ein Tourist*, ein Ausländer* aus Deutschland kommt und zwei, drei, vier Tage an dieser Lagune bleibt. Es erscheint dieser Ball, der in Gold gebadet und mit kleinen Figuren verziert ist. Der Gringo* hebt diesen Ball heraus und nimmt ihn mit in sein Land.

Später kommt er zurück an die Lagune, zusammen mit einem Freund* aus Deutschland. Als sie am Fuß der Lagune zelten, steigt die Lagune um Mitternacht auf und nimmt den Gringo* mit sich, aber dessen Freund* nicht. Und die Lagune spricht zu ihm: ‚Er gehört mir, du kannst bleiben‘. Der Freund* geht zurück in sein Land und die ganze Familie* kommt zurück, um eine Messe abzuhalten und als der Pfarrer* kommt, um die Messe abzuhalten, nimmt die Lagune alle Angehörigen* mit sich. (...) Das ist die Geschichte der Laguna Shallap“ (Interview mit Don Mario in Ichoca, Übersetzung K. S.).

Ich verstehe diese beiden Begegnungen, und davon vor allem die Letztere, immer wieder anders und interpretiere sie auch für mich unterschiedlich. Zu Beginn bezog ich die Legende des goldenen Balles nicht auf mich, sondern auf die Glaziolog*innen aus Innsbruck, die schon seit vielen Jahren auf den Gletscher steigen und Messungen vornehmen, ohne einen Kontakt zur lokalen Bevölkerung* von Jancu aufgebaut zu haben. Ich dachte, der Ball steht für die Messungen, die Daten, die ohne das fehlende Einverständnis der Lagune und der Menschen* vor Ort, erhoben werden. Inzwischen beziehe ich die Legende auf mich selbst. Ich verstehe sie als eine Metapher für mich und meine Arbeit vor Ort. Ich lese sie als eine Mahnung darüber, was ich mitnehme, nicht wieder zurückgebe und dass ich mir der daraus folgenden Konsequenzen bewusst sein soll. Ich sehe in dem goldenen Ball all das Wissen, das ich vor Ort sammle. Vor Ort wird auch erzählt, dass die Inkas* ihr Gold in den Flüssen und Lagunen vor den ~Konquistador*innen versteckten. Die Legende, die mir erzählt wird, hat eine lange Geschichte, und die Geschichte meines Aufenthaltes vor Ort ist nicht minder lang.

Es geht in beiden Begegnungen um Wissen, um die Re/produktion von Wissen, um die gewaltvolle Aneignung von Wissen und um neokoloniales Verhalten mitunter durch Forschung, und um die „Weigerung“ (refusal) dieses Wissen zu teilen (Tuck & Yang 2014). „Still others collect the intangibles: the belief systems and ideas about healing, about the universe, about relationships and ways of organizing, and the practices and rituals which go along such beliefs (...)“ (Tuhiwai Smith 2008: 25)²¹.

21| „Immer noch sammeln andere das Immaterielle: die Glaubenssysteme und Konzepte über Heilung, über das Universum, über Beziehungen und Organisationswege, und die Praktiken und Rituale, die mit diesen Glauben einhergehen“ (Tuhiwai Smith 2008: 25, Übersetzung L. B.).

So zeigt das Gespräch vom August 2013 mit der Autoridad* von Jancu, dass die Wahl der Teilnehmer*innen und deren Einverständnis an der Forschung teilzunehmen oder deren Verweigerung, die gesamte Forschung, die gesamte Wissensproduktion maßgeblich mitbestimmt. Es liegt in meiner Macht an dieser Stelle spezifisches Wissen, Fragestellungen und Begegnungen sichtbar zu machen oder darüber zu schweigen. Und es liegt an mir, über diese Weigerungen und welche Geschichten mir diese erzählen nachzudenken und Konsequenzen daraus zu ziehen. Eine Konsequenz daraus ist für mich heute, diese Begegnungen nicht nur als Scheitern zu lesen, sondern als Momente, in denen koloniale Verhältnisse explizit gemacht und verhandelt werden können. „As well as the recognition that unique contexts are created in which equally unique knowledge is constructed“ (von Hoven & Meijering 2011: 163)²². Die beiden Gespräche und die wiederholte Auseinandersetzung mit der Legende eröffnet mir eine historische Perspektive auf die Region mit den unterschiedlichsten Facetten von post/kolonialer Gewalt in (m)einer Produktion von Wissen.

2.2 Beziehungen

„(...) boundaries or bridges between people are continuously renegotiated“ (van Hoven & Meijering 2011: 164)²³.

Einblicke in die Feldforschung

Cuenca Auqui, mehrere Treffen, 2013

Ich treffe mich öfter mit den Autoridades*, eine reine Männer*gruppe, die sich mit mir auf Spanisch unterhalten und, so erscheint es mir, sich untereinander auf Quechua unterhalten, wenn das Gespräch nicht für meine Ohren bestimmt ist. Ihr Interesse gilt meistens nicht der Beantwortung meiner Forschungsfragen über Klimawandel oder die Organisation von Wasser. Es sind schon zu viele Menschen* in dieser Cuenca gewesen, die immer die gleichen Fragen stellen. Sie wollen nicht immer meinen nicht mehr endenden Fragen antworten, sondern viel mehr interessiert sie, warum ich mir als Promotionsstudentin einen Geländewagen mieten kann, in der Cuenca in einem schönen Haus wohne und warum ich mit meiner ganzen Familie* nach Peru fliegen kann. Sie wollen wissen, ob sie mich in Europa besuchen kommen können. Sie lachen bei diesem Gedanken.

Wir beginnen, über mein privilegiertes Leben hier vor Ort und in Deutschland zu sprechen und ich spreche offen darüber, wie viel ich im Monat verdiene, wie viel ein Flug kostet oder wie viel ich für die Miete des Hauses bezahle. Diese Offenheit kommt nicht von ungefähr. Während der Feldforschung für meine Masterarbeit in Guadalajara/Mexiko weiche ich diesen Fragen stets verunsichert aus und ich denke lange darüber nach, wie ich damit umgehen kann. Ich komme zu dem Entschluss, dass ein offenes Gespräch über meine Privilegien auch eine

22] „Sowie die Anerkennung, dass einzigartige Kontexte geschaffen werden in welchen gleichwertig einzigartiges Wissen konstruiert wird“ (von Hoven & Meijering 2011: 163, Übersetzung K. S.).

23] „(...) Grenzen oder Brücken zwischen Menschen werden immerwährend neu verhandelt“ (van Hoven & Meijering 2011: 164, Übersetzung L. B.).

Möglichkeit ist, weiße Privilegien zu markieren. Wir sprechen über ihren peruanischen Pass und meinen deutschen Pass, welche Grenzen und welche Freiheiten damit verbunden sind. Wir sprechen über strukturellen und bürokratischen Rassismus, über die Folgen des Kolonialismus und über neoliberale Politik und Wirtschaft. Wir sprechen über meine imperiale Lebensweise, meine Auseinandersetzung mit Klimawandel und die Widersprüchlichkeiten darin. Sie denken, dass ich als Wissenschaftlerin eine Lösung auf ihre Fragen wissen muss, doch die weiß ich nicht. Sie denken, dass ich als die „Expertin über die Region“ weiß, wie Probleme vor Ort gelöst werden können, doch das weiß ich nicht. Sie sind überrascht, wie wenig ich davon weiß, dass ich dies so offenkundig zugebe und ich sie als jene bezeichne, die das Experten*innenwissen haben und nicht ich. Ich werde zunehmend nicht mehr als Expertin wahrgenommen, sondern als jene Katrin, die versucht eine Doktorarbeit zu schreiben. Ich verliere Privilegien und Status in diesen Begegnungen und werde mehr zur Zuhörer*in, als zur Frager*in.

Es ist manchmal schwer, als Frau in diesen Männer*runden zu bestehen, die Unterhaltungen nicht zu verstehen, wenn sie auf Quechua geführt werden. Nicht zu wissen, ob über mich gelacht wird oder über ein anderes Thema. Ob ich zu Teilen ausgeschlossen werde weil ich eine Frau, eine Forscher*in oder eine Gringa bin. Fremd sein und zurückhaltender Gast sein, als wesentliche Bestandteile ethnographischer Forschung, lerne ich in diesen Stunden. Diese Zeit ist zugleich auch immer ein Anlass zur Reflexion meiner privilegierten Situation und eröffnet Raum Privilegien zu markieren, um ihr verlernen überhaupt möglich zu machen.

„Moreover, while the field presents the potential of misrepresentation and the inappropriate performance of colonizing power relations, it also presents at the same time the possibility of meeting and opening a true dialogue (...)” (Sharp & Dowler 2011: 152)²⁴. So vertieft sich meine Reflexion im Bezug zur meiner (Feld-) Forschung in Peru durch Begegnungen und Gespräche. Dadurch beginne ich immer mehr, mich bewusst in meine Überlegungen als handelndes, forschendes Ich zu platzieren, sprich, meine Arbeit zu situieren. Dabei kann ich, was einem weiteren weißen Privileg entspricht, diese Reflexionen erst dann bemühen, wenn es mir als wichtig oder unumgänglich erscheint (Haraway 1988: 587) und mein Lernen geht auf Kosten jener Menschen*, die ich beforsehe.

Spanisch nicht als Muttersprache zu sprechen und auf Quechua nur einfache Satzkonstruktionen verstehen und sprechen zu können, prägt meine Forschung und meine Interaktionen mit den Menschen ungemain. “This affected the interaction during the interview since questions needed to be rephrased and, more importantly, responses were simplified, losing some of their depth and richness“ (von Hoven

24| „Darüber hinaus präsentiert das Feld, während es das Potential von Fehlrepräsentation und die unangemessene Performanz von kolonisierenden Machtverhältnissen zeigt, zur gleichen Zeit auch die Möglichkeit des Treffens und Eröffnens eines echten Dialogs (...)“ (Sharp & Dowler 2011: 152, Übersetzung L. B.).

& Meijering 2011: 165)²⁵. Darüber hinaus kann ich die Andine Epistemologie, die an die Quechua-Sprache gebunden ist und nicht losgelöst davon denkbar ist, somit auch nur in Ansätzen begreifen, da sich der Großteil davon für eine Geograph*in als widerständig und damit unübersetzbar und nicht einnehmbar erweist.

Die ersten Monate in Peru verbringe ich damit, Quechua-Vokabeln zu lernen, und ich verzweifle über der Komplexität dieser Sprache mit ihren Suffixen und ihrer Aussprache. Zu Beginn lerne ich so intensiv Quechua, dass oft nicht viel Zeit bleibt für anderes. Irgendwann muss ich einsehen, dass ich es nicht schaffen werde, binnen neun Monaten Quechua so gut zu sprechen, dass ich mich in dieser Sprache flüssig unterhalten, geschweige denn tiefere Gespräche führen kann. Mein ständiges Bemühen, etwas auf Quechua zu formulieren oder zu verstehen, ist dennoch für mich wichtig. Quechua ist eine Sprache, die durch Diskriminierung und Rassismus nicht nur Gefahr läuft, in den kommenden Generationen nicht mehr gesprochen zu werden, sondern sie ist substantieller Teil der andinen Weltanschauung (siehe „Framing the field“).

Diese Sensibilisierung lerne ich in Peru an verschiedenen, im Sinne von Ellen Kohl und Priscilla McCutcheon (2015), „Küchentischen“. Die beiden Autorinnen* artikulieren die Wichtigkeit von alltäglichen Gesprächsmomenten, die in Schutzräumen wie z. B. an einem Küchentisch stattfinden (auch für die eigene Forschung), um eine gänzlich andere Qualität des Austausches und der Akzeptanz von Emotionalität zu ermöglichen. Die Idee des Küchentisches als widerständiger Care-Raum stammt aus den Befreiungskämpfen Schwarzer Frauen* (mehr dazu Humuza 2018).

„Ellen’s house and in particular her kitchen table was an escape from the stress of the research process, a space removed from the academic environment. These kitchen table conversations were rarely planned and never forced. Often included in these conversations was a type of interracial race talk where we discussed at length personal experiences as racialized beings in the discipline and department of geography” (Kohl & McCutcheon 2015: 749)²⁶. Es braucht private Schutzräume, um Emotionalität und Verkörperungen ohne Erwartungsdruck und Rechtfertigungszwang zu formulieren und auszudrücken, gleichzeitig braucht es auch einen öffentlichen Raum, um ihre Relevanz und Bedeutung während der Feldforschung aufzuzeigen und um die Anerkennung der Vielfalt von Wissensproduktionen fortwährend einzufordern.

Ich finde meinen Küchentisch in Huaraz/Peru bei Leonel und Ana (siehe Personenregister), die sich meine Sorgen und Ängste bei unzähligen Tassen Kaffee anhören, sie werden zu meinen Mentor*innen, Begleiter*innen und Freund*innen. Doch sie nehmen mir die Sorgen nicht ab, sie bestätigen mich darin und wissen selbst ihre

25| „Das hat die Interaktion während des Interviews beeinflusst, da Fragen neu formuliert werden mussten und, noch wichtiger, Antworten vereinfacht wurden und damit Teile ihrer Tiefe und Aussagekraft verloren haben“ (von Hoven & Meijering 2011: 165, Übersetzung L. B.).

26| „Ellen’s Haus und besonders ihr Küchentisch war eine Flucht vor dem Stress im Forschungsprozess, ein Raum, der abseits vom akademischen Umfeld war. Diese Küchentischkonversationen waren selten geplant und niemals erzwungen. Oftmals war diesen Gesprächen eine Art interrassialisierte Unterhaltung, in dem wir persönliche Erfahrungen in voller Länge als rassifizierte Personen* im Fach und der Abteilung der Geographie diskutiert haben“ (Kohl & McCutcheon 2015: 749, Übersetzung L. B.).

Geschichten zu erzählen, wie die Quechua sprechende ländliche Bevölkerung* durch Forschungspraktiken immer wieder zu Objekten gemacht wird und dabei koloniale Praktiken neu stabilisiert werden. Durch diese Gespräche beginne ich, nach und nach meine Praktiken zu hinterfragen, ich diskutiere mit den beiden meine Methoden, mein Auftreten und meine wachsenden Fragen. Ana begleitet mich oft während meiner Feldforschung, übersetzt von Quechua ins Spanische, singt mit den Kindern* in der Schule Lieder auf Quechua und zaubert, wenn die Unsicherheiten im Raum zu groß werden, den Kindern* und mir immer wieder ein Lächeln ins Gesicht. Sie begleitet mich bei jedem Hundebiss ins Krankenhaus, durch sie verstehe ich immer mehr Intersektionalität, die politische Seite von Care-Arbeit und die Gegenwärtigkeit struktureller Ungleichheiten, geschichtlichen Gewordenseins und das Denken in (Un)Möglichkeiten.

*Ana Julca de Menacho Lopez widme ich diese Arbeit.
Es sollte ihre sein.*

2.3 Emotionen

“Writing about emotions can also play a cathartic role for the researcher as s/he not only comes to terms with her/his (usually extraordinary) experiences but shares these with others” (Widdowfield 2000 zitiert nach Bennett 2004: 416)²⁷.

Katy Bennett (2004: 416) schreibt in ihrem Artikel „Emotionally intelligent research“ darüber, wie uns die Fokussierung auf Emotionen erlaubt, einen anderen Weg des Sehens und des Wahrnehmens in der eigenen Forschung zu ermöglichen. Emotionen der Teilnehmer*innen an Forschungsvorhaben geben Einblicke in ihre soziale Welt, in ihre Beziehungen mit anderen und in die Regeln bzw. Strukturen, die ein gewisses soziales Verhalten, bzw. den Umgang mit Emotionen ermöglichen oder verbieten. Emotionen, sowohl von Forscher*innen als auch von Teilnehmer*innen, transportieren Informationen und Einsichten, die nicht immer im Einklang mit dem Gesagten stehen und Gespräche in ganz andere Richtungen leiten (ebd.). Sensibel für die eigenen Emotionen und die des Gegenübers zu sein, ermöglicht, eine Feldforschung durchzuführen, die auf Empathie und Austausch gründet, und versucht Menschen* in ihrer Gesamtheit bzw. Vielfalt wertzuschätzen. (Feld-)Forschung, die Emotionalität stark macht, ist zugleich auch eine Absage an die alleinige Generierung von Daten und die Betrachtung des Gegenübers als Informant*in bzw. als Objekt. „It is the network of bodies and things, actors and actants, human and more-than-human, ‘who come into contact with researches in the field’ (Dewsbury & Naylor 2002: 257) and make knowledge. And, yet, these knowledges are often written out of the final

27| „Über Emotionen zu schreiben kann auch eine befreiende Rolle für die*den Forscher*in spielen, wenn sie*er ihre*seine (für gewöhnlich außerordentlichen) Erlebnisse nicht nur aushandelt, sondern diese auch mit anderen teilt“ (Widdowfield 2000 zitiert nach Bennett 2004: 416, Übersetzung L. B.).

product of the fieldwork. The complex, emotional, and ambiguous experience of the field is fixed into a singular text or report” (Sharp & Dowler 2011: 153 f.).²⁸

Dass Körper* und Emotionalität (Feld-)Forschung konstituieren, ist in feministischer Forschung nicht etwas Neues (s. dazu die beiden thematischen Issues im Journal *The Canadian Geographer* (1993) mit inhaltlichem Focus auf „Feminism as Method“ und im Journal *The Professional Geographer* (1994) mit Fokus auf „Women in the Field: Critical Feminist Methodologies and Theoretical Perspectives“). Feldforschung ist eine machtvolle Praktik, die mit gewaltvollen Kategorisierungen, Positionierungen und Zuschreibungen jongliert, die dann wiederum im Schreibprozess re/produziert oder verschwiegen werden. Zudem ist empirische Forschung oft damit verbunden, die eigene Komfortzone zu verlassen, und stellt Forscher*innen vor körperliche und emotionale Herausforderungen (siehe dazu das Konzept der „Emotionalen Verstrickungen“ (emotional entanglements bei Laliberté & Schurr 2016: 73). Dabei wird oft unreflektiert auf verinnerlichtes, erlerntes Wissen zurückgegriffen, ohne dies vorab auf weißes Dominanzdenken überprüft zu haben. Die Leistungsansprüche neoliberaler Universitäten, die auf Schnelligkeit, Verwertbarkeit und die Kommodifizierung von Wissen ausgelegt sind, beeinflussen die Methodologie und die eigenen, auch emotionalen, Erwartungshaltungen der Forschenden entscheidend.

Bis heute werden jedoch die Auseinandersetzungen mit der eigenen verkörperten und gefühlten Feldforschung in wissenschaftlichen Arbeiten fortwährend marginalisiert, in kurze Vorworte oder Fußnoten gepackt und verbleiben im Informellen (Laliberté & Schurr 2016: 73). „Emotions are much more omnipresent in these hidden spaces and fringes of knowledge production than in published accounts where they present the object of inquiry (...). In particular, we argue that a critical attention to emotions in research has the potential to reinvigorate feminist practices of reflexivity and positionality (...)” (ebd.)²⁹.

Verschiedene Einblicke in emotionale Momente der Feldforschung

Wie gehe ich damit um, wenn eine 80-jährige Frau* vor mir sitzt und weint, weil ihr langes Leben geprägt ist von traumatischen Erlebnissen ist? Wenn auf einmal in scheinbar banalen Erzählungen über Landwirtschaft und Heil-

28| „Es ist das Netzwerk aus Körpern* und Dingen, Akteur*innen und Aktant*innen, Menschen und Mehr-als-Menschen, die mit Forscher*innen im Feld in Kontakt kommen“ (Dewsbury & Naylor 2002: 257) und Wissen produzieren. Und trotzdem werden diese Wissensformen oftmals aus dem Endprodukt der Feldforschung ausgelassen. Die komplexe, emotionale und vieldeutige Erfahrung aus dem Feld wird in einem einzigen Text oder Bericht zusammengefasst“ (Sharp & Dowler 2011: 153 f., Übersetzung L. B. & K. S.)

29| „Emotionen sind viel allgegenwärtiger an diesen versteckten Orten und an den Rändern der Wissensproduktion als in veröffentlichten Erzählungen, in denen sie den Untersuchungsgegenstand darstellen (...). Insbesondere argumentieren wir, dass eine kritische Aufmerksamkeit gegenüber Emotionen in der Forschung das Potential hat, feministische Praktiken der Reflexivität und Positionalität zu stärken (...)” (Laliberté & Schurr 2016: 73, Übersetzung L. B. & K. S.).

pflanzen Erzählungen über Verluste oder die psychische und physische Gewalt der Großgrundbesitzer*innen in den Vordergrund der Erzählung rücken? Wie Frauen* in der Cuenca das Recht auf Freiheit und Bildung verweigert wurde, weil sie Quechua sprechende Frauen* sind? Wie gehe ich in dem Moment damit um?

Arbeiten von Toni Morrison, bell hooks, Audra Simpson und Eve Tuck & Wayne Yang lehren mich: „This is no story to pass on“ (Morrison 1987: 275)³⁰. Es gibt Grenzen dafür, was für die Wissenschaft ist und was nicht, die nicht als ein Spektakel, eine Form von Voyeurismus und somit der Reproduktion kolonialer Verhältnisse durch Wissenschaft funktionieren dürfen (Tuck & Yang 2014: 223/227). Was macht eine wissenschaftliche Erzählung, die nur auf Schaden, auf Schmerz, auf Gewalt und Verlust fokussiert? „You are in pain, therefore you are“ (ebd.: 228)³¹. Emma Monama (2018) betont während der Diskussion eines Workshops in Hamburg, dass es mehr gibt als die weiße Blase. „There is more to tell about Black life, outside of the white gaze, outside the pain, outside the so called position of the colonized“³². Das ist kein Aufruf zum Verschweigen von Gewalt, im Gegenteil, es geht darum Menschenleben nicht auf ein Leben als reines Opfer zu reduzieren und in der ewig gefangenen Position der passiven Kolonisierten zu imaginieren. Diese Erzählungen können niemals vollständig sein (Tuck & Yang 2014: 231).

Was mache ich, wenn ich Quechua nicht im Entferntesten so gut sprechen kann, um meine Gefühle so auszudrücken, wie ich es nur in meiner Muttersprache kann? Wie gehe ich mit der Verantwortung um, dass mein Fragen, meine Präsenz Erinnerungen in Menschen* wecken, was sie vielleicht gar nicht möchten? Wie gehe ich mit den Erzählungen um?

An dem Tag als wir mit der 80-jährigen Frau* gesprochen haben, habe ich, nachdem Ana mir Teile übersetzt hat, geweint, es war das Empatischste, wozu ich in diesem Moment in der Lage bin. Und ich bin davon überzeugt, dass Trauerarbeit wichtig ist, um die Heilung von kolonialer Gewalt möglich zu machen, auch auf Seiten der sogenannten Post-Kolonisierenden- und Post-Faschismus-Gesellschaften. Meist finden diese stark emotionalen Begegnungen in Doktorarbeiten keine reflektierte Erwähnung oder werden zum „Pain Narrative“ reduziert. Doch solche Gespräche prägen mich und meine Arbeit enorm und werden dennoch nicht an dieser Stelle aufgeschrieben. „Although such knowledge is often a source of wisdom that informs the perspectives in our writing, we do not intend to share them as social science research. It is enough that we know them“ (ebd.: 234)³³. Am Ende vieler Gespräche,

30| „Dies ist keine Geschichte, die weitergegeben werden kann“ (Morrison 1987: 275, Übersetzung, K. S.).

31| „Du hast Schmerzen, darum bist du“ (Tuck & Yang 2014: 228, Übersetzung K. S.).

32| „Es gibt mehr über das Leben Schwarzer Menschen zu erzählen, außerhalb des weißen Blicks, außerhalb des Schmerzes, außerhalb der sogenannten Position des Kolonisierten“ (Emma Monama 2018, Übersetzung K. S.).

33| „Auch wenn solches Wissen oftmals eine Quelle der Weißheit ist, das die Perspektive in unserem Schreiben beeinflusst, beabsichtigen wir nicht dieses als sozialwissenschaftliche Forschung zu teilen. Es reicht, dass wir sie wissen“ (ebd.: 234, Übersetzung L. S.).

wenn die Menschen* sich bei mir für mein Zuhören bedanken, spüre ich u. a. eine unglaubliche Wut auf die Verhältnisse in mir, dass sie sich bei mir bedanken, dafür, dass ich das Privileg genieße, ihnen von meiner weißen Position aus zuhören zu dürfen.

Ein anderes Erlebnis, das mich emotional erschüttert, ist die körperliche Gewalt, die ich an einer ländlichen Schule erlebe. Mir steigen sofort die Tränen in die Augen, sobald ich mich daran zurückerinnere. Ich bin dabei, als ein Lehrer* den Kindern* mit dem Zeigestock droht. Als er den Raum verlässt, erzählen mir die Kinder*, dass es völlig normal für sie sei gemäßregelt bzw. geschlagen zu werden. In einer anderen Klasse läuft der Lehrer* während des Unterrichts mit Erstklässler*innen, den Gürtel in der Hand, ständig auf und ab.

Sobald ich mit Erwachsenen* darüber spreche, stoße ich auf Abwehr. Ich will Anzeige erstatten, doch werde davor gewarnt. Noch heute erinnere ich mich an meine absolute Hilflosigkeit und ohnmächtige Wut. Nicht zu wissen, was richtig ist und wie ich mich verhalten soll. Ich beginne mit den Kindern* über Menschen- und Kinderrechte zu sprechen, versuche ihnen zu erklären, was es mit uns macht, wenn wir Gewalt erfahren und sie weitergeben – es ist ein sehr trauriger Versuch meinerseits, mit der Situation klarzukommen. Es sind Verschränkungen von Rassismus, ~Adultismus und Klassismus, die hier durch körperliche Gewalt an eine für mich wahrnehmbare Oberfläche treten. Diese Verschränkungen wirken auf grausame und subtile Weise an allen Orten der Welt und ich verwehre mich entschieden dagegen, diese Situation als etwas lokal Spezifisches zu sehen oder zu beschreiben. Beide Lehrer* wurden 2014 vom peruanischen Bildungsministerium evaluiert und ihrer Ämter enthoben.

Ich bin wütend. Wütend über Ungerechtigkeiten, wütend über mich selbst und meine Passivität und Naivität, wütend über die Politik, wütend auf Lehrer*innen, wütend über die Ignoranz mancher Interviewpartner*innen, wütend über rassistische Bemerkungen und historische Strukturen.

Ich bin verunsichert. Ein gutes Beispiel hierfür sind die Telefonate zu Beginn meiner Feldforschung. Irgendwo anzurufen, um nach einem Interviewtermin zu fragen. Auf geschenkte und unbezahlte Zeit zu hoffen und gleichzeitig zu wissen, wie viel ich verlange. Auf Spanisch zu sprechen am Telefon, alles verstehen zu müssen, sich genau erklären zu können (warum ich denn gerne ein Interview führen möchte), die richtige Wortwahl zu finden und die eigene Unsicherheit zu überwinden, die mitunter aus dem Druck entsteht, sich selbst keine Fehler erlauben zu wollen und produktiv sein zu müssen.

Ich bin aufgeregt. Vor jedem Interview, jedem Schulbesuch und jedem Gespräch bin ich nervös. Mit der Zeit kommt eine gewisse Routine mit hinein, doch aufgeregt bin ich immer. Was wird mich erwarten? Werde ich die „richtigen“ Fragen stellen? Werden die Kinder* Spaß haben? Werden die Leute* das Gespräch interessant finden, sich wohlfühlen? Werden sie überhaupt da sein? Würde ihre Antwort meine Forschung weiterbringen?

Ich bin hilflos. Dieses Gefühl habe ich vor allem in Bezug auf Frauen*. Es ist für mich schwer, mit Frauen* ins Gespräch zu kommen und gleichzeitig ist es mir so wichtig.

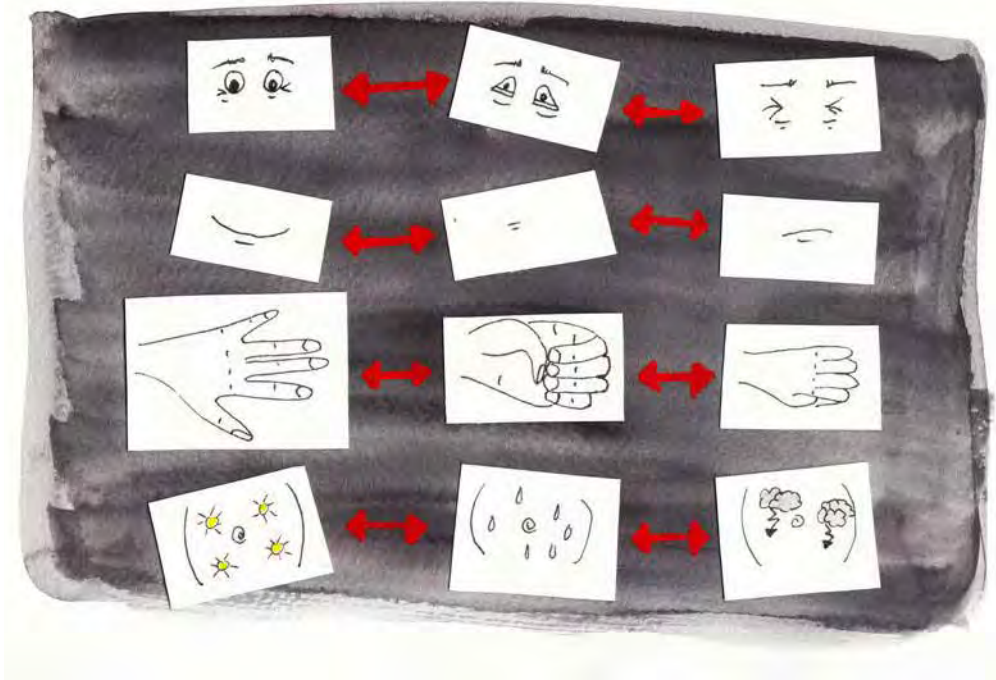


Abb. 6: Emotionale Herausforderungen während der empirischen Forschung
Quelle: Eigene Darstellung

Bei meiner zweiten Feldforschung lebe ich bei einer Familie* in Paquishka und ich bin oft mit den Frauen* der Familie* alleine in der Küche. Während meiner gesamten Feldforschung bin ich nie so sehr darauf bedacht, nichts falsch zu machen, keine Mühen zu machen und ein herzliches Verhältnis aufzubauen, als in diesem Monat. Uns trennt (nicht nur) die Sprache, und ich versuche mich über meine Körpersprache, meine Mimik und mein Tun auszudrücken. Ich bin dabei oft sehr hilflos, da in meinem bisherigen Leben und vor allem auch durch meine wissenschaftliche Ausbildung Sprache für mich das wichtigste Medium war und ist, um zu kommunizieren.

Ich habe Angst vor den Hütehunden, zu den einzelnen Häusern über die Felder zu gehen, ist eine Herausforderung für mich, da ich öfter gebissen und angesprungen werde. Diese Erfahrungen prägen meine Entscheidung, welche Menschen ich öfter besuche und welche nicht.

Ich bin dankbar, für die unglaubliche Gastfreundschaft, die geschenkten Stunden und Gespräche, für die Offenheit, das Interesse und die Liebenswürdigkeit. Die Dankbarkeit ist so groß, dass ich manchmal nicht weiß, wohin mit ihr und wie dies an geeigneter Stelle auszudrücken.

Ich bin irritiert und durcheinander.

Ich bin glücklich. Die glücklichsten Momente meiner Feldforschung sind, wenn ich spüre, dass die Person* gegenüber sich gerne mit mir unterhält.

Ich bin fröhlich, wenn fünf kleine Köpfe zu meiner Zimmertür in Paquishka hereinschauen, mich breit angrinsen und fragen, ob ich eine Runde mit ihnen draußen Trompo spiele.

Wie verarbeite ich all diese geballten Emotionen? Einer meiner kontinuierlichen Begleiter während meiner neunmonatigen Feldforschung war ein Magendarminfekt, der sicherlich nicht immer auf meine Essgewohnheiten zurückzuführen ist. Emotionen während der Feldforschung werden oft unterdrückt, da sie in der Wissenschaft nicht anerkannt oder tabuisiert sind und Forscher*innen selten darüber sprechen. Hinzu kommt, dass Feldforschung oft ein individuelles Erlebnis bleibt, das heißt, dass, wenn wir als Forscher*in alleine unterwegs sind, wir viele Situationen erleben, die wir alleine verarbeiten und einordnen müssen. In meinem Studium habe ich den Umgang mit solchen Informationen nicht gelernt, auch nicht, dass Themen wie Selbstsorge, Ruhepausen, Gespräche und die Verarbeitung des Erlebten wichtige Aspekte innerhalb einer Feldforschung sein müssen, weil nur dann eine ernsthafte Reflexion stattfinden kann.

Diese Beispiele zeigen auf, dass Emotionen nicht nur in einer sozialen Welt konstituiert werden, sie konstituieren auch aktiv die soziale Welt. Diskurse, Erziehung, Bildung, Sprache und Machtverhältnisse rahmen und beeinflussen, wie Individuen* in der Lage sind (oder auch nicht), ihre Emotionen auszudrücken (Bennett 2004: 416). Emotionen und die Möglichkeit ihrer Wahrnehmung sind dabei immer in einen sozialen oder/und kulturellen Kontext eingebunden und werden nach Katy Bennett je nach Kontext und Mensch anders interpretiert und ausgedrückt. Sie schreiben zugleich ihre eigene Geschichte: „Emotion works in story because it is story, whether imagined, actual, felt, sensed, visual, or virtual. Emotions grip because emotions tell us. (...) Emotion, by definition, is not a static thing-in-itself, but relationally constituted, dynamic, and so subject to shifts in position and relative power” (Thien 2011: 312)³⁴.

Wie wir Emotionen spüren, wahrnehmen und wie sie uns beeinflussen, ist subjektiv, individuell erlebt und eng an unsere soziale Umwelt gebunden. So ist jede*r gegenüber der eigenen und der Emotionalität unserer Gegenüber anders sensibilisiert. Dies zu deuten und zu verstehen, läuft nicht nur über eine individuelle Ebene, sondern ist auch über gesellschaftliche Vermittlungsverhältnisse internalisiert. Während Feldforschungen werden wir durch ständige Interaktionen mit Teilnehmer*innen emotional herausgefordert, wobei zugleich vielfältige Verstrickungen und Beziehungen ausge-

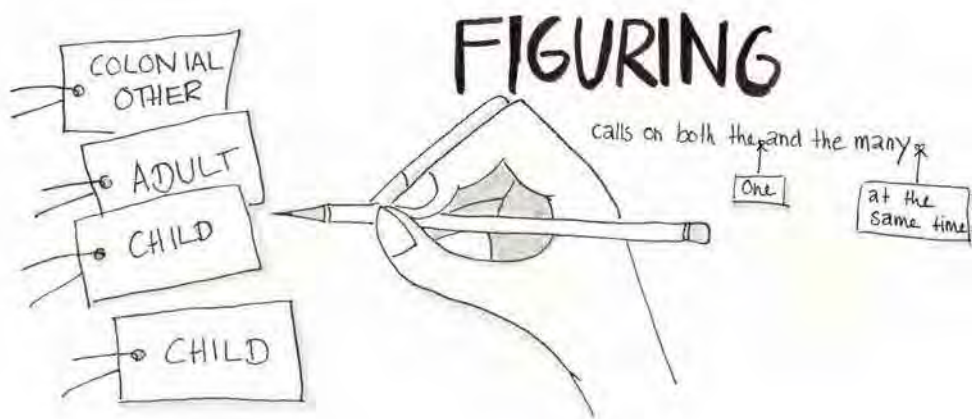
34| „Emotion funktioniert in der Geschichte, weil es Geschichte ist, ob imaginiert, aktuell, gefühlt, wahrgenommen, visuell oder virtuell. Emotionen ergreifen uns, weil Emotionen uns etwas erzählen. (...) Emotion ist per Definition nicht ein statisches Ding für sich, sondern relational konstituiert, dynamisch, und daher Verschiebungen der Position und der relativen Macht unterworfen“ (Thien 2011: 312, Übersetzung K. S.).

handelt werden, wir sind dabei oftmals außerhalb unserer Komfortzone. Der Ort, an dem Lernen und Transformation große Potentiale darstellen. So allgegenwärtig Emotionalität in Forschung ist, so allgegenwärtig wird sie in der wissenschaftlichen Wissensproduktion ausgespart. Deborah Thien sieht dies unter anderem im Ethos des Aufklärungsprojektes begründet, das alle Emotionalität als “the messy ‘other’ half of ideal rationality“ (Thien 2011: 312)³⁵ positioniert. In diesem Zuge wird Emotionalität als weiblich, als subjektiv, als geistesabweisend, als instinktiv gesellschaftlich degradiert, und nur über Rationalität, Vernunft und Objektivität ist Fortschritt denkbar. Emotionalität wird feminisiert und in die Bereiche des Privaten verbannt (Thien 2011: 312). In feministischen Debatten, die die Positionierung von Emotionalität im wissenschaftlichen Arbeiten einfordern, geht es nicht darum, Emotionalität und Rationalität als weitere Dichotomie aufrecht zu erhalten. Vielmehr wird darauf verwiesen, wie unter der Einbeziehung von Gefühlen Setzungen anders gedacht und neu verhandelt werden können. So wird es möglich, gesellschaftliche Kategorisierungen wie z. B. Geist/Körper, Natur/Kultur, öffentlich/privat und bewusst/unbewusst kritisch zu hinterfragen und der Produktion von Wissen, die nicht nur auf einer rein rationalen Ebene, sondern vor allem auch durch eine starke Emotionalität beeinflusst wird, in ihrer Vielfältigkeit und Differenz jenseits von Dichotomen anzuerkennen. „This is not an argument against reason, only against the inflation of reason at the expense of emotion“ (Barbalet 2002: 1 f.)³⁶. So sollte es m. E. ein Ziel transformativer Wissenschaft sein, Emotionalität als eine weitere Wissensform im Kampf um Deutungshoheit zu positionieren.

35| „Die chaotische ‚andere‘ Hälfte der idealen Rationalität“ (Thien 2011: 312, Übersetzung K. S.)

36| „Dies ist kein Argument gegen die Vernunft, nur gegen eine Inflation der Vernunft zu Ungunsten von Emotion.“ (Barbalet 2002: 1 f., Übersetzung L. B.).

Raising an Empire. The Figure of the European Child



„Figuring calls on both one and the many at the same time, a generic individual and an imagined community, suggesting the possibility that one outline may stand in for some imagined whole (...). A figure is claimed to present some abstracted, essential characteristic that transcends other differences.”

(Finn & McEwan 2015: 119 & 124)¹

1| Sehr freie Übersetzung: „Figuring‘ [an dieser Stelle als gewaltvolle und homogenisierende Abbildung und Konzeptualisierung gelesen] wird in der gleichen Zeit an die*den Einzelne*n als auch an die Vielen gerichtet, an ein generisches Individuum [verstanden als ein Mensch der über Geschlecht, Alter oder Race gewaltvoll eingeordnet wird], wie auch an eine imaginierte Gesellschaft. (...). Eine Markierung/Konzept dient dazu, irgendeine abstrahierte, grundlegende Charakteristik vorzustellen, die andere Unterschiede unterdrückt“ (Finn & McEwan 2015: 119 & 124, Übersetzung K. S.).

[Erzählstrang: Kolonialität von Kindheit – TEIL I]

Ein Denken oder ein Sprechen über Kindheit wird seit jeher gesellschaftlich verhandelt und ist in seiner Aushandlung immer in einem spezifisch historischen und soziomateriellen Raum situiert. Das „europäische Kind“ als Konstrukt ist, wie es in diesem Kapitel ausführlicher diskutiert wird, nicht nur ein pädagogisches und gesellschaftliches Konzept, welches zu Beginn der Kolonialen Modernitäten als solches seine Renaissance erlebt, sondern war und ist zugleich auch ein stiller Referenzpunkt (Chakrabarty 2000: 26 ff.) für neo/koloniale Othering-Prozesse. Im Zuge kolonialer Eroberungen werden ganze Kontinente und deren Bewohner*innen infantilisiert und als „die Anderen“, als das Abweichende zu den (erwachsenen und vernunftbegabten) Kolonisor*innen definiert. Das Land wird reduziert auf Ressourcen, die u. a. den Reichtum des ~Empires sichern sollen. Postkoloniale und dekoloniale Theoretiker*innen wie Edward Said (2003), Stuart Hall (1997), Aníbal Quijano (1993), Walter Dignolo (2008) oder Dipesh Chakrabarty (2000) haben sich in ihren Arbeiten mit den Genealogien und Ideen der Erfindung, der Fiktion, der Abbildung der „Anderen“ als Gegenerzählung zum sogenannten westlichen Eigenen beschäftigt und dadurch das Westliche als eine Erfindung demaskiert. Die Herstellung der „Anderen“ ist demnach auch immer wieder konstituierender Moment des sogenannten europäischen Eigenen.

Die universelle Imagination des europäischen Kindes, die diesen Othering-Prozessen zugrunde liegt, wurde in diesem Zuge jedoch nicht oder nur in kleinen Teilen dekonstruiert. Diese Imagination oder „figure“ in ihren unterschiedlichen historischen Entstehungszusammenhängen sichtbar zu markieren und die unterschiedlichen diskursiven Wirkungen, sowohl auf das ~Konzept Kindheit als auch im Rahmen von Othering-Prozessen aufzuzeigen, ist Aufgabe dieses Kapitels. Darin zeigen sich auch immer wieder Momente auf, in denen Kindheit und Natur auf der einen, und Erwachsene* und Kultur auf der anderen Seite als dichotomes Verständnis ~Kolonialer Modernitäten sedimentiert werden.

Anmerkung: In diesem Kapitel wird das Gendern mit Sternen zu einer Herausforderung. Wenn hier Positionierungen angesprochen werden, die explizit eine heterosexuelle Norm reproduzieren, versuche ich diese zu markieren und auf den Stern zu verzichten. Manchmal ist dies nicht recht eindeutig und ich benutzte dann meist einen Stern, um die Vielfalt darin aufzuzeigen.

Fragestellungen für dieses Kapitel:

Wie wurde das Konzept Kindheit über eine zeitlich historische Perspektive hergestellt?

Welches singuläre „Abbild“ (figure) von Kindern* wurde im Zuge dessen konzipiert und universalisiert?

Wie steht dieses Abbild in Komplizenschaft mit der Aufrechterhaltung der Kolonialen Modernitäten, bzw. mit der Kolonisierung der „Anderen“?

I Searching for the Lost Stories

“Whose story do we believe, then? (...) We believe the one who has the power. He is the one who gets to write the story. So when you study history, you must always ask yourself, Whose story am I missing? Whose voice was suppressed so that this voice could come forth? Once you have figured that out, you must find that story too. From there, you begin to get a clearer, yet still imperfect, picture” (Yaa Gyasi 2017a: 239)².

Wie konnten kolonisierte Bevölkerungen zu „den Anderen“ gemacht werden? Welche Formen der Imaginationen, der Dehumanisierungen, der Stereotypisierungen und der Infantilisationen präkolonialer Kulturen mussten in Form von Narrativen und Praktiken installiert werden, um Genozide an, Enteignungen und Versklavungen von diesen Menschen* zu legitimieren?

Im Kontext des Erklärens von post/neo/kolonialen Zusammenhängen, von Othering-Prozessen und der Dehumanisierung von kolonisierten Bevölkerungen wird oft der Terminus „Infantilisierung“ benutzt. Seltener wird dieser Terminus explizit gemacht bzw. die damit verbundenen Strategien genauer in den Blick genommen, geschweige denn, das dahinter operierende „Kindheitsbild“ analysiert, welches zum Abgleich heraufbeschworen wird. Es ist eine Imagination, die in der Einordnung von kolonisierten Menschen bis heute angewandt wird und uns auf einer weiteren Ebene zeigt, wie junge Menschen* wahrgenommen, charakterisiert und demzufolge behandelt werden. „Specifically, we suggest that the question of whom or what was the ‘child’ against which non-Europeans were (and sometimes still are) gauged remains unproblematic in these critiques and that this is itself an implicit, if unintended, form of Eurocentrism” (Finn & McEwan 2015: 114)³.

Die These, die in diesem Kapitel zur Diskussion steht, bezieht sich auf die Imagination des europäischen Kindes, das universelle Gültigkeit erlangt und in Foucault’scher Lesart jungen Menschen* ihr Sosein diktiert. Auch wenn dieses Narrativ ein Einheitsbild von Kindheit* zu entwerfen scheint, ist es doch in sich komplex, widersprüchlich und fragil. Nichtsdestotrotz funktioniert es auf vielen unterschiedlichen Ebenen bis heute.

Im Unterkapitel ‚A Figure of the Child‘ wird dieses zugleich auch analytische Feld genauer definiert und mit historischen Überlegungen umrissen. „The figure of a child“ (ebd.) hat mit Hilfe von philosophischen Arbeiten über die Zeit inhaltliche Substanz

-
- 2| “Wessen Geschichte glauben wir? (...) Wir glauben dem, der die Macht hat. Er darf seine Geschichte schreiben. Wenn ihr Geschichte studiert, müsst ihr euch deswegen immer fragen: wer ist derjenige der dazukommt die Geschichte zu schreiben. Wenn du Geschichte studierst, musst du dich selbst befragen. Wessen Geschichte bekomme ich nicht zu hören? Wessen Stimme wurde unterdrückt, damit die andere Stimme zu hören ist? Sobald ihr das herausgefunden habt, müsst ihr auch diese Geschichte suchen. Dann bekommt ihr ein klareres, wenn auch noch immer unvollständiges Bild” (Gyasi 2017b: 312, deutsche Ausgabe).
- 3| „Konkret schlagen wir vor, dass die Frage, von wem oder was das ‚Kind‘ war, an dem Nichteuropäer*innen gemessen wurden (und manchmal noch werden), in diesen Kritiken unproblematisch bleibt und dass dies selbst eine implizite, wenn auch unbeabsichtigte Form von Eurozentrismus ist” (Finn & McEwan 2015: 114, Übersetzung L. B.).

und gesellschaftliche Akzeptanz gewonnen. Um dies nachzuzeichnen, wähle ich die Arbeiten einzelner, im europäischen Raum verorteter Philosophen*, auf die ich mit unterschiedlicher Gewichtung eingehen werde. Die Auswahl der philosophischen Arbeiten ist auf deren breite politische und gesellschaftliche Wirkung zurückzuführen. So werde ich in diesem Teil des Kapitels Arbeiten von Thomas Hobbes, John Locke und Jean-Jacques Rousseau rezipieren, die mir bisher immer nur unter der Lesart als Staatstheoretiker* begegnet sind, die die Herrschaft des Volkes als Ablöse der absolutistischen Monarchien einfordern. Ich lerne durch dieses Kapitel, wie wichtig ein „re-reading“ mithilfe von ~dekolonialen* Perspektiven dieser Arbeiten ist, um deren gesellschaftliche Positionierung neu zu verhandeln. Jenseits, aber auch in Dialog oder als voraussetzendes Moment für ihre Staatstheorien konstruieren diese Philosophen ihr jeweiliges Kindheitsideal.⁴

2 A Figure of the Child

„I follow the conviction that I have always had, that we must displace our masters, rather than pretend to ignore them“ (Spivak 2012a: 117)⁵.

Kindheit ist in seiner geschichtlichen Konstruktion nie frei gewesen von Universalisierungen und zugleich auch Homogenisierungen. Das Konzept Kindheit ist ein reisendes und verändert sich in Bezug zu Raum und Zeit kontinuierlich, doch ist es geprägt von dominanten Imaginationen, die sich bis heute wirkungsvoll auf die Realität durchpausen. Die Ideologien der ~Aufklärung (ca. 1650 – ca. 1800) und des ~Kolonialismus (seit 1492 anhaltend, da es noch immer Kolonien gibt) bestimmen bis heute maßgeblich die Ordnung der Welt mit. Das hat zur Folge, dass Konstruktionen von Kindheit und Jugend auch in Europa nicht nur von aufklärerischen Positionen geprägt sind, sondern konsequenterweise auch durch die des Kolonialismus und der anhaltenden Idee von (Unter)Entwicklung. „The notion of ‚underdevelopment‘ was created on a geographical and temporal plane, co-constituting foreign protectorates and children to a universal state of pre-modern, primitive and in need of protection and paternalistic guidance“ (Atiken et al. 2007: 6; basierend auf den Überlegungen von Gagen 2007)⁶.

Dabei gibt es keine singuläre, europäische Vorstellung von Kindheit oder Entwicklung, jedoch etabliert sich ein dominantes narratives Netz, das scheinbar nur eine Deutung erlaubt. „Moreover, we argue that the figure of the European child is not

4| Ich kann es an dieser Stelle jedoch nicht leisten, diese Arbeiten in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit zu Kindheit und Erziehung aufzuzeigen, möchte aber die Parallelen, die sich mit kolonialen Ideologien und Othering-Prozessen auf tun, herausarbeiten. Dabei können mir Verkürzungen in der Darstellung der Arbeiten der jeweiligen Staatstheoretiker* vorgeworfen werden, dessen bin ich mir bewusst.

5| „Ich folge der Überzeugung, die ich schon immer hatte, dass wir unsere Master* verdrängen müssen, anstatt vorzugeben sie zu ignorieren“ (Spivak 2012a: 117, Übersetzung L. B.).

6| „Der Begriff ‚Unterentwicklung‘ wurde auf einer geographischen und zeitlichen Ebene entwickelt, und co konstituierte ausländische Schutzgebiete und Kinder* auf einen universellen Zustand des Vormodernen, Primitiven, die Schutz und paternalistische Führung brauchen“ (Atiken et al. 2007: 6; basierend auf den Überlegungen von Gagen 2007, Übersetzung L. B. & K. S.).

singular, but rather draws on multiple ideas of childhood that bear the burden of different European inheritances“ (Finn & McEwan 2015: 115)⁷.

Unterschiedlichste Auffassungen von Kindheit, wobei einzelne zu einer spezifischen Zeitepoche populär und bis heute überliefert bzw. wirkmächtig sind, andere nicht, prägen seither den Diskurs. Die jeweils temporären Ausgestaltungen von Kindheit und auch Jugend sind mitunter als eine Antwort zu verstehen, die verschiedene Generationen* und soziale Klassen auf die sozialen, ökonomischen, religiösen und politischen Herausforderungen ihrer Zeit geben. Der Kolonialismus, die Aufklärung, die industrielle Revolution, die Weltkriege, der Sozialismus, der Nationalsozialismus, der Liberalismus und später der Kapitalismus, der Boom sozialwissenschaftlicher Forschung u. v. m. verlangen als gesamtgesellschaftliche Phänomene stets nach neuen Deutungen und neuen Praktiken im Umgang mit jungen Menschen* (vgl. Hendrick 1997: 35).

Mitte des 15ten Jahrhunderts gibt es einen epistemischen Bruch in Europa, geprägt von der Erfindung des Buchdrucks, der Lockerung mittelalterlicher, streng katholisch-christlicher Ordnungen, erste Zweifel an monarchischen Herrschaftsformen, der Überwindung des magischen Denkens, der Reformation. Durch den Imperialismus und die systematische Kolonisierung der Amerikas (ab 1492) ist Europa in das Zeitalter der Kolonialen Modernität eingetreten. In der imperial durchdrungenen europäischen Oberschicht wird über die Ordnung der Dinge sinniert, mitunter auch zu Themen wie „Kindheit“ und „Rasse“. Es sind vor allem die Ideologien weißer Männer, wie Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jaques Rousseau oder auch Immanuel Kant, die sich Gehör in Erziehungsfragen verschaffen und spezifische Rollenbilder zu „Kindheit“, „Mutterschaft“ und „Vaterschaft“ mit weitreichender gesellschaftlicher Wirkung formulieren (Ariès 1975, deMause 1980, Miller 1980, Rutschky 1977). Die Epoche des Humanismus und der Reformation ebnet den Weg zu aufklärerischen Überlegungen im Bereich der Pädagogisierung und bürgerlichen Familisierung europäischer Gesellschaften. Der Mensch (damals vor allem ein weißer, männlicher, bürgerlicher, heterosexueller Mensch) steht damit im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, begleitet von Fragen, wie dessen Persönlichkeitsentfaltungen und Entwicklungen am besten gelingen können und ein Machterhalt garantiert ist. Mit der europäischen Aufklärung wird das Leben nicht mehr von magischen und religiösen Zwängen diktiert, sondern von der eigenen Vernunft. Dafür braucht es neue Konzepte und Denkanstöße, die nicht frei sind und waren von Herrschaftsverhältnissen.

Die Arbeiten von Immanuel Kant werden ausführlicher diskutiert, da Kant als Lehrender* der Geographie und als deutscher „Vorreiter“* der Aufklärung bis heute entscheidenden Einfluss auf deutschsprachige Diskussionen und auf das aufgeklärte deutsche Selbstverständnis hat. Die Verstrickungen seiner Arbeit mit pädagogischen Idealen, Zivilisierungsdiskursen und „Rassentheorien“ lassen sich entlang seiner Ausarbeitungen prägnant aufzeigen. Zum anderen wird Kant in den Ausarbeitungen

7| „Vielmehr argumentieren wir, dass die Gestalt des europäischen Kindes nicht singular ist, sondern auf vielfältige Vorstellungen von Kindheit zurückgreift, die die Last unterschiedlicher europäischer Vermächtnisse trägt“ (Finn & McEwan 2015: 115, Übersetzung L. B.).

von Finn & McEwan (2015), deren Artikel mich dazu inspiriert hat, mich mit der Komplizenschaft von Kindheitskonzepten und Kolonialismus auseinanderzusetzen, nicht benannt. Jedoch ist meines Erachtens sein Beitrag zur „figure of the child“ von Relevanz. Diese Lücke möchte ich gerne schließen.

Im Folgenden dementsprechend werden verschiedene Abbilder vorgestellt, die in ihrer Gesamtheit einen Einblick geben, wie die Imagination eines europäischen Kindes durch unterschiedliche Konzeptualisierungen produziert wurde. Die Punkte 2.1 bis 2.4 beziehen sich dabei auf Arbeiten, die während den kolonialen „Hochphasen“ erstellt wurden. 2.5 gibt einen kurzen Einblick darauf, wie diese Imagination sich in post/kolonialen Zeiten weiterentwickelten. Eine weiterführende Diskussion dieser „Figuren“ wird dann im nächsten Kapitel ‚Temporality of Empire‘ nochmals aufgegriffen.

2.1 The Evil Child

Im Mittelalter werden gut situierte und männlich markierte Kinder* zur geistigen Erziehung und Bildung in kirchliche Obhut gegeben. Das Kind* gilt in der kirchlichen Vorstellungswelt als ein „Erwachsener* im Werden“ und sein von Geburt an böser Eigenwille muss durch Strafe und Zwang gebrochen werden. Das in dieser Vorstellungswelt vorherrschende Bild des „teuflischen Kindes“ (evil child, James et al. 1998: 10) zeichnet sich u. a. in Überlegungen von Thomas Hobbes (1588–1679) nach, indem er die Personifizierung einer absoluten Macht über die Bevölkerung* mit der Analogie der Macht der Eltern* über Kinder* herleitet und begründet (Hobbes 1651, James et al 1998: 10 f., Finn & McEwan 2015: 126).

In seinen Überlegungen zu Kolonialismus erschafft Hobbes die Amerikas im Gegensatz zu John Locke nicht als leeren Kontinent, sondern verortet die zu kolonisierenden Menschen* und das Land als eine Vergegenwärtigung des Naturzustandes. Im „Naturzustand“, gemeint ist damit die Abwesenheit von Recht und Staat, ist nach Hobbes das Leben einsam, armselig, ekelhaft, tierisch und kurz (Falk 2011: 293). Hobbes rechtfertigt koloniale Expansionen und Siedlerkolonialismus wie folgt: „Wächst die Menge armer, aber kräftiger Leute immer noch, so müssen sie in unterbesiedelte Länder verpflanzt werden. Dort dürfen sie aber nicht die Menschen, die sie antreffen, ausrotten, sondern sie müsse sie zwingen, enger zusammenzuwohnen (...). Ist indes die ganze Welt von Bewohnern überfüllt, so bleibt als letztes Mittel der Krieg, der für jedermann Sieg oder Tod bereit hat“ (Hobbes 1651/1966: 264).

Die Art der Unterwerfung unter den Souverän kann nach Hobbes sowohl durch freiwillige Zustimmung als auch durch Gewaltanwendung vollzogen werden, immer aber an einen Vertrag gebunden (Falk 2011: 299). Sowohl Kindern* als auch den zu kolonisierenden Bevölkerungen* wird von Hobbes ein im Wesen verhafteter Naturzustand zugeschrieben, welchen sie nur dann verlassen können, wenn sie von zivilisierten, erwachsenen Menschen* (bzw. Männern) beherrscht werden. Dies ist nicht gottgegeben wie in der Monarchie, sondern über Verträge besiegelt. So paust sich fortwährend in der Argumentation von John Hobbes die Idee der absoluten Macht durch, sei das in Relation zur Vater*Kind* Beziehung oder in der Herausbildung von Staaten.

Im Leviathan erörtert Hobbes, welche Person* – der Vater* oder die Mutter* – das Recht der Herrschaft (i. O. dominion, Hobbes 1651: 124) über das Kind* innehat. Hobbes schreibt, dass Frauen* das Naturrecht besitzen, über Kinder* zu herrschen. Wird dies nun aber über einen Vertrag wie die Ehe geregelt, überträgt sich das Herrschaftsrecht auf den Vater*. Doch Hobbes wendet zugleich ein, „for the most part Commonwealths have been erected by the fathers, not by the mothers of families” (Hobbes 1651: 123)⁸. Herrschaft kann dann nur erfolgreich sein, wenn diese vom Mann ausgeführt wird. Die Idee, dass in der Kolonialen Modernität die Männer die Herrscher sind ist voraussetzend für Hobbes. Der Herrscher einer solch hierarchisch strukturierten Familie* hat alle Rechte über seine Kinder*, seine Frau* und die unter ihm stehenden Bediensteten* (sowohl Sklav*innen als auch freie Untertanen*). Es wird hier nicht nur ein Gesellschafts-, Erziehungs-, sondern auch ein Geschlechtervertrag geschlossen. Entlang der Parallele zwischen Familie* und Staat beschreibt Hobbes das „Dominion Paternal“ (ebd.: 122), in dem die Summe aus herrschendem Vater*, dessen Kinder* und seine Untertanen* zu einer bürgerlichen Person* werden. Auf die Stellung der Frau* darin geht Hobbes nicht ein. Franz Hesse (2018: 124) erläutert, dass in Hobbes Logik der freie Naturzustand nur dann aufgegeben werden kann, wenn dieser auf einer vertraglichen Verzichtserklärung aufbaut. Da dies beim Kind* nicht erfolgt, geht Hobbes – ohne dies explizit zu machen – von einem stillschweigenden Gehorsam des Kindes* aus. „Dadurch entsteht dann die Parallele zum Recht des Souveräns über die Untertanen, weil nämlich In-der-Gewalt-haben durch willentliche Unterwerfung und Verpflichtung zum Gehorsam ein Herrschaftsverhältnis entsteht, in der der Untergebene dem Herren bedingungslos verpflichtet ist“ (ebd: 125). Diese Form des Herrschaftsverhältnisses, in dem es einen Herrscher* oder auch eine Herrscherin* mit absoluter Macht über ihre*seine Untertanen* gibt, ist eine Idee, die sich im kolonisierten Peru bis 1969 durch den Großgrundbesitz erhalten hat. Auch wird den ~indigenen Bevölkerungen* bis dato ein sklavenähnliches Leben aufgezwungen, das einen stillschweigenden Gehorsam voraussetzt und keinen Vertrag braucht. Es ist die Hobbes'sche Hintertür zu Kolonisierung, Versklavung und Dehumanisierung.

2.2 The Immanent Child

„Mich dünkt, der Geist der Kinder ist ebenso leicht zu biegen und zu leiten wie das Wasser“ (Locke 1693/2017: 12). John Locke (1632–1704), oft auch als Vater* des Liberalismus bezeichnet, publiziert als Antwort auf Hobbes Vorstellung im Jahr 1693 das Buch „Gedanken über Erziehung“ (Some thoughts concerning education). James et al. (1998: 15) leiten davon die Idee des „immanenten Kindes“ (immanent child) ab. Für Locke ist das Kind* nicht von Geburt an böse, sondern dessen Geist kommt als Tabula Rasa in die Welt und ist formbar und biegsam wie das Wasser (Locke 1690(2006)). „Nehmen wir also an, der Geist sei, wie man sagt, ein unbeschriebenes Blatt, ohne alle Schriftzeichen, frei von allen Ideen (...)“ (Locke 1690/2006: 107), was wird dann möglich? Sind Kinde*r dann beschreib- und formbar wie Wachs?

8| „Staatengemeinschaften wurden überwiegend von den Vätern, nicht den Müttern der Familien errichtet“ (Hobbes 1651: 123, Übersetzung K. S.).

Locke antwortet: „Ich hatte dabei [bei dem Verfassen des Buches ‚Gedanken über Erziehung‘, Anm. K. S.] hauptsächlich den Sohn eines angesehenen Mannes vor Augen, den ich wegen seiner zarten Kindheit als eine unbeschriebene Tafel oder als ein Wachs betrachten konnte, welches jede Form und jeden Eindruck anzunehmen fähig ist“ (ebd. 1693/2017: 275). Lockes Vorstellung von Kindern* ist also jene, dass sie geformt werden müssen, er sieht dies als primäre Aufgabe der Eltern*. Lockes Vorstellungen zu Kindererziehungen lesen sich im Vergleich zu Hobbes liberaler und weniger herrschaftssüchtig, doch die Idee der Unterwerfung und des Gehorsams bleiben auch hier als entscheidende Momente von Pädagogik enthalten. Locke formuliert:

„Wenn Kinder durch ein standhaftes und festes Betragen ihrer Eltern so früh zum Gehorsam und zur Unterwerfung gewöhnt werden, dass sie sich selbst in der Folge nicht erinnern können, wenn oder wie dies geschah: so wird ihnen diese Folgsamkeit so zur Natur werden, dass es ihnen nie einfallen wird widerspenstig zu sein oder sich zu widersetzen. Die Hauptsache ist nur, dass man früh damit anfängt, und mit der größten Standhaftigkeit damit fortfährt, bis Ehrfurcht und Unterwürfigkeit ihnen so natürlich geworden sind, dass auch nicht ein Schatten von Widerspenstigkeit dabei wahrzunehmen ist“ (Locke 1693/2017: 49 f.). Wie bei Hobbes ist Lockes Erziehungsratgeber vor allem an die bourgeoisen „Knaben“ adressiert und re/produziert damit eine weiße, auf cis-Männlichkeit ausgerichtete Erziehung. Lockes Gedanken zum Umgang mit der „unteren“ Klasse sind harsch. Man solle die Kinder* von „solchem ungezogenen und liederlichen Gesinde“ (ebd.: 74) fernhalten, da deren Einfluss großen Schaden anrichtet.

Die Vorstellung der Tabula Rasa ist bei Locke auch in der Begründung eines gewaltfreien Gesellschaftsvertrags unter der Prämisse eines „leeren Raumes“ wiederzufinden. Der leere Raum ist für Lockes Argumentationsstruktur voraussetzend, indem es räumliche Ausweichmöglichkeiten für jene Menschen* geben muss, die sich nicht unter einem Gesellschaftsvertrag zusammenschließen möchten. Dabei sind die Prinzipien der Gewaltfreiheit und des Schutzes des Eigentums für Locke im Gesellschaftsvertrag vorausgesetzt. Räumliche Expansionen legitimiert Locke im Gegensatz zu Hobbes als ein gewaltfreies Unterfangen: „Auch gereichte diese Aneignung irgendeines Stückes Land, indem man es bebaute, niemandem zum Schaden, da noch genügend und gleich gutes Land übrigblieb, und zwar mehr, als die noch Unversorgten nutzen konnten. So stellt in Wirklichkeit die Abgrenzung für den eigenen Boden keine Benachteiligung für die anderen dar (...). Gott gab die Welt den Menschen in Gemeinschaft; aber da er sie ihnen zu ihrem Nutzen gab und zu den größten Annehmlichkeiten des Lebens, die sie imstande wären, ihr abzugewinnen, kann man nicht annehmen, daß er wollte, sie solle immer Gemeingut und unkultiviert bleiben. Er gab sie für den Gebrauch des Fleißigen und Verständigen – und Arbeit sollte der Rechtstitel darauf sein – und nicht für die Launen oder die Begehrlichkeit des Zänkschen und Streitsüchtigen“ (Locke 1689/1977: 220).

Nach Locke, der selbst in den Sklavenhandel investiert hatte, obwohl er Gewaltfreiheit ausrief, haben Menschen* nur dann ein Recht auf Eigentum, wenn sie das Land, auf dem sie leben, bewirtschaften und mittels Arbeit auf das Land Eigentumsrechte erhalten (Joas 2015: o. S.). Der Anspruch auf Land wird mit einem protestantischen Leistungsdenken zusammengebracht: Wer Land bearbeitet, erhält Eigentum und Reichtum. Passend dazu wird das Bild der nicht sesshaften Indigenen* imaginiert,

das jeglichen indigenen Besitzansprüchen auf Land eine Absage erteilt. Für die Legitimierung des Siedlerkolonialismus ist Lockes Argumentationsstruktur zentral. So wird z. B. Nordamerika als „leerer“ Raum imaginiert, in dem es Eigentum durch Arbeit auf dem Land zu erwerben gilt.

Durch die Imaginierung eines leeren Raumes oder des Geisteszustandes von Kindern* als Tabula Rasa wird die Aneignung und Inbesitznahme derer legitimiert (Falk 2011). Neu im Verständnis dieser Zeit ist Lockes Vorstellung, dass Kinder* verschieden und somit Individuen* seien und je älter sie werden, desto mehr Freiheiten sie erlangen sollen. Damit wird das gedankliche Fundament für Individualismus und Liberalismus gelegt. „Kindheit“ wird als Vorbereitungsstadium auf die Lebensphase des Erwachsenseins konstituiert. So „lässt sich relativ schlüssig ein Bild entwerfen, das Kinder – im Gegensatz zu Erwachsenen – als unreif, unfähig, unverantwortlich, eben als ‚kindlich‘ typisiert“ (KränzelNagel & Mierendorff 2007: 7).

2.3 The Child to be Enlightened

Immanuel Kant (1724–1804) folgt der Denktradition von John Locke und beeinflusst im deutschsprachigen Raum die Auseinandersetzung um Erziehung und das Bild des immanenten Kindes mit und baut es weiter aus, zum sogenannten aufzuklärenden Kind. Die Basis seiner Argumentation baut auf dem sogenannten „kategorischen Imperativ“ auf, wonach das Handeln des Menschen sich entlang moralischer Grundsätze von Sittlichkeit orientieren soll, so dass dieses Handeln stets als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten kann. Kants Arbeiten sind stark von den Paradigmen der Aufklärung inspiriert, in denen alles geordnet und vermessen werden soll (dazu Dhawan 2014, Foucault 1975/1993). So muss nicht nur alles Göttliche und Spirituelle, sondern auch alle Emotionalität den wissenschaftlichen Erklärungen und der Rationalität Platz machen. Das Leben eines Einzelnen ist im Duktus der Aufklärung nun nicht mehr vorherbestimmt, sondern ab nun „ein Produkt der eigenen Praxis“ (Kuhlmann 2013: 31). Wissen und Glauben sind fortan zwei Gegensatzpaare, die es mit Hilfe von Bildung und Erziehung zu unterscheiden und unterschiedlich zu positionieren gilt (Wissen = nachweisbar, überprüfbar, neutral, objektiv ≠ Glauben = Existenz nicht erklärbar, subjektiv, emotional).

Immanuel Kant gilt bis heute als einer der wichtigsten Philosoph*innen „des europäischen Abendlandes“. So wichtig Kants Überlegungen für eine Befreiung des Individuums aus mittelalterlichen, religiösen Zwängen sind und seine Betonung auf Zweifeln als befreiende Praktik, so maßgeblich ist er auch an der Festschreibung von kolonialen, rassistischen und erzieherischen Wissenssystemen seiner Zeit beteiligt. Damit auch Kinder* zu reflektierenden, einsichtigen, sprich vernunftbegabten Menschen* heranwachsen, braucht es den aufklärerischen Überzeugungen nach Erziehung, die sich entlang des „kategorischen Imperatives“ orientiert. Immanuel Kant untergliedert in seinen Vorlesungen zu Pädagogik an der Universität Königsberg im Jahr 1803 die Erziehung eines Menschen* in vier Prinzipien, die grundlegend für die Verwirklichung vernunftbestimmten Lebens und Handelns sind: „diszipliniert“, „kultiviert“, „zivilisiert“ und „moralisiert“ (Kant 1803: 7 ff.). Diese Prinzipien re/produzieren nicht nur die uns heute als koloniales Vokabular imperialer Herrschaft bekannten Denkschemata, sondern verweisen auch darauf, wie die Infantilisierung kolonisierter Gesellschaften in stiller Referenz auf das europäische Kind funktioniert.

Im Folgenden möchte ich Kants Überlegungen aus dem Werk ‚Über Pädagogik‘ (1803) zu den einzelnen Prinzipien ausführlich zitieren, da sie meines Erachtens detaillierte Auskunft darüber geben, wie sich während der Kolonialen Modernität des 19ten Jahrhunderts ein Narrativ der Aufklärung hinter einer Ideologie versteckt, die Kolonisierung und Unterdrückung sedimentiert. Den Ehrensockel, den ihm die hegemoniale deutsche Geschichtsschreibung bis heute zuteilwerden lässt, hat er so nicht verdient.

Disziplinierung

„Disciplin oder Zucht ändert die Thierheit in die Menschheit um. Ein Thier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits Alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich imstande ist, dieses zu thun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es Andere für ihn thun» (ebd.: 7).

„Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder Anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen“ (ebd.: 7 f.).

Disziplinierung war und ist fundamentaler Bestandteil kolonialer Herrschaft. Die Disziplinierung von Körper und Geist sind maßgebliche Instrumente in der Herstellung kolonialer bzw. nationaler Ordnung und der Idee einer nationalen Gesellschaft. Im Kapitel ‚Framing the Field‘ hat sich bereits gezeigt, wie Schulen als Orte der Disziplinierung und Zivilisierung, und nicht als Lernorte, für indigene Kinder* missbraucht wurden. In dieser Ordnung wird durch Klasse, Alter, Gender und Race jede*r auf ihren*seinen Platz in der immer wieder herzustellenden kolonialen Gesellschaft* verwiesen und wird darin entsprechend ihrer*seiner Zuweisungen Teil eines kolonialen und später nationalen Projektes. Dies über „Disziplinierungen“ und die „Disziplinierung des Selbst“ (Foucault 2005) zu sichern war Aufgabe von Institutionen wie z. B. Schulen, Psychiatrien oder Gefängnisse (ebd.). Während der Phase der Disziplinierung ist das eigene Denken untersagt, Kant, ich wiederhole, sagt hier wortwörtlich: „damit sie nicht in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen“. So muss erst die aufklärerische Erziehung der Kolonialen Modernität durchlaufen sein, bevor einem Individuum das Zweifeln als befreiende Praktik zuteilwerden darf? Ist dies so, um widerständige Stimme gegen die Aufklärung und seine Komplizenschaft bereits im Keim zu ersticken? Und in welcher Tradition stehen und reproduzieren sich hier sogenannte westlich aufgeklärte Schulsysteme?

Kultivierung

„(...) Muß der Mensch kultivirt werden. Kultur begreift unter sich die Belehrung und die Unterweisung. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit. Diese ist der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt

also gar keine Zwecke, sondern überläßt das nachher den Umständen. Einige Geschicklichkeiten sind in allen Fällen gut, z. E. das Lesen und Schreiben; andere nur zu einigen Zwecken, z. E. die Musik, um uns beliebt zu machen. Wegen der Menge der Zwecke wird die Geschicklichkeit gewissermaßen unendlich“ (Kant 1803: 20 f.).

Einer bourgeoisen und eurozentrischen Idee von Kultur folgend, wird das Beherrschen von Lesen, Musik oder Schreiben als kulturelle Errungenschaft stilisiert. Geschicklichkeiten in Bezug zu Landwirtschaft, Spiritualität oder Care-Arbeit werden im gleichen Zuge abgewertet und implizit in die Reihen des Unkultivierten platziert. Durch Kolonisierung werden präkolonialen Bevölkerungen ihre Geschicklichkeit im Bereich des Schreibens, des Lesens, des Musizierens abgesprochen in dem u. a. ihre historischen Archive zerstört werden. Sie werden somit in einen Zustand des Primitiven verbannt. ~Jungen Menschen* wird in ihrem Sein der gleiche Status zugeschrieben, der kultiviert werden muss.

Zivilisierung

„(...) Muß man darauf sehen, daß der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sey, und Einfluß habe. Hiezu gehört eine gewisse Art von Kultur, die man Civilisirung nennt. Zu derselben sind Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann. Sie richtet sich nach dem wandelbaren Geschmacke jedes Zeitalters“ (ebd.: 21).

In die Idee der Zivilisierung, die Kant an dieser Stelle definiert, sind die Prozesse des Otherings eingeschrieben. All jene, die sich mit Manieren, der Artigkeit und der gewissen Klugheit, die eine spezifische Elite* bzw. gesellschaftliche Norm* formuliert, nicht identifizieren können, gelten als unzivilisiert und außerhalb der Gesellschaft* zu platzieren. Dies hat dehumanisierende Folgen. Wer die Codes einer Gesellschaft* nicht lernt, kann darin nicht integriert werden, sprich bleibt in Kant'scher Lesart unzivilisiert. Da sie aber erlernbar sind, verlieren diese Codes das Heilige und ihr anscheinendes Alleinstellungsmerkmal geht über in die Banalität (Flusser 1992: 13).

Moralisierung

„Muß man auf die Moralisirung sehen. Der Mensch soll nicht blos zu allerley Zwecken geschickt seyn, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die nothwendigerweise von Jedermann gebilliget werden; und die auch zu gleicher Zeit Jedermanns Zwecke seyn können“ (Kant 1803: 21).

Die Grundidee, dass Moral nur dann dem gesellschaftlichen Zwecke dienlich sein kann, solange sie von der Gesellschaft* legitimiert wird, ist eine demokratische Idee. Jedoch wird unter „Jedermann“ zu dieser Zeit nicht eine ~Schwarze, indigene oder junge Gesellschaft* angesprochen, sondern eine erwachsene, ~weiße und europäisch männliche Norm. Solange Moral auf Ausschluss beruht, stabilisiert sie Koloniale Modernitäten und demontiert demokratische Strukturen, auf die sie angeblich selbst aufbaut.

Es ist die Konstruktion des immanenten Kindes, das auch bei Kant dominiert und dessen Unmündigkeit durch eine aufgeklärte Erziehung, Leitung und vor allem durch Moralisierung zu einem vernunftbegabten Wesen* heranwachsen kann. Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Unabhängigkeit sind darin erklärte Ziele, die jedoch nur so weit ausgeformt werden dürfen, dass sie einer gesellschaftlichen Norm, einem gesellschaftlichen Fortschritt dienlich sind „und die auch zu gleicher Zeit Jedermanns Zwecke seyn können“ (ebd.). Mit „Jedermanns Zwecke“ meint Immanuel Kant, wie bereits erwähnt, den weißen, männlichen, bourgeoisen, patriarchalen Teil europäischer Gesellschaften* und adressiert seine pädagogischen Überlegungen direkt und ausschließlich an sie.

Kant setzt in seinen weiteren Arbeiten seiner formulierten „Rassentheorie“ kolonisierte Menschen* mit dem tierischen Rohzustand eines Neugeborenen* gleich, in dem jene verhaftet bleiben, da sie das Menschliche in sich noch nicht entwickelt haben oder dies nie entwickeln können. Nur jene jungen oder kolonisierten Menschen*, deren Willen dem erwachsenen, aufgeklärten Menschen, sprich den Kolonisatoren unterworfen wird, können in der Ordnung der Welt bestehen. Jedoch, und das wird deutlich, können sie am Projekt der Aufklärung niemals teilhaben. Kant dehumanisiert damit den Großteil der Weltbevölkerung* und setzt sich implizit als erwachsener, weißer cis-Mann an die Spitze der Entwicklung. Er argumentiert: „Man sieht es auch an den wilden Nationen, daß, wenn sie gleich den Europäern längere Zeit hindurch Dienste thun, sie sich doch nie an ihre Lebensart gewöhnen. Bey ihnen ist dieses aber nicht ein edler Hang zur Freyheit, wie Roussenau und Andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Thier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat. Daher muß der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen. Wenn man ihm in der Jugend seinen Willen gelassen und ihm da nichts widerstanden hat: so behält er eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben. Und es hilft denen auch nicht, die durch allzugroße mütterliche Zärtlichkeit in der Jugend geschont werden, denn es wird ihnen weiterhin nur desto mehr von allen Seiten her, widerstanden, und überall bekommen sie Stöße, sobald sie sich in die Geschäfte der Welt einlassen“ (ebd.: 9).

Eine weitere Arbeit von Immanuel Kant, die ich an dieser Stelle zitieren möchte, ist die Schrift „Von den verschiedenen Racen der Menschen“ von 1775, die auf den Überlegungen zu verschiedenen „Menschenrassen“ von François Bernier (1620–1688) und Carl von Linné (1707–1778) aufbaut und die Zuweisung bestimmter Charaktereigenschaften auf „Menschenrassen“ fortführt (Cremer 2008: 7 ff.).

Kant führte das französische Wort „Race“ in die deutsche Sprache ein und unterteilte die Menschen in vier „Races“ (Kant 1775: 432). Er hierarchisierte diese Zuordnung in seiner Schrift zur „Physischen Geographie“, indem er schrieb: „Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der Race der Weißen. (...)“ (Kant 1923.: 316).

Die Erfindung von Rassen war und ist ein zentrales Projekt kolonialer Herrschaft, um Menschen* in ihrer Daseinsberechtigung, in ihrem Menschsein in Frage zu stellen. Durch den Kolonialismus wurde ein dehumanisierendes Regime globalen Ausmaßes geschaffen, in dessen vererbte Strukturen gegenwärtige und kommende Generationen* hineingeboren werden.

Warum habe ich dazu nie in eine kritische Stellungnahme von Seiten der weißen männlichen Professoren* in meinen Vorlesungen zur Physischen Geographie gehört? Warum braucht es ein halbes Leben bis ich davon erstmals etwas lese? Was läuft schief im deutschen Bildungssystem? Die Lektüre dieser Arbeit von Kant eröffnet Einblicke in einen detaillierten verschriftlichten Prozess der Dehumanisierung all jener Menschen, die nicht der europäischen Idee einer weißen Norm entsprechen. Diese Seiten zu lesen, stellt für mich eine enorme emotionale Herausforderung dar und triggert mich nachhaltig. Kants Rassentheorie baut auf Reiseberichten auf und wurde an verschiedenen Stellen aufgegriffen und weiter fortgeführt (siehe dazu die Arbeiten des Göttinger Universitätsprofessors* Christoph Meiners (1747–1810) oder des französischen Grafen* Joseph Arthur de Gobineau (1816–1882)). In dieser Zeit formulierten Charles Darwins (1809–1882) und Alfred Russel Wallace (1823–1913) ihre Überlegungen zur Evolutionstheorie. Diese Überlegungen wurden später zum Sozialdarwinismus erhoben, der den „Kampf ums Dasein“ zwischen „Menschenrassen“ konstatierte, der später zu einem „Rassenkampf“ uminterpretiert wurde und unter den Nationalsozialisten und Nationalsozialistinnen im Holocaust und schon davor in den Gräueltaten der Versklavung und des Kolonialismus gipfelte (Cremer 2008: 8, Zimmerer 2011). Diese Genealogie und Verwobenheiten zu verstehen, ist zentraler Bestandteil nicht nur einer deutschen Erinnerungskultur, sondern auch einer Dekonstruktion der Kolonialen Modernitäten.

Noch heute sind Kants Ideen von Mündigkeit, die zugleich die Unmündigkeit von jungen Menschen* voraussetzen, Bestandteil der UN-Kinderrechtskonvention und in der Gesetzgebung vieler demokratisch organisierter Länder verankert. Der Begriff „Rasse“ und die damit verbundenen Umschreibungen finden sich bis heute in vielen Gesetzestexten. Obwohl die Problematik des Begriffes bekannt ist, „wecken die Formulierungen unweigerlich die Assoziation eines Menschenbildes, das auf der Vorstellung unterschiedlicher menschlicher ‚Rassen‘ basiert. Dabei gehen allein rassistische Theorien von der Annahme aus, dass es unterschiedliche menschliche ‚Rassen‘ gibt“ (Cremer 2008: 4).

2.4 The Innocent Child

Auch Jean-Jaques Rousseau (1712–1778) setzt sich in seinem Buch ‚Emil oder Ueber die Erziehung‘ (‚Emile ou de l’éducation‘) das 1762 erscheint mit den Aspekten der Kindheit und Erziehung auseinander. Er verfasst insgesamt fünf Bücher, in denen er sich dem fiktiven Emil und dessen Heranwachsen widmet. Die Idee des „unschuldigen Kindes“ (innocent child, James et al. 1998: 13) wird darin von Rousseau akribisch konstruiert.

Rousseau beginnt seinen Erziehungsratgeber zur natürlichen Erziehung mit einer klaren Gesellschaftskritik an absolutistischen Zwängen und der Idee von Herrschaft an den herrschenden Zuständen:

„Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; Alles entartet unter den Händen des Menschen. Er zwingt ein Land die Producte eines andren hervorzubringen, einen Baum die Früchte eines andern zu tragen; er vermischt und vermengt die Klimata, die Elemente, die Jahreszeiten; er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd, seinen Sklaven; er stürzt Alles um, er verunstaltet Alles; er liebt das Unförmliche, die Mißgestalten; nichts will er so, wie es die Natur gebildet hat, nicht

einmal den Menschen; man muß ihn wie ein Schulpferd für ihn abrichten; man muß ihn wie einen Baum seines Gartens nach der Mode des Tages biegen“ (Rousseau 2011: 11). Ein Kind, das in solchen Verhältnissen aufwächst wird nach Rousseau, „der verunstalteteste und verderbteste von allen sein“ (ebd.).

Rousseau wird oft mit dem Satz „Zurück zur Natur!“ kritisiert und so liest sich ‚Emil oder Ueber die Erziehung‘, in dem Rousseau zwei Welten kontrastiert. Er kritisiert die elitäre Oberschicht* für ihre Verschwendungssucht, ihre Arroganz und ihre oberflächliches Gerede und postuliert als ehrwürdigste aller Künste den Ackerbau und die Zimmerhandwerke (ebd.: 298 ff.). Seine Perspektive auf Lernen betont er mit der absoluten Negierung von Büchern und er glorifiziert Lernen über das Tun und das Beobachten. „Ich hasse die Bücher; sie lehren uns nur über Dinge reden, die man nicht versteht“ (ebd.: 290). Ein Widerspruch in sich, dass Rousseau dann ein Buch über Erziehung geschrieben hat. Rousseau vergleicht die Erziehung seines imaginierten Emils mit der Geschichte von Robinson Crusoe. Von allen Nebensächlichkeiten befreit und im Verbund mit der wahren Natur lernt Crusoe das Authentische, die wahre Erkenntnis durch den direkten Umgang mit der Natur (ebd.: 291 ff.). Dass Robinson Crusoe ein rassistisches Kinder*buch ist, das eine koloniale Aneignung von Raum und der Legitimierung der Versklavung von Menschen* dient, lässt Rousseau unerwähnt. Emil soll denken, dass er selbst ein Produkt der eigenen Praxis ist, ein Entdecker* auf einer fremden Insel, jedoch vom Vater*, dessen Rolle Rousseau durch die Ich-Erzählung einnimmt, insgeheim lenkt und geformt wird, dass dieser unmerkter ein Produkt der väterlichen Erziehung wird.

Rousseau zeichnet ein Bild des von Geburt an edlen, unschuldigen und reinen weißen männlichen bürgerlichen Menschen*, der in Verbindung mit einer „reinen“ Natur zur vollen Entfaltung gelangt und als Erwachsener* Vernunft erlangt (vgl. Oelkers 2001, 2009, Kuhlmann 2013: 38). Rousseau hat damit die Norm mit sedimentiert, auf wen Bildung abgestimmt und ausgerichtet wird und somit einen stillen Referenzpunkt mit geschaffen, der bis heute auf Geschlechterrollen und die Ordnung von Kindern* wirkt.

Das hier erschaffene romantisierende Bild einer perfekten Kindheit in der „reinen und guten“ Natur (vgl. KränzelNagel & Mierendorff 2007: 5) findet sich bis heute in der kolonialen Imaginierung der „Anderen“ wieder. „(...) (W)here people are represented as close to nature and following a more anthropological mode *fêted* as living a life of pre-industrialized innocence, unmarked and untainted by the smoky blackness of the ‘machine-age’“ (Finn & McEwan 2015: 126)⁹. Die patriarchale Vormachtstellung bleibt sowohl in Emil, als unschuldiges Kind, als auch in das „des edlen Wilden“ eingeschrieben und ist bis heute Grundlage für romantisierende Vorstellungen über Natur, Kindheit und den sogenannten „Anderen“.

9| „Wo Menschen als naturverbunden und einem eher anthropologischen Modus folgend dargestellt werden, der als ein Leben in vorindustrialisierter Unschuld gefeiert wird, frei und unbefleckt von der rauchigen Schwärze des ‚Maschinenzeitalters‘“ (Finn & McEwan 2015: 126, Übersetzung L. S.).

2.5 The Developing Child

Eine weitere „figure of the child“ ist die des sich „natürlich entwickelnden Kindes“. Zeitlich formuliert werden diese Gedanken in einer „offiziellen“ post/kolonialen Phase der Weltgeschichte, hier also zu Rousseau, ein großer zeitlicher Sprung von einem viertel Jahrhundert stattfindet. Die Welt wird fortan nicht mehr vorrangig in „Empire“ und „Kolonien“ eingeteilt, sondern über die Idee der Entwicklung in „unterentwickelte“ und „entwickelte“ Staaten.

Jean Piaget (1896–1980) konstruiert Kindheit anhand eines Entwicklungsmodells, das, laut James et al., von universalen, standardisierten und linearen Überzeugungen durchzogen ist (ebd. 1998: 17). Junge Menschen* sollen sich nach Piaget im Sinne von Entwicklungsstufen entwickeln. Diese stehen in einem fixen Bezug zu Alter und definieren einen sogenannten Zeitpunkt „normaler“ Entwicklung bzw. Unterentwicklung (ebd.). An dieser Stelle soll es nicht detailliert um die Arbeit von Piaget gehen, sondern darum, wie der Entwicklungsgedanke die Logik Kolonialer Modernitäten bis heute maßgeblich mitsitiert.

Matt Finn und Cheryl McEwan (2015) sehen in den Grundideen von Piaget Parallelen zu der diskursiven Konstruktion von „Entwicklung“ und „Unterentwicklung“ und argumentieren dazu: „This parallels Piaget’s naturally developing child, were the infantilization trope is projected onto a group or geographic area such as the ‚Third World‘, which is said to need the guidance of more ‚grown up‘ or ‚advanced‘ societies” (ebd.: 127)¹⁰.

Die Vorstellung, Körper*, Menschen*, Länder und Kontinente in eine hierarchische Ordnung von Entwicklung zu stellen, ist bis heute gesellschaftlich präsent und sedimentiert die problematische Leitidee der Hierarchisierung von Welt. Repräsentationen von sogenannten „bedürftigen Dritte-Welt-Kindern*“ bedienen sich diskursiver Deutungshoheiten, die sich auf die europäisch verorteten philosophischen Überlegungen wie „Unterentwicklung“, „Zivilisierung“ etc. beziehen. Dadurch wird einer Familie*, einer Kultur*, einem ganzen Kontinent ein unterentwickelter Status eingeschrieben, bei dem die Eltern*, die Familie*, der Staat es nicht schaffen, ihre Kinder* zu schützen und für sie zu sorgen (ebd.: 129). Weiße Spender*innen oder Entwicklungsorganisationen werden dann zu deren Retter*innen imaginiert. Dabei wird u. a. das oben benannte Erziehungsnarrativ von Piaget implizit diskursiv benutzt, um die universale europäische Vorstellung von und über Kindheit über Mechanismen der „Entwicklungshilfe“ zu globalisieren.

Vorstellungen von hierarchischer Entwicklung sedimentieren die unterschiedlichen Stellungen von Erwachsenen* und Kindern*, vom „Westen“ und dem „Rest“, wobei die politische, soziale und wirtschaftliche Produziertheit von Entwicklung und deren Komplizenschaft mit neo/kolonialen Praktiken unhinterfragt bleibt (vgl. Kränzel-Nagel & Mierendorff 2007: 7). „We argue that a rethinking of economic (and cultural)

10| „Dies ist eine Parallele zu Piaget’s natürlich entwickelndem Kind*, wo der Infantilisierungstropus auf eine Gruppe oder geographische Einheit so wie die der ‚Dritte Welt‘ projiziert wird, von der gesagt wird, dass sie der Führung von ‚erwachseneren‘ oder ‚fortgeschritteneren‘ Gesellschaften bedarf“ (ebd.: 127, Übersetzung L. B.).

development and its relations to global spaces is concomitantly a rethinking of progress through this thing that is called childhood” (Aitken et al. 2007: 5).¹¹

Die Machenschaften und Ausbeutungen, die ausgehend vom Globalen Norden als „Entwicklung“ oder „nachholende Entwicklung“ im Globalen Süden oftmals an die Tradition kolonialer Herrschaft anschließen, wurden durch die Ansätze des Post-developments stetig in ihrer Produktion des Fortschrittversprechens dekonstruiert (u. a. von McEwan 2009, Radcliffe 2005, Ziai 2006). So bildet sich über Jahrhunderte hinweg ein universalistisches Narrativ über „entwickelte“ und „unterentwickelte“ Menschen* mit räumlicher Verortung, das auf rassistischem, evolutionistischem, kolonialistischem und kapitalistischem Denken beruht (Castro Varela & Dhawan 2015, Spivak 1990 & 1999, Stoler 2002). Dabei ist das Narrativ „Entwicklung“ so hegemonial wirkmächtig, dass es sich in alle Skalen eingeschrieben hat. Auch Kindheit wird in eine Reihe von zu durchlaufenden Entwicklungsstadien eingeteilt. Verschwiegen werden im „Entwicklungs-Narrativ“ unter vielen anderen Dingen auch der Hunger nach Ressourcen und die Ausbeutung billiger Arbeitskräfte (sowohl von jungen Menschen*, als auch von Erwachsenen*) innerhalb eines neoliberalen Systems, das ich als koloniale Kontinuität innerhalb Kolonialer Modernitäten ansehe. Darin zeigen sich die Auswirkungen von Neoliberalismus auf das stetige Entmachten von Kindern*: „For the most part, we argue, developmental theory essentializes children to become-the-same (as us) with limited possible futures. Similarly, so-called developing nations are cajoled and coerced to become-the-same (as us); and this is a fantasy that remains unrealized from their peripheral and exploited positions in the world” (Aitken et al. 2007: 5)¹².

Die Repräsentation von Wissen, Körper und Praktiken als „unterentwickelt“, als „primitiv“, als „in-the-making“ findet sich stark in dem normativen liberalen Entwicklungsgedanken wieder, welches seine Anfänge im Verständnis der westlichen Bourgeoisie sowohl von Kindern* als auch von Natur als primitiv hat (Aitken et al. 2007: 6, Gagen 2007).

3 Entangled Worlds

In den Kontext von Kolonialismus und der europäischen Vorstellung von Kindheit wird die Infantilisierung indigener Lebenswelten gestellt, wobei das Sosein indigener Menschen* mit der hegemonialen Vorstellung eines europäischen Kindes abgeglichen wird. „For example, in 1539 the Spanish theologian Fransisco de Vitoria delivered a set of influential lectures in which he argued that the condition of the Indian was ‘similar to that of children, who, in Aristotle’s definition, were only potentially, but

11 | „Wir argumentieren, dass ein Umdenken in Relation zu wirtschaftlicher (und kultureller) Entwicklung und ihre Beziehungen zu globalen Räumen gleichzeitig ein Umdenken in Bezug auf das, was als Kind* bezeichnet wird, ist“ (Aitken et al. 2007: 5, Übersetzung K. S.).

12 | „Für den größten Teil, so argumentieren wir, essentialisiert entwicklungsbasierte Theorie Kinder* zu einem Genauso-Werden (wie wir) mit begrenzten möglichen Zukünften. Ähnlich werden die sogenannten Entwicklungsländer überredet und gezwungen, genauso zu werden (wie wir); und dies ist eine Phantasie, die von ihren peripheren und ausgebeuteten Positionen in der Welt unrealisiert bleibt“ (Aitken et al. 2007: 5, Übersetzung L. B. & K. S.).

not actually, rational beings' (...). Juan Ginés de Sepúlveda, the humanist scholar and royal historian, made a similar argument: the Conquest was just, even necessary, (...) [the Indians] are as inferior to the Spaniards as children to adults" (Hecht 2002: 10)¹³. Die indigenen Bevölkerungen* wurden und werden als „kindlich“ konstituiert, und somit wurde und wird ihnen das Recht auf Selbstbestimmung und das Recht auf Freiheit so lange abgesprochen, bis sie der kolonialen Logik nach erwachsen, sprich zivilisiert sind. Die unter dem Kolonialismus kolonisierten Menschen* wurden zweigeteilt, in die, die sich der kolonialen Herrschaft unterstellen und damit zu Erziehungsobjekten der Konquistador*innen und Missionar*innen werden, und in jene, die sich widersetzen, und dies oftmals mit dem Leben bezahlen mussten (ebd.). Diskursiv legitimiert wird dieses Vorgehen u. a. wie folgt: „(...) God had put the Indians in the New World and forgotten about them for a very long time; when he remembered them and saw 'the evil there was across the land [he] allowed only that the innocent few, especially baptized children, be saved that the rest pay [for the sins]'" (Staatsbeamter* und Historiker* Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdes zitiert nach Hecht 2002: 11)¹⁴.

Innerhalb dieser epistemischen kolonialen Struktur wird nicht eine Gewaltherrschaft rechtfertigt, sondern auch nachhaltig ein rassistisches System kolonialer Ordnung sedimentiert, in dem Kinder* zu den „begehrtesten“ Erziehungsobjekten degradierten.

Carolyn Dean (2002) weist auf eine entscheidende Logik im kolonialen Diskurs hin: "Infantilizing analogies not only justified paternalistic attitudes on the part of the colonizer but also legitimized political domination; children, after all, do not have the same social rights as grown-ups and can (and frequently ought to) be controlled by adults. Thus the often-alleged arrested intellect and childlike behavior of the colonized shifted the focus from the initial relationship of European to Andean to the secondary, less problematic, relationship of parent to child" (ebd.: 21)¹⁵.

13] „Zum Beispiel hielt der spanische Theologe Francisco de Vitoria 1539 eine Reihe einflussreicher Vorträge, in denen er argumentierte, dass der Zustand der Indigenen ‚ähnlich ist wie bei Kindern, die nach Aristoteles Definition nur potentiell, aber nicht wirklich rationale Wesen sind‘ (Padgen 1991: xxv-xxvi) (...). Juan Ginés de Sepúlveda, der humanistische Gelehrte und königliche Historiker, argumentierte ähnlich: Die Eroberung war gerecht, sogar notwendig, (...) [die Indigenen] sind den Spaniern ebenso unterlegen wie Kinder Erwachsenen (zitiert in Hanke 1974: 84)“ (Hecht 2002: 10, Übersetzung L. S.).

14] „(...) Gott hat die Indianer*innen in die Neue Welt gesetzt und sie für eine lange Zeit vergessen; als er sich an sie erinnerte und sah, dass 'das Böse dort über das Land gekommen war, erlaubte [er,] nur, dass einige wenige, darunter vor allem getaufte Kinder, gerettet werden und der Rest bezahlen muss [für die Sünden]'" (Staatsbeamter und Historiker Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdes zitiert nach Hecht 2002: 11, Übersetzung L. B.).

15] „Die Infantilisierung von Analogien hat nicht nur paternalistische Einstellungen seitens der Kolonisor*innen gerechtfertigt, sondern auch die politische Vorherrschaft; Kinder haben letzten Endes nicht die gleichen sozialen Rechte wie Erwachsene und können (und sollten häufig) von ihnen kontrolliert werden. So verlagerte der oft genannte verhaftete Intellekt und das kindliche Verhalten der Kolonisierten den Fokus von der anfänglichen Beziehung zwischen Europäer*innen und Andengemeinschaften auf die sekundäre, weniger problematische Beziehung zwischen Eltern und Kindern" (Dean 2002: 21, Übersetzung L. B.).

Es liegt dabei die These nahe, dass das Konstrukt des europäischen Kindes, nicht nur als ein gewaltvolles, koloniales Instrument zur Vermessung und Unterwerfung indigener Lebenswelten missbraucht wird, sondern dass auch die Lebenswelten junger Menschen* selbst von der kolonialen Logik unterworfen und objektiviert wurden und werden (Gagen 2007: 15). Als Projektionsfläche wird die europäische Imagination von Kindheit benutzt, um „das nicht-Europäische“, das inferiore „Andere“ mit jungen Menschen* in Europa auf eine Ebene zu bringen, um damit die Erziehung, Zivilisierung und Erniedrigung ganzer Gesellschaften zu legitimieren. Kinder*, die nicht der weißen Norm entsprechen, sehen sich in diesem Zuge nicht nur der rassistischen Unterordnung durch diese Imagination ausgesetzt, sondern auch durch die erwachsene „Vorherrschaft“ marginalisiert.

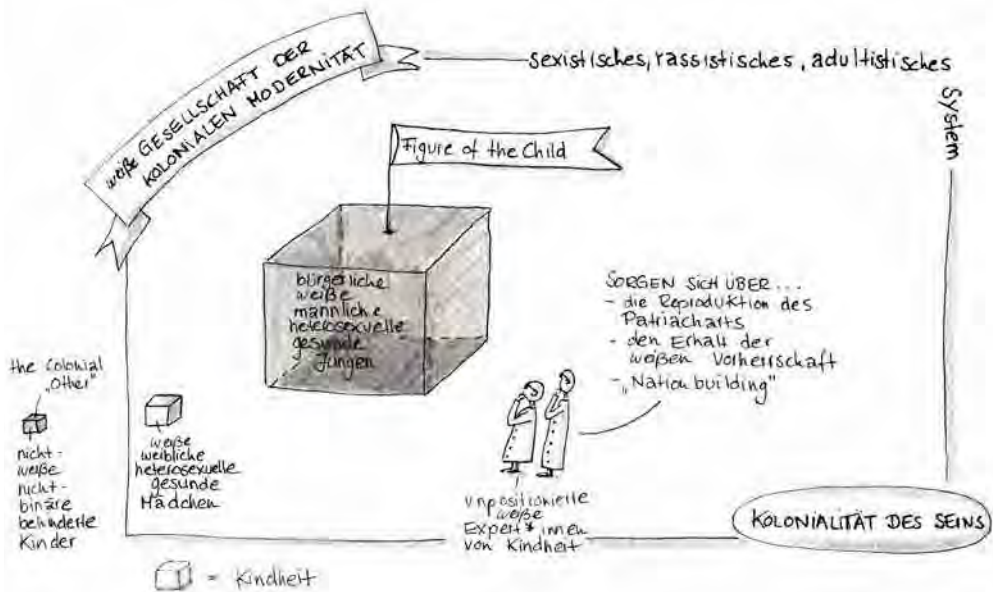


Abb. 7: „Figure of the Child“ als Teil Kolonialer Modernität
 Quelle: Eigene Darstellung

Temporality of Empire

Weitere Verständnisse von Kindheit und Jugend



„First, human life is always socially conditioned, culturally based and embedded in multiscalar power relations: there are no ‘normal’ conditions to childhood and youth. Every childhood must therefore be understood as situated. Secondly, the processes of subject formation and identity construction cannot be considered politically ‘neutral’ since each way of being and becoming in the world is intersubjectively constituted and oriented in one or another way. Thirdly, normative arguments concerning these processes are also always political, be they presented by researchers, professionals, policy-makers or the children and youth themselves.”

(Kallio & Häkli 2013: 5)¹

1 | „Erstens, menschliches Leben ist immer gesellschaftlich bedingt, kulturell begründet und eingebettet in multiskalare Machtverhältnisse: es gibt keine ‚normalen‘ Bedingungen für Kindheit und Jugend. Jede Kindheit muss daher als situiert verstanden werden. Zweitens, die Prozesse der Subjektbildung und Identitätskonstruktion können nicht als politisch ‚neutral‘ aufgefasst werden, denn jede Art des Seins und des Werdens in der Welt wird intersubjektiv konstituiert und in die eine oder andere Richtung ausgerichtet. Drittens, normative Argumente sind im Hinblick auf diese Prozesse zudem immer politisch, wurden sie von Forscher*innen, Professionellen, politischen Entscheidungsträger*innen oder von den Kindern und Jugendlichen selbst vorgebracht“ (Kallio & Häkli 2013: 5, Übersetzung L. B.).

[Erzählstrang: Kolonialität und Kindheit – TEIL 2]

Als ich in Peru mit Kindern* und Jugendlichen* zusammenarbeitete, indem sie u. a. eine Exkursion für mich organisierten, mir Fragen beantworteten, mir Geschichten erzählten oder mit mir zusammen kartierten, malten, bastelten oder fotografierten, begleiteten mich dabei stets Zweifel. Ich war nicht nach Peru gekommen, um mit ~jungem Menschen* zusammenzuarbeiten. In dem interdisziplinären Projekt mit Glaziolog*innen, in dem ich angestellt war, spielten die Wissensproduktionen junger Menschen* keine explizite Rolle, inhaltlich ging es um Klimawandel, Gletscherschmelze und Anpassungsstrategien kleinbäuerlicher Landwirtschaft. Dementsprechend erschienen mir die v. a. visuellen Wissensproduktionen junger Menschen* als kreativ, aber nicht fundiert genug; die produzierten Karten fand ich toll, aber nicht so wichtig, als dass ich diese digitalisieren und verbreiten wollte. Meine Haltung gegenüber den Wissensproduktionen junger Menschen* sagte nicht viel über ihre Arbeit an sich aus, sondern viel mehr über meine verinnerlichteten Stereotype oder meine Bewertungssysteme, die ich in Bezug zu jungem Menschen* anwandte. Es zeigte auf, dass auch ich von der europäischen Imagination von Kindheit, wie es im vorherigen Kapitel besprochen wurde, geprägt war. Setze ich meine Gedanken aus diesem ersten Absatz mit dem Zitat auf der vorherigen Seite von Pauliina Kallio und Jouni Häkli in Bezug, werden Machtbeziehungen ersichtlich, die meine Zusammenarbeit mit den Schüler*innen rahmten. Es zeigt, wie wenig differenziert ich zu diesem Zeitpunkt Kindheit verstand, welche normierenden Vorstellungen ich über Kindheit unreflektiert reproduzierte und wie wenig ich Kindheit in einem südamerikanischen andinen Kontext situieren und verstehen konnte. Die Identitätskonstruktionen, die ich diesen jungen Menschen* zuwies, zeigen auf, wie ich las. Diese Zuweisung war durchdrungen von naturalisierenden Kategorisierungen, so dass ich sie aufgrund ihres Alters nicht als Produzent*innen von relevantem Wissen wahrnahm, sondern ich romantisierete und entpolitisierte ihre Arbeiten und verschloss mir damit den Weg für eine sensible Denk- und Handlungsweise.

Ein wichtiger Moment in der Sensibilisierung gegenüber „Alter“ war die Lektüre über den historischen Charakter von Kindheit, die kolonialen Verwobenheiten und Machtverhältnisse (siehe Kapitel ‚Raising an Empire‘) darin und die Präsenz dieser in meiner Forschung.

Zum Zeitpunkt meines ersten empirischen Feldaufenthaltes kannte ich das Feld der Kindheits- und Jugendforschungen in der Geographie nicht. Darin wird schon seit langem auf das Hierarchiegefälle in der Forschung mit jungem Menschen*, die Wichtigkeit der Situierung von Wissen und auf Kindheit als ein gesellschaftlich höchst dynamisches Konzept hingewiesen. Diese Auseinandersetzung möchte ich in diesem Kapitel nachholen. Ich möchte aufzeigen, wie die Gegenwärtigkeit (Temporality) von historisch kolonial gewachsenen Machtbeziehungen und Hierarchien (Empire) auf die Beziehungen jungem Menschen* zu älteren Menschen* einwirkt und wie diese von wissenschaftlichen Theorieproduktionen in den Blick genommen und thematisiert werden.

Fragestellungen für dieses Kapitel:

Wie wird das Konzept Kindheit als Forschungsfeld dargestellt?

Welche wichtigen Kritikpunkte kommen hier auf, um das Abbild des europäischen Kindes zu dekonstruieren?

Welche Normierungs- und Objektivierungstendenzen finden sich in jüngerer Zeit?

Wie kann Kindheit mit Hilfe von unterschiedlichen epistemologischen Verortungen diverser verstanden werden?

I Lesarten von Kindheit und Jugend...

Die Verwendung des objektivierenden Neutrums „das“ für Kind in der deutschen Sprache ist bezeichnend. Der zu beschreibende Lebenszustand für „das“ Kind ist die „Kindheit“ und verweist auf eine abgeschlossene Lebensphase, zu der es kein vergleichbares, sprachliches Pendant für die erwachsene Lebenszeit gibt.² Zudem lässt sich das Konzept Kindheit in der deutschen Sprachen nicht in den Plural setzen. Es sind sprachliche Feinheiten, doch diese konstruieren mitunter soziale Wirklichkeiten, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster und prägen individuelle und gesellschaftliche Blicke auf junge Menschen* und deren eigenes Er/leben enorm. In einer westlich geprägten Vorstellungswelt werden Menschen* für einen abgeschlossenen Zeitraum als Kinder* und Jugendliche* kategorisiert, um dann für den Rest ihres Lebens als Erwachsene* bezeichnet zu werden. Es ist ein Konstrukt, eine oft homogenisierende Betrachtungsweise für vielfältige Stadien des Lebens, die junge, ältere und alte Menschen* zu unterschiedlichsten Zeitpunkten durchleben. So sind v. a. junge und alte Menschen* verstärkt von einer hegemonialen Deutungshoheit von Alter betroffen (James 2000, Lee 2001, Matthews 2005). Die negativen Erlebnisse davon werden zunehmend mit dem Begriff der Altersdiskriminierung (Ageism) sichtbar gemacht, jedoch vor allem im Bezug zu älteren Menschen* angewandt (McHugh 2003, Todd 2005). Die Diskriminierung, die junge Menschen* erfahren, wird aktuell immer häufiger unter dem Terminus Adulthood markiert (Love & Phillips 2007, Ritz 2010, Singer & Greth 2015). Junge Menschen* werden im Vergleich zu der erwachsenen Norm oft als unverantwortlich, impulsiv und unerfahren, alte Menschen* als das befängene Gegenteil davon stigmatisiert (siehe Kapitel ‚Raising an Empire‘). So werden zum Beispiel Mädchen* und junge Frauen* ab einem spezifischen Grad der „Reife“ hypersexualisiert, während älteren und alten Frauen* die eigene Sexualität mit zunehmendem Alter abgesprochen wird (Butler 1990 & 2004, Greta 2016: 34). Diese gewaltvollen Fremdzuschreibungen und essentialistischen Begründungszusammenhänge variieren, verstärken oder schwächen sich ab, wenn die Wirkmächtigkeiten weiterer Herrschaftsverhältnisse wie Klasse, Heteronormativität, Race oder Ability aus einer privilegierten oder unterdrückten Perspektive erlebt werden (Crenshaw 1994).

Es sind hegemoniale Denkweisen oder epistemologische Schubladen, in die junge Menschen* hinein sortiert werden. Hinzu kommt, dass diese Schubladen je nach Wechselbeziehung zu den eben genannten Herrschaftsverhältnissen und Identitätszuweisungen teils schwerer wiegen, teils leichter. Privilegien und Diskriminierungen spielen dabei eine entscheidende Rolle, wie die eigene und gesellschaftliche Positionierung in der Welt wahrgenommen wird. Diskurse, Konzepte und Kategorisierungen zu Kindheit und Jugend allerdings „einfach“ umzukehren, im zugespitzten Sinne von „dann sind eben alle Menschen Erwachsene*“, bringt die inhärente Gefahr mit sich, eine dualistische Logik aufrechtzuerhalten, in der sich kolonial gewachsene Normen und Werte weiter einschreiben (Cannella & Viruru 2004, Castro Varela & Dhawan 2015: 178, Lesko 2012).

2| Danke Silke (Greth) fürs Teilen dieser Reflexion.

Das bedeutet, dass nicht die Imaginationen und Konzepte von Kindheit, sondern zugleich auch die von Erwachsenen und deren „adult gaze“ (erwachsener Blick) (Humuza 2018: 106) dekonstruiert werden müssen, um die Herrschaftsverhältnisse darin aufzubrechen. Das gesellschaftliche Ziel sollte es nicht sein, junge Menschen* auf die gleiche Ebene wie Erwachsene* zu stellen, sondern vielmehr sich damit auseinanderzusetzen, wie Alter differenzierter verstanden und damit auch das individuelle Sein jenseits von fixen Alterskategorisierungen gedacht und gelebt werden kann. Einen Aufbruch dazu sehe ich in der Offenlegung unterschiedlicher Lesarten von Kindheit und Jugend. Hierbei entstehen neue, weitergedachte oder andere Konzepte von Kindheit. So ist in der wissenschaftlichen Konzeptualisierung von Kindheit, wie es Owain Jones (2008) formuliert, folgende Sensibilisierung notwendig, wenn die herrschenden Strukturen, die er kritisiert, nicht reproduziert werden sollen: „We can hope to do children justice by witnessing their lives and making space for them without trying to occupy those lives and render them in adult discourses“ (ebd.: 209)³. Diese Hoffnung läuft entlang eines feinen Grades, bei der die Gefahr, die Perspektiven von Kindern* in erwachsene Rationalität und Deutungshoheit zu inkorporieren und somit dessen Situiertheit und Komplexität zu negieren, omnipräsent ist. In diesem Kapitel möchte ich die mir bekannten und aktuell diskutierten Lesarten von Kindheit und Jugend innerhalb der Sozialwissenschaften genauer betrachten, die eine kritische Perspektive auf das Konzept Kindheit eröffnen und in denen ich diese Arbeit verorten möchte. Es ist ein „verwissenschaftlichter“ und verkürzter Zugang in die Thematik, doch meines Erachtens eine interessante, widerständige Position innerhalb des hegemonialen Ringens um Deutungshoheit in der Ausgestaltung von Kindheit. Dabei bleiben Widersprüchlichkeiten auch in diesen Theorieproduktionen bestehen und sollen anregen weitere Fragen, zu stellen.

1.1 ...als Forschungsfeld

Die Recherche für dieses Kapitel eröffnet mir einen Zugang zu einem scheinbar nicht mehr enden wollenden Publikationskorpus zu wissenschaftlichen Arbeiten über Kindheit und Jugend. Die in diesem Kapitel zitierten Autor*innen, die sich im Feld der Forschungen zu Kindheit und Jugend positionieren, haben wichtige Kritikpunkte vorgebracht und Überlegungen angestellt, um das wissenschaftliche Feld zu theoretisieren und methodisieren. Mein Blick, der aufgrund der Vielfalt der Veröffentlichungen nur ein beschränkter sein kann, zeigt mir auf, dass die Auseinandersetzungen, die eine profunde Analyse der Verwobenheiten von multiskalaren und postkolonialen Verhältnissen leisten, unterrepräsentiert sind (diese Kritik findet sich auch bei McEwan 2015). Darüber hinaus sind in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung Theorieproduktionen und gelebte Erfahrungen aus dem sogenannten Globalen Süden bis heute wenig dazu genutzt worden, um die Provinzialisierung des „europäischen Kindes“ (Finn & McEwan 2015, siehe Kapitel ‚Raising an Empire‘) voranzubringen und damit zugleich die westlichen, universalisierenden und hegemonialen Erzählungen von Kindheit und Jugend in Frage zu stellen. Allzu oft bleiben dabei die Konzepte in

3| „Wir können hoffen, Kindern* mit Gerechtigkeit zu begegnen, indem wir ihr Leben bezeugen und Raum schaffen für sie, ohne zu versuchen, diese Leben zu besetzen und in Diskurse für Erwachsene* zu übertragen“ (Jones 2008: 209, Übersetzung K. S.).

einer passiven Erzählung über ~Armut, Marginalisierung und Ohnmacht gefangen. Nur einige wenige Arbeiten, die sich im Globalen Norden verorten, bringen wichtige Kritikpunkte hervor, um die historisch gewachsenen Vorstellungen der ~Moderne von und über Kindheit ins Wanken zu bringen. Diesen soll im Folgenden nachgespürt werden.

In der Kindheitsforschung allgemein sind pädagogische Leitlinien, erzieherische Idealvorstellungen und deren gewünschte Wirkungen, wie in Kapitel ‚Raising an Empire‘ diskutiert, Produkte der europäischen ~Aufklärung. Die kritische Beschäftigung damit, aber auch deren Herstellung ist im deutschsprachigen Raum aktuell vor allem in den Themenfeldern der Soziologie und Erziehungswissenschaften verortet. Innerhalb dieser Disziplinen wird eine Fülle von methodisch und/oder theoretisch inspirierten Arbeiten hervorgebracht, die aufzeigen, dass das Konstrukt Kindheit und Jugend in einer Art und Weise gedacht werden kann, die einen sensiblen Umgang gegenüber Essentialismen, Naturalisierungen und Homogenisierungen favorisiert (einführend in die deutschsprachigen Diskussionen: Bernhard & Rothermel 1997, Dörr & Herz 2010, Kuhlmann 2013, Schweizer 2007 u. v. m.). Diese Arbeiten bauen auf einer langen Tradition der Kritik auf, die immer auch gegen die zu einer spezifischen Epoche vorherrschenden Meinungen über Kindheit und Erziehung gerichtet sind.

In Großbritannien werden Theorieproduktionen zu Kindheit und Jugend in unterschiedlichen disziplinären Zweigen schon seit vielen Jahrzehnten diskutiert. Einer davon ist durch das Aufkommen der Cultural Studies geprägt. Mit dem Cultural Turn wurde das ‚Zentrum für zeitgenössische Kulturwissenschaften‘ (Centre for Contemporary Cultural Studies - CCCS) im Jahr 1964 unter der Leitung von Richard Hoggart an der Birmingham Universität gegründet. Den bisherigen Fokus auf die Differenzkategorie Alter löst ein marxistisches Verständnis von Klasse ab auf der Basis der Kritik, dass mit der expliziten Fokussierung der Forschung auf Kindheit und Jugend ein binäres Generationenverständnis reproduziert wird. Klasse wird fortan zum Ausgangspunkt der Analyse von „Youth Subcultures“ (Jugendliche* Subkulturen) gesetzt (Clarke et al. 1976). Die in diesem Umfeld entstandenen Arbeiten werden u. a. für deren fehlende empirische und praktische Bedeutung kritisiert (siehe dazu Bennett 1999, Muggleton 1997). Durch Michel Maffesoli (2004) wird der Begriff der „Jugendlichen* Subkulturen“ durch den des „Neotribalismus“ abgelöst, in dem er das affektive, emotionale von Kleingruppen als gemeinschaftsbildendes Element stärker betont. Unter dem Schlagwort der Postmoderne bildet der „Neotribalismus“ in all seiner Flüchtigkeit und Differenziertheit eine Absage an klar definierte Identitätszuschreibungen der ~Kolonialen Modernitäten. Urbane jugendliche Lebensweisen versucht Maffesoli unter dem Begriff des „Nomadismus“ zu fassen. Seine Arbeiten werden breit rezipiert und viele seiner Überlegungen weiterentwickelt, jedoch auch kritisiert, u. a. dafür, dass Begrifflichkeiten wie „urbane Stämme“ oder „Nomadismus“ historisch und kolonial aufgeladen sind, stigmatisierende Inhalte transportieren und für die Beschreibung der alltäglichen urbanen Lebenserfahrungen junger Menschen* nicht geeignet sind (ausführlich bei Feixa & Porzio 2004). Stattdessen schlägt José Guilherme Cantor Magnani (2013) für den brasilianischen Kontext den Terminus

jugendlicher „Circuitos“ (Kreisläufe) vor, der sich „auf Formen der Beständigkeit und Regelmäßigkeiten statt auf Fragmentierung und Nomadentum“ (ebd.: 258) konzentriert.

Neben diesen verschiedenen Betonungen und Bemühungen der Komplexität in Jugend- und Kindheitskonzepten gerechter zu werden, weisen James et al. (1998: 196) darauf hin, dass die Binarität des Seins (Kindsein*, Erwachsensein*) auf den „principles of certainty“ (Prinzipien der Gewissheit) aufbauen, worin junge Menschen* als natürlich, als universell gleich, als heranwachsende und zu erziehende „Wesen“ platziert werden und damit dem westlichen teleologischen Entwicklungsparadigma folgen. Entsprechend sind es subtile Mechanismen gewaltvoller Bedeutungszuweisungen und Entwicklungsgedanken, die die Aktualität und Wirkmächtigkeit der „Prinzipien der Gewissheit“ bis heute als hochbrisant erscheinen lassen. Stephan Nathan Haymes (2016) erinnert daran, dass diese Gewissheiten auf weiße Kinder angewendet wurden und werden und die Kämpfe ~Schwarzer Kinder*, Kinder* of Colour und auch indigener Kinder* unsichtbar gemacht werden. Deren Kämpfe richten sich gegen die Gewissheiten zu Kindsein*, aber auch gegen die Gewissheiten um Race und die damit verbundene Dehumanisierungsprozesse (ebd.: 190 ff., ebd. 1995). Diese Gewissheiten in ihrer Vielfalt zu erkennen und deren immanente Othering-Prozesse zu demontieren und kritisch zu hinterfragen, ist Aufgabe einer sozialkritischen Kindheits- und Jugendforschung. Ein solches gesellschaftskritisches und transformatives Projekt verlangt, so der Ansatz, nach einer kontinuierlichen empirischen Zusammenarbeit mit jungen Menschen*, die sensibel ist für intersektionale Machtbeziehungen und zugleich nach einer theoretisch fundierten Reflexion: “(...) we retain the possibility of speaking about childhood as a social status in its own right, with its own agendas (...). Without such a focus, childhood is condemned to remain, as in the past, simply an epiphenomenon of adult society and concern” (James et al. 1998: 197, siehe dazu auch Franco Rodriguez 2015: 194 ff.)⁴

Die verschiedenen Formen wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit den Lebenswelten junger Menschen* als wichtige gesellschaftliche Akteure gehen seit den 1990er Jahren einher mit einer verstärkten Institutionalisierung der Kindheitsforschung, die v. a. zurückgehen auf zwei Initialzündungen der UN: die Verabschiedung und Ratifizierung der ‚Konvention über die Rechte des Kindes‘ (UNICEF 1989) und die Gründung des Innocenti Research Centre (1988), das mit der Aufgabe Forschungen zu Kindheit und Jugend durchzuführen betraut wurde (Hart 1992). Anknüpfend an die Grundsätze der UNICEF wird in politischen wie wissenschaftlichen Kontexten ein profundes Hinterfragen von hegemonialen Kindheitsimaginationen eingefordert, das sich auch auf die soziologischen Forschungen „über“ die Lebenswelten von Kindern* und Jugendlichen* bezieht. Diese Forschungsansätze sind zu dieser Zeit zwar weit verbreitet, aber ein Forschen „mit“ jungen Menschen* ist bis dato innerhalb der Sozialwissenschaften quasi nicht existent (siehe auch James et al. 1998). Entsprechend wird von einigen Wissenschaftler*innen die Kritik formuliert,

4| “(...) wir speichern die Möglichkeit, über Kindheit zu sprechen, als sozialen Status für sich, mit seiner eigenen Agenda ab (...). Ohne einen solchen Fokus wäre Kindheit dazu verdammt, wie in der Vergangenheit, einfach ein Epiphänomen zu Erwachsenengesellschaft und deren Belang zu sein” (James et al. 1998: 197, Übersetzung L. B.).

dass Kindheit, wenn überhaupt, als Randerscheinung innerhalb anderer Forschungsrichtungen behandelt wird, so dass die ~patriarchale Vorstellung fortbesteht, dass Kindheit nicht einer eigenen Forschungsrichtung mit eigenen Forschungsfragen und Theorien bedarf (Ambert 1986, Brannen & O'Brien 1996, Oakley 1994). Dadurch ist zum Beispiel in der deutschsprachigen Geographie Kind- und Jugendforschung bis heute wenig anerkannt, bzw. nicht Teil des Curriculums der Universitätslehre.

Vertreter*innen der Kindheits- und Jugendforschung erkämpfen sich durch eine Reihe von Publikationen und Tagungen in jüngster Zeit eine wachsende akademische Aufmerksamkeit, um junge Menschen* als aktive Akteure ihrer eigenen Lebenswelt zu re/präsentieren und auch um die konstruktivistische Komponenten von Kindheit als Produkt einer erwachsenen Vorstellungswelt in Frage zu stellen. In den nun aufkommenden Arbeiten wird die bisherige Auffassung von Kindheit als ein naturgegebenes, essentialistisches und universelles Phänomen infrage gestellt. Unter dem Banner ‚Neue Sozialen Studien zu Kindheit‘ (New Social Studies of Childhood - NSSC) (u. a. Aitken 2001, James et al. 1998, Jenks 2005, Qvortrup 2005) werden im anglophonen Raum zu Beginn der 1990er Jahre fortan diese Analysen weiter vorangebracht. Als Pendant zum europäischen Kontext hat sich im Jahr 2015 das ‚Netzwerk der Studien zur Geschichte der Kindheit in Lateinamerika‘ (Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina) gegründet, das jedoch einen Fokus auf historische Perspektiven legt (Lionetti 2018). In Peru werden Diskussionen über Kindheit und Jugend u. a. aus einer juristisch inspirierten Perspektive heraus geführt. Sie knüpfen direkt an die Forderungen der UNICEF (in Peru seit 1948) nach einem umfassenden Schutz von Kindern an (Bácares 2012: 25ff; Quiroz Monsalvo 2014).

Der geographische Beitrag zu diesen, vor allem anglophonen Debatten war und ist eine Kritik am Raumverständnis innerhalb der soziologischen Beiträge, indem zum Beispiel das Globale als universell und das Lokale als das Spezifische angesehen wurde. Ebenso wie in Bezug auf Alter (Hopkins & Pain 2007) soll auch der Raum als progressiv, relational und multiskalar verstanden werden (Aitken 2001, Holloway & Valentine 2000a & 2000b, Katz 1993 & 1994, Massey 1994, 1996 & 1998, Skelton & Valentine 1997). Ein zentrales Anliegen geographischer Forschung war und ist, Kindheit nicht auf eine Lebensphase des (Erwachsen-)Werdens zu reduzieren, sondern Kindsein* mit all seinen Praktiken, Wissensproduktionen, Emotionalitäten, Räumlichkeiten und Dynamiken in den Vordergrund der Analyse zu stellen (Hörschelmann & Colls 2009, Hörschelmann & Schäfer 2005). Damit wird zugleich auch die Kategorie „Alter“ herausgefordert, um deren soziale, historische und hierarchische Produziertheit aufzuzeigen (Hopkins & Pain 2007). Eine solche Herangehensweise eröffnet weitere Fragen nach Machtbeziehungen und intersektionalen Verwobenheiten in einer relationalen Betrachtung räumlicher Skalen (Hörschelmann & van Blerk 2012: 2, Rodó-de-Zárate 2015, Schreiber 2015, Valentine 2007). Zugleich erfolgt eine Anerkennung alltäglicher Praktiken als wichtiger Bestandteil des Lebens. So wird das anscheinend unwichtige, flüchtige und emotionale im Lebensalltag bewusst in geographischen Arbeiten aufgezeigt, um deren wirkmächtige und politische Relevanz aufzuzeigen, zu thematisieren und zu reflektieren (Bourke 2017).

Damit liegt die Stärke geographischen Arbeitens zu den wissenschaftlichen Diskussionen über Kindheit im Denken von Verflechtungen innerhalb eines Raum-Zeit-Konti-

nuums. So ist Kindheit ein Konstrukt, das nicht nur die aktuelle Kindheit strukturiert, sondern Gesellschaften* hervorbringt und Räume konstruiert und vice versa. Auch wenn Kindheit oft in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen nicht aktiv mitbedacht, sondern allzu oft verdrängt und übersehen wird, ist sie doch omnipräsent und wirkmächtig.

Tracey Skelton (2010) betont, dass der Akteursbegriff in Bezug zu jungen Menschen* um die Ebene des Politischen erweitert werden muss. So argumentiert sie: „(...) Political Geography needs to recognise that young people are political actors now; they are not political subjects ‚in-waiting“ (ebd.: 146)⁵.

So haben politische Richtlinien und Diskurse einen direkten Einfluss auf das Leben von jungen Menschen* und deren räumliche Ausgestaltung. Die jungen Menschen* verhandeln diese aktiv mit. Diskurse wirken aus dem Erinnern, aus der Gegenwart und aus dem was sein wird. Sie wirken sich auf die materielle Produktion von Räumen aus, auf sozio-ökonomische Operationalisierungen und politische Entscheidungen. Dabei verstehe ich Räumlichkeit in einem breiten Sinne. Raum kann ein Körper, ein Klassenzimmer oder ein Flusslauf sein und wird diskursiv mit Bedeutung aufgeladen und verhandelt (Massey 1996).

Im deutschsprachigen Raum versuchen einige wenige Geograph*innen auf dieses breite Forschungsfeld im anglophonen Raum aufmerksam zu machen (u. a. Bauer 2010, Duveneck 2010, Landolt 2011, Schreiber et al. 2016 und die Arbeiten von Hörschelmann 2009, 2012, 2018). In diesem Kontext haben Arbeiten zu Kinder- und Jugendgeographien einen wichtigen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Beitrag zu leisten, indem sie sensibilisieren können für die gelebten Erfahrungen von jungen Menschen* mit Betonung auf räumliche Verwobenheiten.

Gegenwärtige geographische Forschungen zu Kindheit aus dem anglophonen Raum verorten sich v. a. in der Tradition der NSSC. Dieser Umstand und die darin entstandenen Arbeiten bleiben nicht unkritisiert: „Childhood Studies set itself up as a counter-paradigm, severely critical of what had gone before. This led to the creation of ‚mantras‘, which can be seen almost invariably in childhood studies‘ publications, particularly within the UK: mantras about childhood being socially constructed, recognition and focusing on children and young people’s agency, and the valuing of children and young people’s voices, experiences and/or participation“ (Tisdall & Punch 2012: 251)⁶.

So wünschen sich diese Autor*innen eine Hinwendung zu den Komplexitäten, Spannungen, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten, die sich im Leben junger Menschen* im Kontext von Globalen Nord-Südverhältnissen aufzeigen (ebd.: 259). Um dabei nicht in der Erzählung von einzelnen Geschichten verhaftet zu bleiben, und um die

5] „(...) Politische Geographie sollte anerkennen, dass junge Menschen im Jetzt politische Akteur*innen sind; sie sind keine politischen Subjekte ‚im Warten“ (Skelton 2010: 146, Übersetzung K. S.).

6] „Childhood Studies verstehen sich als Gegenpol, die das Bisherige stark kritisieren. Dies führte zur Schaffung von ‚Mantras‘, die fast immer in den Publikationen der Childhood Studies zu finden sind, insbesondere im Vereinigten Königreich: Mantras über Kindheit als soziales Konstrukt, über Anerkennung und Fokussierung auf die Agency von Kindern und Jugendlichen und die Wertschätzung der Stimmen, Erfahrungen und/oder Teilnahme von Kindern und Jugendlichen“ (Tisdall & Punch 2012: 251, Übersetzung L. B.).

Möglichkeit der Provinzialisierung hegemonialer europäischer Vorstellungen und Erzählungen zu Kindheit zu nutzen, bedarf es auch innerhalb der Kindheits- und Jugendforschung einer weiteren Theoretisierung und Reflexion und eine größere Befähigung zur „Multiépistemic Literacy“ (Multiépistemische Lese- und Schreibfähigkeit) (Kuokkanen 2007). Zudem steht die fundamentale Kritik im Raum, dass Kindheitsforschungen des Globalen Nordens die Theorieproduktionen von Schwarzen Menschen*, People* of Colour und von indigenen Menschen* auslassen, ignorieren oder sich diese aneignen, ohne es kenntlich zu machen (Salazar Pérez et al. 2017: 79). Arbeiten von Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze und Félix Guattari, allesamt europäische weiße Männer, werden bevorzugt zur Theoretisierung von Kindheit herangezogen, spezifische koloniale gewachsene Machtpositionen (Lugones 2010) und ~Eurozentrismen (Naylor et al. 2018) damit reproduziert und die Existenz diverseren Wissens und Erlebens von Welt negiert (Salazar Pérez et al. 2017: 79).

Dieser sehr kurz gehaltene Einblick in die institutionelle Genese von Kindheits- und Jugendforschung verweist darauf, wie stark verwoben und divers die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen sind, dass hegemoniale Zentren der Wissensproduktionen über Kindheit und Jugend im Globalen Norden (v. a. Großbritannien und USA) lokalisiert sind und damit in einer kolonialen Tradition der eurozentristischen Wissensproduktionen verhaftet bleiben. Dies zeigt sich beispielsweise im anglophonen Raum, wo in den letzten Jahrzehnten unterschiedlichste Journals, Fachrichtungen und Forschungseinrichtungen entstanden sind, die als Sprachrohr für die Kindheits- und Jugendforschung dienen. Arbeiten aus dem Globalen Süden sind darin jedoch unterrepräsentiert. Dies lässt sich u. a. mit ihren auf „die Peripherie“ verwiesenen Positionen innerhalb einer hegemonialen Deutungsmacht um Kindheit und Erziehung erklären und steht in enger Verbindung mit der ~Kolonialität des Wissens (Salazar Pérez et al. 2017).

In diese Zentralisierung ist auch eingebunden, welche Fragestellungen in Bezug zu Kindheit und Jugend an welchen Orten und mit wie viel Bedeutungshoheit verhandelt werden. Je nach disziplinärer Vorortung und Forschungskontext variieren die jeweiligen Fragestellungen und Fokussierungen stark, was zugleich auch eine Absage an „die“ eine Kindheits- und Jugendforschung ist.

Aufbauend auf den Arbeiten, die gezeigt haben, dass die Artikulation der Lebenswelten junger Menschen* immer noch verstärkt in einer Re/präsentation durch Erwachsene* verhaftet bleibt (Holloway & Valentine 2000a: 764, Skelton 2007 & 2010), ist das Feld der Kindheits- und Jugendforschung ein reflexives und innovatives. Wie groß gesellschaftliche Hürden für junge Menschen* sind, für ihre Rechte und Freiheiten (De Graeve 2015), ihren Körper (Rosen 2015), ihre Sexualität (Rodó-de-Zárate 2015), ihre Ethnizität (Tuhiwai Smith et al. 2019) und ihre Wissensproduktionen (Singer 2016) selbstbestimmt zu kämpfen und sie zu definieren zeigen diese Arbeiten.

1.2 ...als ein reisendes Konstrukt

„While all cultures have given meaning to physical differences of sex and age, it can be argued that the social worlds in which these physical signs become significant are so profoundly different that we are already doing analytical violence to complex constellations of meanings and practices when we single out notions of male and female or childhood and adulthood and attempt to compare them cross-culturally. These terms already presuppose a world of Western cultural assumptions – for example, that sexual or age differences are self-evidently dichotomous and that they define the parameters for exclusive identities” (Stephens 1995: 5-6)⁷.

Das Zitat von Sharon Stephens verweist auf die epistemische Gewalt, die mittels Kategorisierungen und Theoriebildungen ausgeübt wird, und was passiert, wenn eurozentrische Vorstellungen über Kindheit und Jugend auf einen spezifischen Kontext – in meinem Fall den Nordosten Perus – übertragen werden (siehe auch die Auseinandersetzungen zur Problematik der „travelling theories“ bei Said 1983: 226 ff., Knapp 2006). Unterschiedliche Autor*innen verweisen auf die differenten Konstruktionen von Kindheit und Jugend in den ~Andinen Epistemologien (Renigifo 1998, Arteaga & Domic 2007). Ana Cecilia Arteaga Böhrts und Jorge Domic Ruiz (2007) zitieren zu Beginn ihres Artikels einen Ausschnitt aus einem Interview, das die Unterscheidung und die damit verbundenen Machtbeziehungen zwischen westlicher und andiner Kindheit fasst: “Yo no quiero que mis wawas [Kinder*, K. S.] sean como las de la ciudad, mis wawas allá en la comunidad son pastores, hacen chacra, son como deidades (dioses), hasta autoridades son. Aquí (en la ciudad) les hacen dar exámenes y nos dicen mal están sus hijos como si fueran igualitos a los de ellos (...), ¿no ve?, distintos somos” (Interview mit Nely Mita in Arteaga & Domic 2007: 1)⁸. Hier wird deutlich, dass durch die Übertragung eines binären, westlichen Verständnisses von Kindheit/Jugend und Erwachsensein ein koloniales System von Deutungshoheit mit weitreichenden Folgen unreflektiert reproduziert wird.

Forscher*innen tragen ihr „zu Hause“ in Form von Verinnerlichung und Wissenssystemen, in meinem Fall auf Kindheit und Jugend, oft unreflektiert in andere Kontexte – das kann sowohl das nächste Stadtviertel als auch ein anderer Kontinent sein – und reproduzieren diese über ihre wissenschaftlichen Praktiken stetig. So sind es die „tragbaren Grenzen“ (frontera portátil, Monsiváis 2003) der eigenen Erinnerung,

7| “Während alle Kulturen den körperlichen Unterschieden von biologischem Geschlecht und Alter eine Bedeutung geben, kann jedoch argumentiert werden, dass die sozialen Welten in welchen diese körperlichen Zeichen signifikant werden so grundlegend verschieden sind, dass wir bereits eine analytische Gewalt gegenüber komplexen Konstellationen von Bedeutung und Praktik ausüben, wenn wir einzelne Bedeutungen wie männlich und weiblich oder Kindheit und Erwachsensein daraus herausnehmen und versuchen diese transkulturell zu vergleichen. Diese Begrifflichkeiten bedingen bereits eine Welt westlich kultureller Vereinnahmung – zum Beispiel indem davon ausgegangen wird, dass Gender- oder Altersdifferenzen offensichtlich dichotom sind und dass diese die Parameter für exklusive Identitäten definieren“ (Stephens 1995: 5-6, Übersetzung K. S.).

8| „Ich möchte nicht, dass meine Wawas [Kinder*, Anm. K. S.] wie die in der Stadt sind, meine Wawas in den Dörfern sind Hirten, sie sind Bauern*, sie sind wie Deidades (Götter*), sogar Autoridades* sind sie. Hier (in der Stadt) nehmen sie ihnen Prüfungen ab und sagen uns, dass unsere Kinder* schlecht sind, als wären sie genau wie sie (...). Sehen Sie es nicht: Wir sind anders“ (Interview mit Nely Mita in Arteaga & Domic 2007: 1, Übersetzung K. S.).

Erfahrung und Situiertheit, aber auch der Abgrenzung, die mit uns wandern (Swanson 2010: 430). „I am a turtle, wherever I go I carry ‘home’ on my back” (Anzaldúa 1999: 43)⁹.

Oft sind es jene erlernten Vorstellungen einer „normalen“ Kindheit, die über Medien, Medizin oder Literatur vermittelt werden, die ich dann in der Begegnung mit jungen Menschen* als Vergleichsparameter heranziehe. Der bewertende Blick fällt dann meist auf „das Andere“ und weniger auf die eigene Vorstellung „des Normalen“. Dies bleibt bei all den auch sehr kritischen und reflektierten Arbeiten in der Kindheits- und Jugendforschung, wie diejenigen in den vorherigen Abschnitten erwähnten, häufig unbenannt.

1.3 ...als Norm

„En primer lugar, se parte de entender la vida humana socialmente condicionada, basada en marcos culturales y circunscrita en redes de relaciones de poder a distintos niveles, ante lo cual no es posible hablar de condiciones ‘normales’ de vivir la niñez, por lo tanto, debe ser entendida como *situdada* (...)” (Franco Rodríguez 2015: 196)¹⁰. Sich mit der Idee von Kindheit kritisch auseinanderzusetzen bedeutet, gesellschaftlich ausgehandelte Ordnungsprinzipien, also jene epistemologische Schubladen zu hinterfragen, die stigmatisierende Kindheitsimaginationen hervorbringen (James et al. 1998: 198). Unter dem subtilen Deckmäntelchen der Normalität operiert ein Mechanismus der Stigmatisierung in der epistemologischen Erschließung von Kindheit. Normalität steht an dieser Stelle für ein gesellschaftlich anerkanntes Handlungs- und Orientierungsmuster, welches sich durch eine kolonial verankerte Ordnung des Wissens immer wieder neu produziert. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird Normalität oft auch mit „natürlich“ oder „naturgegeben“ synonym gesetzt und lässt damit die essentialisierenden und kausalen Wirkungsgefüge, die hinter dem Terminus stehen, offensichtlich werden (Stechow 2004: 26). Was zu einer Zeitepoche als „normal“ verhandelt wird, führt zur Normierung von Gesellschaften* und folglich zur Ausrichtung dieser an einer spezifischen Vorstellung darüber, wie Gesellschaft zu sein hat. Die vielfältigen Mechanismen und Wirkungsweisen von Normierung, die zum Beispiel Michel Foucault als gesellschaftliche Kontrolltechniken beschreibt, generieren u. a. spezifisches Wissen und Handlungsempfehlungen über junge Menschen, wonach sie über Machtverhältnisse einsortiert, etikettiert und bewertet werden. „Diese Machtform gilt dem unmittelbaren Alltagsleben, das die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben“ (Foucault 2005b: 275). Diese Machtform verwandelt die Individuen in spezifische Subjekte*, wie zum Beispiel „Kinder*“ oder „Jugendliche*“.

9| „Ich bin eine Schildkröte, wohin ich gehe, ich trage ‚zu Hause‘ auf meinem Rücken” (Anzaldúa 1999: 43, Übersetzung K. S.).

10| „Zunächst fangen wir an, das soziale Leben des Menschen* sozial zu verstehen, das auf kulturellen Rahmenbedingungen basiert und in Netzwerken von Machtbeziehungen auf verschiedenen Ebenen umschrieben ist, vor denen es daher nicht möglich ist, von ‚normalen‘ Bedingungen des Lebens in der Kindheit zu sprechen daher muss sie [Kindheit, K. S.] als situiert verstanden werden“ (Franco Rodríguez 2015: 196, Übersetzung K. S.).

Das Wort „Subjekt“ hat in poststrukturalistischen Konzepten zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die „unterjocht und unterwirft“ (ebd.). Junge Menschen* werden so durch gesellschaftliche Abhängigkeitsverhältnisse (in Bezug zu Eltern*, Gesetz, Schule, Gesundheitssystem usw.) zu spezifischen Subjekten in spezifischen Positionen erzogen.

Anknüpfend an eine Kritik des Aufklärungsprojektes, spezifiziert Foucault, dass das anscheinend vernunftbegabte Individuum* nicht die Freiheit des Denkens erlangt, sondern als Subjekt kontrolliert, überwacht und normiert wird. Eine zentrale Rolle spielt für junge Menschen* dabei die Ordnung des Wissens, wie es in Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Medizin und Psychologie über Kindheit und Jugend hergestellt wird. Hand in Hand mit der kolonialen Ordnung der Welt wurden und werden Territorien, Menschen*, Tiere und Pflanzen vermessen, kategorisiert und katalogisiert. Dabei wird nach allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten gesucht, die fortan als anscheinend einzig gültiges Regelwerk im gesellschaftlichen Wissen sedimentiert werden. Alles Abweichende davon war und wird als abnormal, jenseits der Norm etikettiert (Stechow 2004: 38). Innerhalb dieses Bestrebens, die Welt zu ordnen, zu klassifizieren, Grenzen zu ziehen, um das Eigene und das Fremde zu markieren, reproduziert sich immer wieder ein postkolonialer Wissens- und Wirtschaftsapparat heraus, der bis heute die Grundlage der Kolonialen Modernitäten bildet, auf der wissenschaftlich gedacht und analysiert wird (Quintero 2013: 93 ff.). Parallel dazu werden Körperdisziplinierungen (Foucault 1975) entwickelt, die durch ihre „Wissenschaftlichkeit“ legitimiert beginnen, „die Körper immer weitgehender in Besitz zu nehmen, d. h. sie beginnen, Menschen und ihre Körper an Normen auszurichten“ (Zirfas 2014: 676). Die Medizin begann, Krankheiten zu klassifizieren, die Biologie machte es zu ihrem Untersuchungsziel, Lebewesen in die Lehre der Abstammung zu inkorporieren und sie mithilfe von rassistischen Evolutionstheorien hierarchisch zu ordnen. Die Mathematik und Ökonomie erkannte Gesetze und Statistiken. Die Psychologie und Erziehungswissenschaften entdeckten die Kindheit und Jugend (ebd.). So bildeten und bilden sich ~Episteme einer Normalisierungsgesellschaft heraus, in denen die hochkomplexen Lebenswelten und Lebensphasen in Statistiken, in wirtschaftlichen Gesetzen und psychologischen Analysen subsumiert und analysiert werden. Der Mensch macht sich damit selbst zu einem disziplinierten Objekt in der Ordnung des Wissens.

Ein autobiographisches Erlebnis zeigt mir die Wirkmächtigkeit der Zuschreibung von Wesensmerkmalen und Entwicklungsständen einer bestimmten Altersgruppe in Dialog mit Michel Foucaults Überlegungen:

Für die medizinische Vorsorgeuntersuchung meiner damals 4-jährigen Tochter* in Deutschland fülle ich einen Fragebogen bezüglich ihres Sozialverhaltens und ihrer Fertigkeiten bei der Kinderärztin* aus. Gefragt werde ich unter anderem, ob „es“ eine*n beste*n Freund*in hat, ob „es“ logisch von Ereignissen erzählt, ob „es“ anderen Kindern hilft, ob „es“ Wasser einschenken kann, ob „es“ seine Sorgen teilt und ob „es“ gerade mit einer Schere schneiden kann. Ich fülle den

Fragebogen pflichtbewusst aus und denke im selben Moment über Normierung und Disziplinierung nach. Meine Tochter* sitzt neben mir und ich beurteile, bewerte und ordne sie in die Kästchen ein, ohne sie mit einzubeziehen.

Danach balanciert sie auf einem Seil, hüpfte auf einem Bein und malt ein Bild. Sie wird vermessen, gewogen und auf einer Liste eingeordnet. Das Unwohlsein ihrerseits wird sowohl von der Ärztin* als auch von mir übergangen.

Die Worte, „(...) (a)n seine eigene Identität gebunden“ (Foucault 2005a: 275) zeigen deutlich, wie ich in meinen Identitätszuschreibungen als Mutter und den Identitätszuschreibungen gegenüber der Ärztin verstrickt bin. Obwohl ich mir in diesem Moment durchaus bewusst bin, Techniken der Körpernormierung und Kategorisierung zu reproduzieren und meine Tochter durch ihr Verhalten Widerständigkeit ausdrückt, bleibe ich in „meinem“ Subjekt der anscheinend „wissenden“, „korrekten“ und „erwachsenen“ Mutter gefangen. Medizinische Notwendigkeiten und deren Art der Durchführung in Frage zu stellen, ist nicht Teil meiner ~Subjektposition. Es ist eine epistemische Gewalt der Unterordnung, des nicht ernst genommen Werdens, des Übergehens der eigenen Grenzen, das junge Menschen* im Zwecke der Normierung von Gesellschaften erfahren.

Postkoloniale Arbeiten zu Kindheit erinnern dabei, dass Schutzgedanken allzu schnell Hand in Hand mit universalisierenden Vorstellungen von Kindheit gehen (Cannella & Viruru 2004, Lesko 2012). Ethnographische Arbeiten in unterschiedlichsten sozialen und räumlichen Kontexten zeigen im Verhältnis von Schutz und Bevormundung darüber hinaus Partikularitäten und Wechselbeziehungen auf (Ames 2002, Ogbu 2004, Straubhaar & Portes 2017). Kindsein* innerhalb des Rahmens um Schutz, Entwicklung und erwachsene Übergriffe kann so diverser verstanden und konzipiert werden. Es ist und bleibt ein ambivalentes und verstricktes Thema, das ich hier unter dem Fokus auf „Normierung“ diskutiere. Missbrauch, Vergewaltigung, Vernachlässigung und Krankheiten, die junge Menschen* erleben, und der damit verbundene Schutzgedanke sollen in dieser Arbeit jedoch nicht weiter diskutiert werden.

Die Reflektion der Regierung von Kindheit sollte auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert werden. Der staatliche und institutionelle Fokus auf das seelische und gesundheitliche Wohlergehen junger Menschen* hat eine relativ junge Geschichte. Würde diese Geschichte jedoch als reine Erfolgsgeschichte gelesen werden, ohne die kritischen Fragen von Michel Foucault daran zu stellen, würde ein wichtiger Teil, nämlich der der Macht darin, übersehen werden. „Childhood is the most intensively governed sector of personal existence. In different ways, at different times, and by many different routes varying from one section of society to another, the health, welfare, and rearing of children have been linked in thought and practice to the destiny of the nation and the responsibilities of the state. The modern child has become the focus of innumerable projects that purport to safeguard it from physical, sexual and moral danger, to ensure its ‘normal’ development, to actively promote certain capacities of attributes such as intelligence, educability and emotional stability” (Rose 1989:

20)¹¹. So kann das „Moderne Kind“ als eine weitere koloniale Kontinuität verstanden werden, die im Kapitel ‚Raising an Empire‘ bereits diskutiert wurden.

1.4 ...als Objekt

Wenn junge Menschen* in sozialen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen aufgrund ihres Alters, als Differenzkategorie, in ihren Gedanken, Reaktionen, Träumen und Emotionen von Erwachsenen* herabgesetzt werden, lohnt es sich diese Momente auf Objektivierungsprozesse zu untersuchen. Ein Teil davon ist, wie bereits aufgezeigt, im Sinne Foucaults ein spezifischer Entwicklungsdiskurs, in dem „Kindsein*“ und „Jugendlichsein*“ in medizinische Wachstumskurven, in psychologische Kompetenzen und in fehlenden Fähigkeiten analysierend betrachtet und entlang dessen Körper und Seelen in einen spezifischen Durchschnitt „eingenormt“ werden. Diese gesellschaftlich sedimentierte Normvorstellung zu „Kindheit“ und „Jugend“ legitimiert Erwachsene dazu, junge Menschen* durch Elternschaft, Kindertageseinrichtungen und (schulische) Institutionen dahingehend zu re/präsentieren, zu erziehen und zu formen. Die Teilhabe junger Menschen* diese Orte aktiv mitzugestalten ist oftmals gering, da sie als entscheidungsfällende und verantwortungsvolle Subjekte nicht, oder nur in Teilen wahrgenommen werden. Junge Menschen*, positioniert jenseits der Norm, werden durch spezifische Förderungen, spezielle Einrichtungen und Kategorisierungen in unterschiedlichster gewaltvoller Ausprägung als normabweichend platziert und zu „den Anderen“ gemacht (Hall 1997, Mecheril & Melter 2010). In all diesen Prozessen erfolgen Objektivierungsmechanismen die jungen Menschen* eine egalitäre Teilhabe in den Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, versagen (ebd.). Jene jungen Menschen*, die jenseits institutioneller „Förderung“ in subalternen Räumen leben, sind außerhalb der Verhandlungen, der Fördermaßnahmen, der Erziehungsinstitutionen platziert: „Por otra parte, circula con fuerza en la juventud y en el resto de la sociedad la idea de jóvenes excluidos o no institucionalizados. Se habla mucho del *nini* – que *ni* estudia *ni* trabaja – para denotar a jóvenes que no están insertados en los ámbitos académico o laboral, las dos grandes instituciones de disciplinamiento, inclusión social y pertenencia a una comunidad“ (Hoppenhayn 2015: 28)¹².

11 | „Kindheit ist der am intensivsten regulierteste Sektor der persönlichen Existenz. Auf unterschiedliche Art, zu unterschiedlichen Zeiten und über viele verschiedene Wege, die von einer Sektion der Gesellschaft zur anderen variieren, wurden Gesundheit, Wohlergehen und Erziehung von Kindern* im Denken wie im Handeln mit der Bestimmung der Nation und den Verantwortungen des Staates verbunden. Das moderne Kind* wurde zum Fokus unzähliger Projekte, die beinhalten, dieses von physischen, sexuellen und moralischen Gefahren fernzuhalten, deren ‚normale‘ Entwicklung sicherzustellen und aktiv bestimmte Kapazitäten von Attributen wie Intelligenz, Bildungsfähigkeit und emotionale Stabilität zu fördern“ (Rose 1989: 20, Übersetzung L. B.).

12 | „Auf der anderen Seite zirkuliert mit großer Bestimmtheit in der Jugend und im Rest der Gesellschaft* die Idee der exkludierten und nicht institutionalisierten Jugendlichen*. Es wird hier stark von einem entweder-oder ausgegangen – die, die weder lernen noch arbeiten – um junge Menschen* zu bezeichnen, die nicht interessiert sind an schulischen oder beruflichen Bereichen, die beiden großen Institutionen der Disziplinierung, der sozialen Inklusion und der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft“ (Hoppenhayn 2015: 28, Übersetzung K. S.).

Wie Kindheit, so ist auch Jugend ein Konstrukt, das auf psychologische und physiologische Entwicklungsideen aufbaut und von der Ökonomie gewinnbringend instrumentalisiert wird. „Adolescents are said to occupy a transitional stage between childhood and adulthood during which they need to achieve a number of developmental tasks in order to leave childhood behind forever and reach maturity” (Hörschelmann & von Blerk 2012: 22)¹³.

Jugendliche* werden dann, wenn sie diesen sogenannten Grad der Reife, der am Alter festgemacht wird, erreicht haben, gesellschaftlich als Erwachsene* anerkannt und der Grad der Objektivierung nimmt zusehends ab, sofern sie finanziell unabhängig sind, sexuelle Beziehungen führen und eigene Kinder* bekommen, wobei Teenager*innen-Eltern* bis heute gesellschaftlich stigmatisiert werden (Hörschelmann & von Blerk 2012: 23).

Durch gesellschaftliche Strukturen und Mechanismen auf der institutionellen (wie Schulen, Krankenhäuser oder Gefängnisse) und der subjektiven Ebene der Selbstdisziplinierung (Foucault 2008) wird in kapitalistischen Systemen versucht, junge Menschen* dahingehend zu formen, dass sie zu einem konsumierenden, produktiven und gewinnbringenden Mitglied und damit zum Subjekt einer auf Leistung, Ausbeutung und Kapital basierenden Gesellschaft der Kolonialen Modernitäten heranwachsen. Entlang von rassialisierten, ~heteronormativen Imaginationen von Gesellschaft werden junge Menschen* von Beginn an spezifische Subjektpositionen zugewiesen (Hartmann et al. 2007). Dies hat tiefgreifende Auswirkungen auf das eigene Körpererleben von jungen Menschen* und auf ihre gegenwärtige und künftige Stellung in der Gesellschaft*. So werden die Körper junger Menschen* innerhalb der hegemonialen Diskurse als heteronormativ präsentiert. Kindheit selbst wird allzu oft als asexuelle Lebensphase dargestellt, was der Objektivierungslogik folgt. Diese Vorstellung kooperiert stark mit der historischen Vorstellung des unschuldigen und reinen Wesens (siehe ‚Raising an Empire‘). Wie schwierig sich die Lebenswelt junger Menschen* gestaltet, wenn sie nicht den gesellschaftlichen Normvorstellungen entsprechen und die ihnen zugewiesenen Subjektpositionen ablehnen, zeigen z. B. geographischen Arbeiten zu Homosexualität und Jugend (Rodó-de-Zárate 2015, Skelton & Butler 2003). Im Sinne von Chimamanda Ngozi Adichie (2009) wird so eine „single story“ von „Kindheit“ und „Jugend“ erschaffen, die sich in ihrer alltäglichen Ausprägung durch alle Altersgruppen hinweg reproduziert. So werden die disziplinierenden Erwachsenen letztendlich selbst zu Disziplinierten durch die eigenen Geschichten.

Erzählungen über „Kindheit“ und „Jugend“ funktionieren oft über die Logik von Subjektivierung und Objektivierung. Dabei ist die*der erwachsene Erzähler*in das Subjekt, die Kinder* und Jugendlichen* werden mittels Erzählungen zu objektivierten „Zuhörer*innen“ der eigenen Lebenswelt. Gelebte Erfahrungen von jungen Menschen* jenseits von Objektivierungsmechanismen zu konzeptualisieren, um junge Menschen* in der Ablehnung der ihnen zugeschriebenen passiven Rolle zu

13] „Jugendliche* sollen eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein einnehmen, in der sie eine Reihe von Entwicklungsaufgaben erfüllen müssen, um die Kindheit für immer hinter sich zu lassen und Reife zu erlangen“ (Hörschelmann & von Blerk 2012: 22, Übersetzung L. B.).

unterstützen, ist und bleibt ein wichtiger Anspruch nicht nur wissenschaftlichen Arbeitens. Dabei ist es von großer Relevanz, Kindheit und Jugend als ein Sammelsurium höchst differenzierter und dynamischer Lebenswelten zu verstehen, das sich festen Zuschreibungen, Kategorisierungen und Identitätszuschreibungen widersetzt. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, die Lebenserfahrungen junger Menschen* zu homogenisieren, ihr alltägliches Leben zu objektivieren sowie auf einer epistemischen Ebene Hierarchisierungen, erwachsene Deutungshoheit und Machtverhältnisse zu stabilisieren und eine „single story“ zu re/produzieren.

In akademischen Kontexten konzipieren Sozialwissenschaften Klassifizierungssysteme, indem die Abweichungen von „Normalzuständen“ bei kindlichen Verhaltensweisen studiert, erfasst und geordnet werden. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wurden gesellschaftliche Institutionen wie die Psychiatrie, die Krankenhäuser, die Bildungsanstalten, die Jugendvollzugsanstalten und damit ein immer dichteres Normalisierungsnetz geschaffen, welches bis heute „normend, normierend, normalisierend“ (Foucault 1975: 236) wirkt. So beschreibt Jörg Zirfras (2014) die homogenisierende und individualisierende Disziplinargeschichte des Körpers als eine Disziplinargeschichte der Seele, „die dem Menschen von eben diesen Institutionen verliehen wird« (ebd.: 677). Die Zuspitzung dessen findet sich u. a. in der Etablierung von Schulen in den Kolonien wieder, die Kinder* zu Objekten und Instrumenten der Kolonisierung, Missionierung und Nationalisierung machten.

Toni Morrison (1995) verweist ganz grundsätzlich darauf, dass Herrschaftsmuster nie gänzlich begriffen werden, geschweige denn aufgebrochen werden können, wenn die alleinige Betrachtung auf den zu-Objekten-reduzierten Menschen* liegt. Der Blick muss auch auf die Beschreibenden, auf die sich machtvoll inszenierenden Subjekte gerichtet werden, um ein tieferes Verständnis für die produktive und dynamische Macht von Unterdrückung und Privilegierung zu erhalten (ebd.: 125 ff.). Achille Mbembe (2016) weist in dieser Auseinandersetzung auf eine ~dekoloniale* Transformation des Objekt-Subjekt Verständnisses hin: „It is to transform the subject into one object among many others, undermining its privileged, central or foundational place within philosophy and ontology. Subjects are objects among objects“ (ebd.: 43)¹⁴. Im Gegensatz zum bisherigen Anspruch, junge Menschen* als handelnde Subjekte stark zu machen (wie es v. a. auch in den Children's Geographies gefordert wird), argumentiert Achille Mbembe gegenteilig dazu und aus einer postkolonialen Perspektive heraus. In Mbembes Zitat ist die Aufrechterhaltung von Privilegien, die Hierarchisierung von Gesellschaften* im Inneren und in Bezug zu More-than-Humans Gegenstand der Kritik. Übertrage ich Mbembes Kritik auf meine Auseinandersetzung, so geht es vor allem darum, erwachsene Menschen* in ihrer Vormachtstellung und in ihrer selbstgewählten Subjektposition zu kritisieren und nicht zu überlegen wie ich als erwachsener Mensch* junge Menschen* „empowern“ bzw. subjektivieren kann (siehe ‚Un/doing Empire‘).

14| „Es geht darum, das Subjekt in ein Objekt unter vielen anderen zu verwandeln und seinen privilegierten, zentralen oder grundlegenden Platz innerhalb der Philosophie und Ontologie zu untergraben. Subjekte sind Objekte unter lauter Objekten“ (Mbembe 2016: 43, Übersetzung L. B.).

Michel Foucault sieht eine Möglichkeit den Disziplinierungsmächten widerständig zu begegnen, indem die an uns vergebenen Identitäten verweigert und abgelehnt werden. Durch das Hinterfragen unseres Soseins in der Welt, durch das Hinterfragen von normierenden Subjektivierungstechniken und durch das Hinterfragen einer gottesgleichen Stellung als Subjekt über allen Objekten dieser Welt eröffnet sich eine transformative Perspektive auf das Jetzt. Dabei ist es wichtig, sensibel zu sein für die Reinszenierung von ~Weißsein, von Erwachsensein, von Heteronormativität und Subjektivität. Eine kritische Betrachtung dieser ~Performanz, deren machtvollen, konstruierten Charakter und zugleich deren Reichweite auf die Disziplinierung des Seins unterliegt dabei einer alltäglichen Bemühung und Reflexion.

Eine machtsensible Forschung über Kindheit und Jugend, kann aus dieser Perspektive heraus nur dann gelingen, wenn sie die beschreibenden und sich als machtvoll performenden Subjekte – in diesem Falle die sogenannten Erwachsenen – und die Machtformen, die Erwachsene als Subjektpositionen immer wieder herstellen, in den Blick nimmt.

1.5 ...als Teil von intersektionalen Perspektiven

Multiple Identitätskategorien bzw. Diskriminierungs- und Privilegierungsformen können u. a. innerhalb der hegemonial verhandelten Kategorien wie Race, Weißsein, Klasse, Gender, Alter, Ability, Sprache und Sexualität erlebt werden, aber auch in weiteren Herrschaftsstrukturen, die im hegemonialen Diskurs nicht sichtbar sind. Diese Kategorien operieren dynamisch und wirken auf komplexe Weise unterdrückend und privilegierend auf die Re/produktion von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen ein. „Using intersectionality not only as a way of adding categories but as the same *object* of analysis“ (Rodó-de-Zárate 2015: 417)¹⁵ hilft dabei, sich der „symbolischen Gewalt und Verkürzung dieser Kategorien“ (Fleischmann & Guth 2015: 8) bewusster zu werden. Essentialisierende Betrachtungsweisen von Intersektionalität finden nach Gil Valentine (2007: 13) dann statt, wenn versucht wird, Kategorien aneinander zu reihen, sie zu addieren, zu lokalisieren oder zu multiplizieren. Dies führt zu einer getrennten Betrachtung von Unterdrückung und Hegemonie, die die Verwobenheit und Verstärkung im Zusammenspiel der Herrschaftsverhältnisse vernachlässigt: „It also implicitly assumes a base identity – presumably white, heterosexual, able-bodied male – upon which other identities are added“ (ebd.: 13)¹⁶.

Identitätskategorien können hybrid sein, sich wechselseitig bedingen, gegenseitig ihren Charakter ändern, sind immer veränderbar und werden in dynamischen räumlichen Kontexten und biografischen Momenten verhandelt (Davis 2009, Garry 2011). „In other words space and identities are co-implicated“ (Valentine 2007: 19)¹⁷.

15| „Die Verwendung der Intersektionalität nicht nur als Möglichkeit, Kategorien hinzuzufügen, sondern auch als das gleiche Objekt der Analyse“ (Rodó-de-Zárate 2015: 417, Übersetzung L. B.).

16| „Es nimmt auch implizit eine Basisidentität an – vermutlich weiß, heterosexuell, able-bodied und männlich –, der weitere Identitäten hinzugefügt werden“ (Valentine 2007: 13, Übersetzung L. B.).

17| „Mit anderen Worten sind Raum und Identitäten mit einbezogen“ (Valentine 2007: 19, Übersetzung L. B.).

Intersektionalität analytisch aus einer ~weißen, heteronormativen Perspektive zu theoretisieren ist, wie bereits schon angeklungen, nicht unproblematisch. Schwarze Feminist*innen und Feminist*innen of Colour verweisen immer wieder darauf, dass Intersektionalität aus dem alltäglichen Erlebens- und Erfahrungshorizont Schwarzer Frauen* und Frauen* of Colour entstanden ist (Crenshaw 1989 & 1994) und aktuell zunehmend von weißen Forscher*innen für wissenschaftliche Wissensproduktionen angeeignet und konzeptualisiert wird. Auch Gill Valentine verweist darauf, dass Arbeiten zu Intersektionalität allzu oft die Unterdrückungserfahrungen von marginalisierten Gruppen in den Fokus der Analyse stellen, anstatt zu untersuchen, wie Privilegien und machtvollen Identitäten „done“ und „undone“ werden (Valentine 2007: 14). Intersektionalität in einem breiten theoretischen Rahmen mit feministischen, kritisch-weißen und dekolonialen* Perspektiven in Bezug zu Kindheit, Jugend und Erwachsensein zu denken, erscheint daher nicht nur sehr fruchtbar, sondern auch unabdingbar, sofern die eigene Arbeit sensibel gegenüber den sonst so oft reproduzierten Verkürzungen, Essentialisierungen und Machtbeziehungen ist. Um das Zusammenspiel zwischen Unterdrückung und Hegemonie besser verstehen zu können, ist es entscheidend, Privilegien als konstituierendes Instrumentarium von Macht zu enttarnen. Gill Valentine (2007) spricht in diesem Zusammenhang von “(...) lived experience of intersectionality“ (ebd.: 18)¹⁸.

Ich werde in dieser Arbeit unterschiedliche Herrschaftsverhältnisse von meiner heterosexuellen, weißen Perspektive aus ansprechen und interpretieren. Ich werde Identitätskategorien ansprechen, die auf mein Sosein ungemein privilegierend wirken und auf das Sosein junger Menschen, mit denen ich zusammenarbeite, marginalisierend und hemmend, oder auch vice versa. So ist es mir in dieser Arbeit nur bis zu einem spezifischen Moment möglich, die Verstrickungen, Verstärkungen und Co-Konstruktionen der verschiedenen Identitätskategorien zu untersuchen, da die Tiefe der Analyse durch meine Positionierung eingeschränkter Erkenntnishorizont gebunden bleibt.

Wichtig für diese Arbeit ist es, die Produziertheit von Identitätszuschreibungen aufzuzeigen und gegen ihre Naturalisierungstendenzen anzuschreiben. Es ist nicht nur von hoher gesellschaftlicher Relevanz, sondern auch für eine selbstreflexive Praxis wichtig, die eigenen Stereotypen und Identitätszuschreibungen, die jungen Menschen* gegenüber geäußert werden, herauszufordern und ein Neudenken bzw. Umdenken von Kategorisierungen zu verlangen. Gesellschaftlich vermittelte Bilder, Kategorien und feste „Wesensmerkmale“ in Bezug zu „Kindern*“ und „Jugendlichen*“ bestimmen nicht nur das diskursive Feld des Sagbaren. Sie werden zugleich auch verinnerlicht und damit verkörpert und fühlbar. Dabei werden jungen Menschen* unterschiedliche Handlungsfähigkeiten je nach Geschlecht, Alter, Race und Klasse zugestanden. „Class differences and racial stereotypes also mediate the picture, as the actions

18| „(...) gelebte Erfahrung von Intersektionalität“ (Valentine 2007: 18, Übersetzung L. B.).

of particular groups of young people are seen as particularly threatening to white, middle-class Western society” (Hörschelmann & von Blerk 2012: 13)¹⁹.

Intersektionalität wird dahingehend unterschiedlich gelesen und angewandt – als intersektionaler Rahmen für Analysen, als Theorie und Methodologie und allem voran als gelebte Praxis jenseits akademischer Wissensproduktionen. Welche Möglichkeiten eine intersektionale Perspektive für die Kindheits- und Jugendforschung eröffnet, wird aktuell diskutiert (Alanen 2016, Harries et al. 2016, Konstantoni & Emejulu 2017, O’Neill Gutierrez & Hopkins 2015). Konstantoni & Emejulu (2017) halten dabei fest: „We can put age in an embodied and relational context with other categories of difference” (ebd.: 17) “(...) to dismantle hegemonic conceptions of what it means to be a child” (ebd.: 18) and “to challenge and displace hegemonic whiteness and patriarchy” (ebd.: 15)²⁰.

Durch vielfältig erzählte Geschichten, die sich intersektionaler Wechselwirkungen bewusst sind, können dann Lebenswirklichkeiten von jungen Menschen* wie zum Beispiel eine Schwarze Kindheit in Deutschland, eine ~indigene Kindheit in Peru oder eine weiße Kindheit in Deutschland mehr Rechnung getragen werden. Dabei ist es nicht nur wichtig welche Geschichten erzählt, sondern auch wer und aus welcher Perspektive sie erzählt werden.

1.6 ... als Teil von Land

Indigene²¹ Theorienbildungen und Konzepte werden in den letzten Jahren immer sichtbarer (Cruikshank 2005, Tuhiwai Smith 1999 & 2008, Tuck & Yang 2012). Themen sind dabei oftmals die vielfältigen indigenen Beziehungen zu Land, die über Sprache, Spiritualität und durch die Verkörperung von Traditionen, Entscheidungsprozessen und Diplomatie über Jahrhunderte hinweg immer wieder hergestellt werden (Simpson 2014: 1). In einer global vernetzten Welt, in der die zeitlichen und räumlichen Distanzen immer kürzer werden und die Möglichkeiten der Mobilität von Waren und Menschen* beständig steigen, zeigt sich zunehmend auf wessen Kosten dieses stark privilegierte Reisen und Sein in Raum und Zeit geht.

19| „Klassenunterschiede und Rassenstereotypen vermitteln ebenfalls das Bild, vor dem Hintergrund, dass das Handeln bestimmter Gruppen von Jugendlichen* als besonders bedrohlich für die weiße, bürgerliche westliche Gesellschaft* angesehen wird” (Hörschelmann & von Blerk 2012: 13, Übersetzung L. B.).

20| „Wir können Alter in einen verkörperten und relationalen Kontext mit anderen Kategorien der Unterschiedlichkeit stellen“, (Konstantoni & Emejulu 2017: 17) „um hegemoniale Vorstellungen davon zu demontieren, was es bedeutet, ein Kind zu sein“ (ebd.: 18) und „um hegemoniales Weißsein und das Patriarchat herauszufordern und zu verschieben“ (ebd.: 15, Übersetzung L. B.).

21| Die Frage nach Indigenität (indigene Identität) ist eine schwierige. Wann ist es eine Selbst- und wann eine Fremdzuschreibung? Wer ist indigen? Was heißt indigen sein? Welche strategischen Mechanismen und welche Marginalisierungsprozesse sind daran gebunden? Ich schreibe in dieser Arbeit indigen klein, da ich es in dem Kontext in dem ich in Peru gearbeitet habe, als Fremdzuschreibung erlebt habe. Auch schreibe ich indigen klein, wenn ich Literatur zitiere in der Indigenität nicht aktiv als Selbstbezeichnung gesetzt wird, sondern als ein strategisches Sammelsurium verschiedener Positionen und Theorien.

Es zeigt, dass für manche diese Schnelllebigkeit und Mobilität existiert, für andere hingegen der Zugang dazu verwehrt ist. Auch ist Mobilität nicht immer eine aus der Freiheit heraus gefällte Entscheidung, sondern eine, die auf Krieg und Konflikte zurückgeht. Diese Sehnsucht nach einem Ort, der nicht durch Unterdrückung, Exklusion und Ressourcenausbeutung zerstört ist und mit dem Menschen* in ein besonderes Verhältnis gehen können, bleibt jedoch bestehen und verstärkt sich vielleicht auch zunehmend in einer stark fragmentierten und ungleichen Welt (Massey 2016). Der Mensch* ist oftmals auf der Suche nach alternativen Wegen in der vorherrschenden Ordnung der Dinge, das lehrt die Geschichte. Dabei fällt der suchende Blick auch zu sogenannten indigenen Gesellschaften* und deren Beziehungen zu Land. Damit möchte ich verdeutlichen, dass es Konzepte sind, die durch ihre Kontextbezogenheit per se nicht vereinnahmt werden sollen, der Grad, wie davon gelernt werden kann und welche Fragen sich daraus an eigene Praktiken und Suchen stellen, ist ein sehr schmaler.

Indigene Beziehungen zum Land und das dadurch entstandene Wissen stehen seit Jahrhunderten unter kolonialem Beschuss, sowohl durch Waffen- als auch durch strukturelle Gewalt. Innerhalb der strukturellen Gewalt, die maßgeblich zur Dezimierung indigener ~Epistemologien beigetragen hat, stehen staatliche Schulen im Zentrum der Kritik. So fordert die Nishnaabeg Intellektuelle* und Wissenschaftlerin* Leanne Betasamosake Simpson (2014) einen radikalen Bruch mit staatlichen Erziehungssystemen, die individualisierte Gemeinschaften reproduzieren und deren Ziel es ist, die Logik des ~Kolonialismus (Simpson bezieht sich vor allem auf Siedler*kolonialismus) aufrecht zu erhalten und keine Verantwortung für das Vergangene, das Jetzt und das Kommende zu übernehmen. Die autobiographischen Erinnerungen an ihre eigene Schulbildung bestärken Simpson in ihrer klaren und auch sehr kritischen Haltung.

„My experience of education, from kindergarten to graduate school, was one of coping with someone else’s agenda, curriculum, and pedagogy, someone who was neither interested in my well being as a Kwezens, nor interested in my connection to my homeland, my language or history, nor my Nishnaabeg intelligence. No one ever asked me what I was interested in nor did they ask for my consent to participate in their system. My experience of education was one of continually being measured against a set of principles that required surrender to an assimilative colonial agenda in order to fulfill those principles” (ebd.: 6)²².

Auch wenn Simpson hier von ihrer individuellen Erfahrung erzählt, ist es Teil eines indigenen kollektiven Erinnerns an die durchlebte Schulzeit in post/kolonialen Verhält-

22| „Meine Bildungserfahrung, vom Kindergarten bis zur Graduiertenschule, bestand in der Bewältigung der Agenda, des Lehrplans und der Pädagogik von Anderen, die weder an meinem Wohlbefinden als Kwezens interessiert waren, noch an meiner Verbindung zu meiner Heimat, zu meiner Sprache oder zu meiner Geschichte, noch meiner Nishnaabeg-Intelligenz. Niemand hat mich je gefragt, woran ich interessiert war, und sie haben nicht um meine Zustimmung zur Teilnahme an ihrem System gebeten. Meine Bildungserfahrung bestand darin, ständig anhand einer Reihe von Prinzipien gemessen zu werden, die es erforderlich machten, sich einer assimilativen kolonialen Agenda zu unterwerfen, um diese Prinzipien zu erfüllen“ (Simpson 2014: 6, Übersetzung K. S.).

nissen (Tuhiwai Smith 1999/2008). In ihrem Artikel erzählt Simpson eine Geschichte, die sie selbst von Nishnaabeg Ältesten* gehört hat, in der es nicht darum geht, was ein Nishnaabeg Kind* ist oder wie es konzeptualisiert werden soll, sondern was ein Nishnaabeg Kind* von Tieren und dem Land lernt, was es daraufhin tut und wie die Nishnaabeg Community* davon lernt. Dabei geht es nicht um das Kind* an sich, sondern um das dialogische Verhältnis zwischen Reziprozität, Verantwortung und Respekt, in dem die jeweiligen Subjekte hergestellt werden. Dabei ist die Nishnaabeg Gemeinschaft*, die Familie* oder die*der einzelne Erwachsene* von einer Offenheit geprägt, die den Kindern* gegenüber eine gleichberechtigte, liebevolle und wertschätzende Haltung einnehmen. Dies funktioniert in der Geschichte ohne Zwang und ohne Autorität – Werte, so Simpson, die innerhalb westlicher Pädagogik extrem normalisiert sind. Durch die Geschichte beschreibt Simpson keinen romantisierenden Ist-Zustand, sondern die Vermittlung von Wissen über Geschichten, die von Generation* zu Generation* gehört, interpretiert und dadurch stetig innerhalb dynamischer Sinnzusammenhänge gelernt werden müssen.

Das inspirierende an der Geschichte, die Simpson erzählt, ist die direkte Verbindung mit dem Land, innerhalb derer Kindheit nicht als ein abstraktes Konzept hergestellt, sondern Kindsein* im Verhältnis und in Beziehung zum jeweiligen Land, auf dem gelebt und gearbeitet wird, zur Aushandlung gelangt. Für universalisierende Verallgemeinerungen oder spezifische Zuschreibungen, die sich entlang von naturalisierenden Charaktereigenschaften des typisch Kindlichen hangeln, ist, wenn ich Simpsons Geschichte richtig interpretiere, hier wenig Platz. Kindsein* wird innerhalb dieser Erzählung im Raum situiert und in einer Abfolge von „Fühlen – Beobachten – Fragen – Lernen – Teilen – Konzeptualisieren“ gedacht. Ich verstehe das nicht als eine scheuklappenartige Rückbeziehung auf das Lokale, sondern als eine multiskalare Lesart, die globale Effekte erkennt, benennt und darin im Alltäglichen nach Antworten und anderen Handlungsmöglichkeiten sucht. Über „Geschichten erzählen“ (Storytelling) werden diese anderen Lesarten angeboten und nicht als feststehende objektive Wahrheiten vermittelt (Simpson 2016 & 2017).

Doch wenn Kindsein* im Verhältnis und in Rationalität zum Land gedacht wird, ohne auf Essentialismen zurückzugreifen, was bedeutet dann das Land darin, wenn davon gesprochen wird? Um mich dieser Frage annähern zu können, braucht es einen Exkurs zu Land und die verschiedenen Definitionsmöglichkeiten, die darin angeboten werden:

Die indigene Konzeptualisierung von Land ist oftmals an deren Souveränität gebunden. Darin ist das Recht auf Selbstbestimmung, Selbstorganisation und eine klare Ablehnung der Regierbarkeit durch einen Fremdstaat, der u. a. durch eine Verstrickung von Siedler*innenkolonialismus oder Kolonialismus hergestellt wurde, formuliert. Die jeweilige Ausgestaltung indigener Souveränität ist dynamisch und regional sehr unterschiedlich. Rosenthal (2018) erklärt, dass jedes Territorium²³ der Welt einem Staat zugeordnet ist und daher im weltpolitischen System der Staat als Differenzierung unverzichtbar ist. Demzufolge kann indigene Souveränität in unseren jetzigen Verhältnissen nur dann erfolgversprechend sein, wenn es innerhalb des Staatenkonstrukts gedacht wird. Dies führt oftmals zu einem Konfliktverhältnis,

23| Ausnahme bildet die Antarktis

da sich die bestehenden Staaten in ihrer territorialen Integrität gefährdet sehen. Indigene Souveränität bleibt auf praktisch umsetzbarer Ebene somit in einer Logik verhaftet, in der Land über Besitz und Grenzen definiert wird. In diesem Zusammenhang finden sich vielfältige Spannungsverhältnisse die aufeinandertreffen, wenn unterschiedliche Epistemologien in einen gemeinsamen Aushandlungsprozess treten (Moreton-Robinson 2006, Rosenthal 2018).

Oftmals werden indigene Bevölkerungen* und deren theoretisches Wissen zu Land in einem romantisierenden Verhältnis und im einträchtigen Einklang mit der Natur wahrgenommen (siehe dazu die Auseinandersetzung um Jean-Jacques Rousseau in ‚Raising an Empire‘). Dabei besteht die Gefahr, indigene Landepisteme innerhalb einer westlichen Logik zu lesen, deren Grammatik unbekannt ist. Mein Interesse liegt in diesem Moment jedoch nicht auf der praktischen Aushandlung von Landforderungen, sondern mehr darauf, wie Land aus einer indigenen philosophischen Richtung konzeptualisiert wird. Sandra Styres (2019) erarbeitet in Abgrenzung zu den Begriffen „Space“ und „Place“ eine indigene Konzeption von Land (ebd.: 26 ff.). Dabei formuliert sie Space als einen leeren abstrakten Raum, der frei verfügbar und unbesetzt ist, wohingegen sie Place als einen konkret erlebten und gefühlten Ort begrenzt (ebd.). Space braucht demzufolge die Geschichten und die Substanz der Kultur, um als „placeful“ anerkannt zu werden (ebd.: 26).

Doreen Massey (2016: 198) erinnert uns daran, dass Place aus besonderen Konstellationen sozialer Beziehungen entsteht, die sich treffen und stetig ineinander verweben. Place ist in diesem Moment ein „Treffpunkt“ (meeting point), der eine Straße, eine Region oder einen Kontinent darstellen kann. Place entsteht und wird hervorgebracht über multiskalare Verhältnisse, die in dem Moment, in dem versucht wird, Place zu definieren, unmöglich zu fassen sind (ebd.). Damit rücken die Unabschließbarkeit von Place und damit auch der Blick auf soziale Verhältnisse in den Vordergrund. Das ist ein wichtiger Moment, auf den ich später wieder zurückkomme und den ich hier betonen möchte.

Styres (2019) stellt in ihrer Interpretation von Raum Land²⁴ als einen physikalisch-materiellen Raum dar, der ohne die damit verbundenen Epistemologien, die diesem Raum unterliegen, nicht gedacht werden kann. Der physikalisch-materielle Raum steht dabei nicht in Kontrast zu jenen Epistemologien, sondern sie sind miteinander verbunden und voneinander abhängig. Wenn ich Styres richtig interpretiere, geht sie davon aus, dass der physikalisch-materielle Raum eine eigene Epistemologie aufweist, die in komplexen Konstellationen zu menschlichen Epistemologien steht. „With this understanding in mind, Land is more than the diaphanousness of inhabited memories; Land is spiritual, emotional, and rational; Land is experiential, (re)membered, and storied; Land is consciousness—Land is sentient“ (ebd.: 27)²⁵. Land wird dadurch ein fundamentales Sein* eingeschrieben, das wertgeschätzt werden muss. Für den Menschen* kann daraus Sinn entstehen, wenn sie*er in Beziehung mit dem Land geht

24| Um Land als indigene Konzeption zu markieren, schreibt sie „Land“ (Land) auf Englisch groß, wenn sie sich auf Land als physischen Raum bezieht schreibt sie „Land“ (land) klein.

25| „In diesem Sinne ist Land mehr als die Durchsichtigkeit der bewohnten Erinnerungen; Land ist spirituell, emotional und rational. Land ist voll an Erfahrungen, erinnert und ist geschichtsträchtig; Land ist Bewusstsein - Land ist empfindsam“ (Styres 2019: 27, Übersetzung K. S.).

und dabei eine „Literalität von Land“ (Literacies of Land, ebd.: 29) erlernt. Indigene Geschichten sind Bestandteil der Literacy of Land, sie sind grundlegende Wegweiser dieser unabschließbaren Reise, der ständigen in-Beziehung-gehen mit dem Land. Das damit verbundene Lernen von dem Land ist nicht nur Bestandteil kindlicher Bildung und Erziehung, es ist substantieller Bestandteil des Lebens. Das vollständige Wissen oder Erkennen ist auch in dieser Beziehung nicht möglich, da – um wieder zurück auf Doreen Massey zu kommen – auf dieses Land und die daraus resultierende Beziehung mit dem menschlichen Subjekt ein multiskalares Netz an Verhältnissen einwirkt. Positioniere ich Kindsein* in diesem Geflecht an Beziehungen und Verhältnissen zum Land, dann kann eine Vorstellung dessen, was Kindsein* bedeutet, immer nur in Wechselbeziehung zu dem Land, auf dem Kinder* leben, gedacht werden. Das Subjekt kann nur dann in einen Zustand des ontologischen Seins in der Welt gelangen, wenn es in eine Lernbeziehung mit dem Land tritt. Das eigene Sein* ist dabei jedoch genauso dynamisch und stetig hinterfragbar in seiner Situierung wie das Land selbst. Durch die multiskalare Wirkung auf diese Verhältnisse wird das Sein des Landes und des Kindes* stetig fragmentiert, wird bruchstückhaft und in seiner Vollständigkeit verunmöglicht. Neben den verschiedenen Ebenen wirkt auch die Zeit auf diese Beziehung ein und formt sie durch das was war, was ist und kommen wird.

2 Meine Lesart und daraus formulierte Fragestellungen

Aus diesen unterschiedlichen Lesarten von Kindheit formiert sich meine Perspektive im weiteren Umgang mit „Kindheit“ und „Kindsein*“.

Wie in den letzten Kapiteln aufgezeigt wurde zeigen sich extreme Normierungs- und Objektivierungstendenzen gegenüber Kindern* auf, von denen ~Quechua sprechende Kinder* in der ~Cuenca Auqui besonders betroffen sind. So wirkt u. a. die Institution Schule, aber auch die Hoffnungen und Wünsche die in diese Einrichtung in Teilen von den Quechua sprechenden Eltern* darauf projiziert werden, auf die Selbstverständnisse der Kinder* wer sie sind, oder was sie werden sollen, ein.

Mich interessiert im weiteren Verlauf der Arbeit nicht wie aktuelle Abbilder von Kindheit in gepresster Form von „das moderne Kind“ oder „das postmoderne Kind“ weiter entstehen und zirkulieren, denn diese, so meine Beobachtung, bleiben in den Mechanismen von Zuschreibung und Kategorisierung gefangen. Vielmehr rückt mein Fokus nun etwas ab von den Konzepten die versuchen ~intersektionale und alltägliche Ausgestaltungen von Kindsein* in Konzepten der Kindheit zu formulieren. Ich werde im Folgenden auch nicht die Lebensalltage der Kinder* in der Cuenca Auqui aufzeigen und wie sie darin als Kinder* hergestellt werden. Ich benenne die Kinder* mit denen ich zusammengearbeitet habe als „Quechua sprechende Kinder*“, was zugleich als eine Identitätszuschreibung gelesen werden kann, doch ich möchte mit dieser Bezeichnung vielmehr aufzeigen in welche Machtverhältnisse jene Kinder* eingebunden sind und wie sie dadurch positioniert werden. Dass dies in der Problematik von Fremdzuschreibungen verhaftet bleibt bin ich mir bewusst, aus diesem Dilemma komme ich nicht heraus. Dieser Umgang geht in Dialog mit den Forderungen aus dem Unterkapitel ‚Forschungsfeld‘, in dem die Aufgabe proklamiert wird, Kinder* komplexer und vielfältiger zu verstehen und sie als aktive Teilhaber*innen in der Produktion von gesellschaftlichen Wirklichkeiten anzuerkennen.

Dabei hoffe ich keine „Mantras“ (Tisdall & Punch 2012:251) zu wiederholen, sondern, in einem ersten Schritt, durch die Dekonstruktion meiner Forschungspraktik, die Spannungen und Brüche herauszuarbeiten, die sich durch eine Zusammenarbeit mit Kindern* ergeben haben (siehe Kapitel ‚Un/doing Empire‘ und ‚Empirie shapes Empire. Empire shapes Empirie‘). Durch die Markierung von Machtverhältnissen in der Beziehung zwischen Kindern* und einer erwachsenen Forscherin, wird nicht nur das Bild „Kind“ irritiert und diverser verstanden, sondern zugleich auch das von den „Erwachsenen“, bzw. der „Forscherin“. Ein kritischer Blick auf die eigene Arbeit lohnt sich meines Erachtens nach besonders, da dadurch wird im Sinne von Stephan Nathan Haymes, möglich Othring-Prozesse zu demontieren und intersektionale Betrachtungsweisen nicht nur thematisch inhaltlich zu erlernen, sondern auch im eigenen methodischen Vorgehen. Das ich in dieser Arbeit auch als ein zu untersuchendes „Forschungsfeld“ ansehe.

Dabei stelle ich mich den folgenden Fragen:

Wie wirkt das Abbild des europäischen Kindes (siehe ‚Raising an Empire‘) auf meine Forschung?

Wie wirken durch diese Forschung erwachsene und normierenden Kräfte durch meine Person auf die Wissensproduktionen und Praktiken der Kinder*? Was wird dadurch sichtbar? Was wird dadurch verdrängt?

Wie spiegelt sich dieses Konfliktverhältnis in meiner methodischen Vorgehensweise?

In einem zweiten Schritt geht es um das thematische Lernen von Kindern* über Land, Natur und Wasser (siehe die Kapitel ‚Storying along the Waterways‘). Die thematische Auseinandersetzung fokussiert sich nun auf die Cuenca Auqui. Dabei verstehe ich nicht nur das Wissen der Kinder* als multiepistemisch, sondern auch die Form wie ich dieses Wissen zusammenführe, in dem ich das Wissen der Kinder*, der Ältesten* und der ~Campesinxs in Dialog mit meiner Interpretation setze. Sofern das Wissen der Kinder* nicht singulär und als authentisch überhöht wird, sondern mit erwachsenen Perspektiven und Erfahrungswissen in einen sensiblen Dialog gesetzt werden, können meines Erachtens nach egalitäre Blicke auf große komplexe Einheiten wie Land, Wasser und auch Natur möglich werden. Dabei ergeben sich folgende zu beantwortende Fragen.

Welchen Platz nehmen die Kolonialen Modernitäten und Andine Epistemologien in der Perspektive der Quechua sprechenden Kinder*, aber auch in der der erwachsenen Campesinxs, ein, wenn wir gemeinsam zu Themen rund um Land, Wasser und Natur arbeiten?

Überlagert nach einer 500 Jahre alten Geschichte der Kolonialen Modernität eine westliche Deutungshoheit von Natur in der Cuenca Auqui?

Wie können Wissensproduktionen über Land, Natur und Wasser, die in der Logik der Kolonialen Modernitäten verhaftet sind, durch die andinen Geschichten herausgefordert und multiepistemisch verhandelt werden?

Diese Fragen versuchen im Sinne des letzten Unterkapitels ‚...als Teil von Land‘ Kindsein* immer auch in Relation mit dem Land zu denken, auf dem sowohl Kindsein*

täglich neu hergestellt wird, als auch das Land selbst. Die Beziehungen, die in diesen Konstruktionen ausgehandelt werden, und die zu Teilen das Potential aufzeigen sich von der kolonialen Vernunft zu emanzipieren, rücken am Ende dieser Arbeit dann in den Fokus meiner Auseinandersetzung (siehe ‚Marka’s Stories & Stories of Marka‘).

Teil VI

Un/doing Empire über Praktiken des...



“Unsere Augen könnten zusammen das Ergebnis
der vergangenen 500 Jahre Kolonialismus sehen
und das der kommenden 500 Jahre.
Gezählt sind die Tage des Waldes, des Wassers, der Tiere und der Luft!“

Rosa Luvia Falk Garcia (1991: 33)

[Erzählstrang: Kolonialität von Forschung Teil 2]

Ursprünglich hatte ich dieses Kapitel so angelegt, dass ich im Dialog mit machtkritischen Arbeiten versuchen wollte, das ~Konzept Kindheit „jenseits“ der ~Kolonialen Modernitäten zu re/konzipieren. Mithilfe von vor allem ~indigenen und postkolonialen Theorieproduktionen wollte ich ein „anderes“ Bild von Kindheit imaginieren. Dabei bin ich im wahrsten Sinne des Wortes über meine eigenen Füße bzw. meinen eigenen Anspruch gestolpert. Denn diese Idee, das Leben von Kindern* in eine machtkritischere Version von Kindheit zu packen, würde eine kategoriale Zuschreibung und Homogenisierung reproduzieren, die dekoloniale* Theoriebildungen per se ablehnen. Dem kolonialen Konzept von Kindheit ein vermeintlich „postkoloniales“ oder „dekoloniales“ Konzept von Kindheit entgegenzustellen, wäre vor diesem Hintergrund in vielerlei Hinsicht fragwürdig.

Mir wird bewusst, dass ich, um zum empirischen Teil meiner Arbeit zu kommen, einige weitere Vermächtnisse des Empires entpacken muss, die meine Arbeit und meine Forschung mitunter mitstrukturiert haben.

In der Reflexion dessen wird mir bewusst, wie wichtig es ist, weiße Forscher*innenpositionen weiter zu destabilisieren und mehr über die ~Kolonialität des Seins und die Verwobenheiten darin aus dekolonialen* Perspektiven nachzudenken. Dabei wird mir klar, dass dies ein serpentinreiches Suchen in unterschiedliche Richtungen ist.

Dieses Kapitel ist in folgende Unterkapitel gegliedert: zweifeln, fühlen, verweigern, spielen, schweigen, ver/lernen, entwurzeln, heilen und verbinden. Jedes Verb steht für eine Praktik, die die Kolonialen Modernitäten hinterfragen und herausfordern. Die einzelnen Unterkapitel suchen einen reflexiven Dialog zu Arbeiten aus dem Bereich der dekolonialen* Theorien. Gleichzeitig stellt die folgende Gliederung des Kapitels keine lineare Abfolge dar, sondern kann zirkulär, zufällig im Durcheinander und als un-abschließbarer Prozess gelesen werden, aber immer als Unterwanderung weißer, kolonial gewachsener Wissenschaftsstrukturen.

Fragestellungen für dieses Kapitel:

Wie wirken durch diese Forschung erwachsene und normierenden Kräfte durch meine Person auf die Wissensproduktionen und Praktiken der Kinder* und der Campesinx?

Was wird dadurch sichtbar? Was wird dadurch verdrängt?

Welche Möglichkeiten des „undoing“ zeigen sich dabei auf?

I ...ZWEIFELNS

Normativ bewertet ist „gutes“ wissenschaftliches Arbeiten durchdrungen von Zweifeln und inhärenten Widersprüchen. Die Befähigung zum Zweifeln an herrschenden Verhältnissen ist ein Vermächtnis der ~Aufklärung und voraussetzend, um Widersprüchen zu begegnen, diese zu analysieren und einer Öffentlichkeit gegenüber zu formulieren. Gayatri Chakravorty Spivak sieht im aufklärerischen Aufruf zum „Zweifeln“ eine grundlegende Befähigung zur Hinterfragung von Hegemonie und Unterdrückung (ebd. 2012a). So bleiben selbst nach der Meinung von postkolonialen Theoretiker*innen wie Maria Castro Varela & Nikita Dhawan die Aufklärungsideale trotz ihrer patriarchalen, weißen und bourgeoisen Wurzeln bis heute unverzichtbar: „wir können diese ‚nicht nicht wollen‘“ (ebd. 2015: 203).

Sich den Prozessen der Irritation, des Zweifels und des beständigen Hinterfragens auszusetzen, die eigene Widersprüchlichkeit und Verstrickung darin auszuhalten, formuliert Spivak als eine „paradoxe Handlungsaufforderung“ (double bind) „(...) learning to live with contradictory instructions“ (ebd. 2012a: 3, 104 f.)¹. Das bedeutet, dass ich in dieser Arbeit eine fortlaufende Kritik der Kolonialität des Seins formuliere und im gleichen Zuge Teil eines elitären Wissenschaftsbetriebes bin, der weiße, patriarchale und altersspezifische Grenzziehungen immer wieder re/produziert. So ist die Art des wissenschaftlichen Schreibens, die Reproduktion hegemonialer Kategorien zugunsten einer Ordnung von Welt eine von der Aufklärung erlernte Praxis, die auch innerhalb der institutionalisierten Apparate zur Produktion von Wissen bis heute in vielen Bereichen stark normalisiert ist.

Der Idee einer einfachen Opposition zu den Vermächtnissen der Aufklärung stellt Spivak (2012a) die Idee einer „produktiven Annullierung“ (productive undoing) (Castro Varela & Dhawan 2015: 203) gegenüber, und schlägt eine „affirmative Sabotage“ der Prinzipien der Aufklärung vor, „eine Strategie, die die Instrumente des ~Kolonialismus in Werkzeuge für dessen Überschreitung verwandelt und damit Gift zu Medizin macht“ (ebd.).

Schreiben, als widerständige, reflektierende und lernende Praxis verstehe ich als ein solches Werkzeug, ebenso das Zweifeln an Systemen der Ökonomie, der politischen Auslegungen, der Bildung, der Forschung, der Vermächtnisse der Aufklärung und immer wieder auch am eigenen Tun. Es bietet aber auch die Möglichkeit auszuloten, wie die Ideen und Begrifflichkeiten der Aufklärung genutzt werden können, um eine „gerechtere und demokratischere Postkolonialität“ (ebd.) zu schaffen. Dabei ist es unabdingbar zu hinterfragen, wie die aufklärerische Vorherrschaft und das daran gebundene Vernunftdenken unterwandert werden kann, ohne es stetig zu reproduzieren.

Die Übertragung einer „affirmativen Sabotage“ in die universitäre Lehre und in das eigene Geographie-Machen, also auch in die eigene Forschung im Sinne eines dialogischen Zweifels, (Ver)Lernens und Widerständigseins (vgl. dazu Literatur-Kritik „Literary Criticism“ von Spivak 2012a: 110 ff.), bedeutet für mich, sich eine verändernde Haltung des Hinterfragens des bisherigen fachwissenschaftlichen Kanons

1| „(...) lernen, mit widersprüchlichen Anweisungen zu leben“ (Spivak 2012: 3, Übersetzung L. S.).

der Geographie (und auch darüber hinaus) anzueignen. Wie sind diese Wissensproduktionen, auch die eigenen, in eine Re/Produktion der Kolonialen Modernitäten verstrickt?

Die eigenen Schreib- und Lesegehnheiten hin zu einer „multi-epistemischen Alphabetisierung“ (Multi-epistemic Literacy) (Kuokkanen 2007: 57) bzw. „kulturübergreifenden dialogischen Lesestrategie“ (cross-culturally dialogic reading strategy) (Rankin 2014) zu erweitern und die Referenzpunkte jenseits des Empires zu suchen, ist ein wichtiges Werkzeug im Versuch, eurozentrisch-verwurzelte ~Epistemologie zu provinzialisieren und als die eine Wahrheit abzulehnen, das heißt, die aufklärerische Art Welt zu denken und zu erleben, als eine unter vielen Möglichkeiten anzusiedeln und ihr damit ihren hegemonialen Geltungsanspruch immer wieder abzuerkennen, und auch die Möglichkeiten der Einordnungen und Kategorisierungen, die mir diese Epistemologie anbietet, zu hinterfragen und nicht als gegeben hinzunehmen. Das liest sich einfach, doch ist es anstrengende körperliche und geistige Arbeit, da diese Art zu denken und zu kategorisieren zu weiten Teilen tief in Subjekten verwurzelt und naturalisiert ist. Dies zieht also eine Hinterfragung des aufklärerischen „Normalseins“ in der Welt nach sich. Die Idee ist dabei nicht, sich auf die Odyssee eines Selbstfindungstrips zu begeben, sondern muss in einem dialogischen Verhältnis mit jenen Positionen stattfinden, die im Projekt der Kolonialen Moderne marginalisiert oder unsichtbar gemacht sind.

Die Welt zu einem dynamischen und verflochtenen Ort zu machen, endet immer mit einem Fragezeichen hinter den Verhältnissen und nicht mit einem Punkt, der ein „so ist es“ impliziert. Durch das Fragen an sich wird das Dahinter-Denken möglich. Da ich als ein sogenannter monolingualer „Normalo“² sozialisiert wurde, ist die Fähigkeit meines Denkens jenseits des universalisierten und oft auch weißen Mainstreams eine Herausforderung und wird von inneren und äußeren Kämpfen begleitet, die eigene Komfortzone zu verlassen, Privilegien zu verlernen und das eigene Denken als defizitär zu markieren. Der Zweifel ist dabei ein guter Begleiter, einmal im Denken verankert, können herrschende ungleiche Verhältnisse schwer ignoriert werden.

Ein Epistem, das seine Wurzeln nicht nur auf die Koloniale Modernität zurückführt, kann nicht als reine Opposition zu dieser kontextualisiert werden. Unterschiedliche Episteme als Opposition zur ~Moderne darzustellen, befördert das Denken in Dichotomien und bricht damit nicht das Denken des aufklärerischen Duktus, sondern wird in einem Kampf um Bedeutungshoheit instrumentalisiert. Das Denken in „gut“ und „böse“ ist ein Vermächtnis der Kolonialen Modernität und zugleich ein Instrument der Homogenisierung von Differenz und Dynamik. So sind marginalisierte Epistemologien weder außerhalb der Kolonialen Modernitäten positioniert, noch sind sie vollkommen darin vereinnahmt. „Our ways of knowing, practicing, and making our distinct worlds – our worldings, or ways of making worlds – had been ‘circuited’ together and shared practices for centuries; however, they had not become one”

2] Danke Caren (Miesenberger) für dieses Wort.

(de la Cadena 2015: 4)³. Und es ist genau diese Differenz, die Vielfalt der Differenzen, die in einem machtbewussten Austausch Möglichkeiten der Provinzialisierung des Denkens, Forschens, Fühlens und Lebens hervorbringen kann. Leanne Betasamosake Simpson fasst dies in der Aufgabe, zusammen „Konstellationen der Co-Existenz zu kreieren“ (creating constellations of co-resistance), in der Differenz und Widersprüchlichkeit erhalten bleiben und doch gemeinsame Beziehungen möglich sind (ebd. 2016: 28).

Für meine eigene Arbeit bedeutet die Praktik des Zweifelns, dass es nicht nur eine Perspektive innerhalb Kolonialer Modernitäten gibt, sondern dass an deren Rändern immer auch Wissen produziert wird, dass andere Verknüpfungen und Deutungsmöglichkeiten in diesem System eröffnet. Zudem ist es die Aufgabe jener im Zentrum positionierten, sich multiepistemisch zu alphabetisieren, um durch ein gemeinsames Zweifel am hegemonial Herrschenden zu diverseren Antworten zu gelangen.

2 ...FÜHLENS

Ein Körper, der in den Worten von Sarah Ahmed (2017: 13) nicht zu Hause ist auf dieser Welt zeigt spezifische Wissensproduktionen auf, die aus dieser „heimatlosen“ Position heraus entstanden sind. Ahmed nennt diese theoretischen Konzepte „schwitzende Konzepte“ (sweaty concepts) (ebd.), da sie aus einer körperlichen Anstrengung, aus körperlichem und emotionalem Schmerz heraus u. a. in literarischen Produktionen, Kunst oder Wissenschaft übersetzt werden. Es ist körperliches Wissen, das übersetzt in die Welt hinausgetragen wird. Es ist Wissen, das reich an unterschiedlichsten Erfahrungen ist. Es ist Wissen, das nicht nur rationalen, sondern bewusst auch deren körperlichen Ursprung betont. Ahmed bringt dadurch eine weitere Ebene in multiepistemisches Verstehen hinein, in dem sie die Körperebene betont, durch das Wissen auch in die Welt gelangt. Emotionales Wissen und damit verkörpertes Wissen als relevante Erkenntnis-korpusse anzuerkennen verlangt nach einer Erweiterung des klassischen Vernunftdenkens (siehe dazu auch ‚Framing Myself‘).

Bringe ich diese Idee von Ahmed in Dialog mit Walter Mignolos Konzept (2013) einer „pluriversalen Welt“ (pluriversal world), wird dem universellen ein plurales Verständnis von Wissenssystemen entgegengesetzt, indem Welt sowohl über die Ratio, als auch über den Körper und das Herz entsteht (Medina 2014). Hierauf verweist auch Magarete Ramírez, wenn sie schreibt, dass die Auseinandersetzung mit Dekolonialismus eine körperliche Form des Verlernens mit beinhalten muss (Naylor et al. 2018). Innere und äußere Konflikte (soziale, körperliche, politische) sind so konstitutiver Teil des Verlernens von kolonialen Strukturen.

Doch wie und wo finden diese Aufforderungen Platz in der Art der Wissenschaften, die Rationalität favorisieren und dadurch strukturiert sind? Ich bemerke, dass ich beim Lesen von Arbeiten weißer Akademiker*innen, die über Dekolonialismus schreiben,

3| „Wie wir unsere verschiedenen Welten kennen, praktizieren und machen – unsere wordlings, oder Wege Welten zu schaffen – waren seit Jahrhunderten ‚miteinander verbunden‘ und hatten gemeinsame Praktiken; jedoch, wurden sie nicht eins“ (de la Cadena 2015: 4, Übersetzung K. S.).

aber ihr eigenes Weißsein und dessen Komplizenschaft in der Aufrechterhaltung kolonialer Strukturen ausklammern, ein inhaltliches, aber vor allem auch körperliches Unbehagen verspüre. Das Unwohlsein ist für mich nicht nur rational, sondern auch körperlich fühlbar. Es ist kein „sweaty concept“ im Sinne von Sarah Ahmed, doch mir ist bewusst, dass ich davon lernen kann, auf körperliche Reaktionen in Zusammenhang mit meinem wissenschaftlichen Arbeiten zu achten und zu verstehen, was mir dies sagen möchte. Es ist ein kleines Beispiel dafür, wie ich zunächst auf einer körperlichen Ebene Wissen produziere und wie lange ich manchmal dafür brauche, dieses Wissen zu „übersetzen“, um es über Sprache auszudrücken. Dabei frage ich mich für meinen Forschungskontext, wann und wie es für mich überhaupt möglich ist verkörperte und emotionale Produktionen von Wissen zu erkennen, wenn ich die Produktion von Wissen bisher vor allem über Ratio und Kommunikation gelernt habe?

Körper und Emotionalität sichtbarer machen

Wie Körper- und emotionales Wissen sowohl gesellschaftlich, als auch wissenschaftlich stärker zugänglich gemacht werden können, zeigt das feministische Kollektiv Geografía Crítica del Ecuador (2018). Dieses arbeitet in Anlehnung an feministisch-geografische Debatten in Lateinamerika mit dem Konzept von „Körper-Territorium“ (cuerpo-territorio) und etabliert eine kartografische Methode dazu (Naylor et al. 2018). Die Grundannahme des Kollektivs basiert darauf, dass der Raum Geschlechterverhältnisse re/produziert und genauso Geschlechterverhältnisse Raum re/produzieren können (ebd.: 4). Sie* schreiben: „El cuerpo de las mujeres, nuestro espacio más íntimo y primer espacio apropiado – el ‘cuerpo-territorio’ – suele ser objeto de control y constantes violaciones (...)“ (ebd.)⁴. Den Körper als Territorium zu konzeptualisieren in den Machtbeziehungen, ~patriarchale und kapitalistische Strukturen eingeschrieben sind hilft, so Sofia Zaragocin, konkrete Machtbeziehungen zu markieren und Hierarchien zu denaturalisieren (Naylor et al. 2018: 203). Körper wird dabei als politisches Territorium gelesen, das es selbstbestimmt zu verteidigen gilt und das eigenes Wissen produziert. Dem Kollektiv ist durch diese Arbeit gelungen, u. a. Zuspitzungen der Gewalt wie ~Feminizide und Vergewaltigungen sichtbar zu machen und auf politisch gesellschaftlicher Ebene zu skandalisieren (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo 2017: 52). Körper als Territorium, als Teil von Land zu denken, das Teil diverser Aushandlungsprozesse ist, ist eine inspirierende und sehr fruchtbare Perspektive. Die Arbeiten dieser beiden Kollektive erinnern mich daran, wie voraussetzungsvoll es ist, Kämpfe um Körper, um das Recht zu fühlen und sich zu ängstigen sichtbar zu machen und diese Kämpfe nicht nur innerhalb der Wissenschaft zu positionieren, sondern deutlich zu machen, dass das akademische Wissen auch an einen gesellschaftlichen demokratischen Auftrag außerhalb universitärer Mauern gebunden ist.

Gerade im Kontext dieser Arbeit, in der die Identitäten, Körper und Territorien von jungen Menschen* fokussiert werden, eröffnen mir diese Zugänge neue Perspek-

4] „Der Körper der Frau, unser intimster Raum und erster angeeigneter Raum – das ‚Körper-Territorium‘ – ist häufig der Kontrolle und ständigen Verletzungen ausgesetzt (...)“ (Naylor et al. 2018: 4, Übersetzung K. S.).

tiven jenseits naturalisierender und essentialisierender Ver- und Behandlungen von Kindern* und Jugendlichen*. Vielmehr hilft der Ansatz der Körper-Territorien die binären Kategorien von Kultur/Natur zu überwinden und Körper und Emotionen als Teil von Land bzw. als Land (Territorium) zu verstehen.

Die eigenen Ängste in der Forschung sprechen lassen

„(...) learning can be painful“ (Ron Scapp in Dialog mit bell hooks 1994: 164)⁵.

Der Mut, über Fehler und Scheitern auch in akademischen Abschlussarbeiten offen zu sprechen und diese nicht als „irrelevantes Wissen“ zu negieren, kommt von Frauen* wie Sarah Ahmed, Gloria Anzaldúa oder Maria Figueroa. Sie fordern ein, dieses Wissen als legitimes Wissen anzuerkennen, ein Wissen, um dessen Sichtbarkeit auch in der Wissenschaft gekämpft werden muss. Denn körperliches Wissen und Erfahrungswissen ist ein wichtiger Teil im Widerstand gegen den Geltungsanspruch der Kolonialen Modernitäten, denn dieser Teil zeigt auf, dass Wissen niemals unidirektional entsteht, sondern sich schlangenförmig seinen Weg bahnt (Lara 2014, Ramírez 2017).

Damit versuchend umzugehen, suche ich in einem ersten Schritt nach weiterer Literatur, häufe noch mehr Bücher und Artikel auf meinem Schreibtisch an und frage mich, in welchem Text ich wohl eine gedankliche Stütze finde. Und ich finde sie in einem Text, der in Resonanz zu dem Kapitel ‚Framing the Field. Framing Myself‘ etwas anstößt, das deutlich in den letzten beiden Kapiteln von der darin favorisierten rationalen Art des Schreibens verdrängt wurde. Maria Figueroa (2014) reflektiert in ihrem Artikel ‚Toward a Spiritual Pedagogy along the Borderlands‘ über ihren Versuch, in ihren alltäglichen Praktiken des Lehrens an der Universität der eigenen Spiritualität als Indigene Chicana-Feministin einen Platz zu geben. Sie benennt ihre Ängste und Sorgen in diesem Prozess:

„My fears fed into the dominant paradigm inherent in academia where spirituality is confused with religion. Multiple doubts inflated into overwhelming fears. I feared my students would equate curanderismo with *brujeria*; I feared they would only see danza azteca as entertainment and not as ceremonial practice; I feared they would confuse my Chicana Indigenous identity with an attempt to ‘fit in’ with the exotic and more interesting ‘other’ because to be Indigenous is somehow more interesting than to be simply Mexican” (ebd.: 40)⁶.

5] „(...) Lernen kann schmerzhaft sein“ (Ron Scapp in Dialog mit bell hooks 1994: 164, Übersetzung L. S.).

6] „Meine Ängste flossen in das vorherrschende Paradigma der Wissenschaft ein, wo Spiritualität mit Religion verwechselt wird. Vielfältige Zweifel wurden zu überwältigenden Ängsten. Ich befürchtete, meine Schüler*innen würden Curanderismo (Kunst des Heilens) mit Hexerei gleichsetzen; ich befürchtete, sie würden Danza Azteca (aztekischen Tänze) nur als Unterhaltung und nicht als zeremonielle Praxis sehen; ich befürchtete, sie würden meine Chicana Indigene Identität mit einem Versuch verwechseln, sich mit dem exotischen und interessanteren ‚Anderen‘ zu ‚verbinden‘, denn indigen zu sein, ist irgendwie interessanter als einfach mexikanisch zu sein“ (Figueroa 2014: 40, Übersetzung K. S.).

In Dialog gehend mit dem Text von Figueroa, ohne unsere unterschiedlichen Erfahrungen zu vergleichen, lehren mich ihre Worte, dass in der Auseinandersetzung mit Dekolonialität, Dekolonialismus und meiner Positionierung mich Ängste und Unsicherheiten begleiten und dass zur Artikulation dieser in meiner Arbeit Platz sein sollte. Es sind Ängste der Aneignung eines Konzeptes, welches gegen die weiße Vereinnahmung westlicher Wissenschaften steht. Es ist die Angst, einen Begriff anzuwenden, der aus dem spezifischen Erfahrungs- und Theoriewissen kolonisierter Menschen* und deren Widerstandskämpfen hervorgeht, und die Angst, durch eine Reproduktion des Begriffs in meiner Arbeit dazu beizutragen, ihn in eine Metapher zu verwandeln. Und diese Sorge begleitet mich nicht nur in der Auseinandersetzung mit Dekolonialismus, sondern auch im Umgang mit der ~Andinen Epistemologie und dem Wissen der ~Quechua sprechenden Kinder* und ~Campesinxs in meiner Arbeit. Dazu kommt die Sorge, die „Geopolitiken des Wissens“ (geopolitics of knowledge) (Mignolo 2008) naiv zu reproduzieren, anstatt diese zu hinterfragen oder gar in Teilen aufzubrechen. Und auch ich laufe Gefahr, immer wieder dem kapitalistischen Versprechen von Erfolg und Anerkennung zu erliegen und meine Arbeit in diesem Sinne als ein „dressing up“ (Tuck & Yang 2012: 3) von indigenem und marginalisiertem Wissen zu schreiben. Mir ist in dieser Auseinandersetzung klargeworden, dass die Arbeit, die ich schreibe, keine ~dekoloniale* Arbeit sein kann, sondern nur im Sinne der Prozesshaftigkeit gelesen werden sollte. Mir ist bewusst, dass mein jetziger Erfahrungshorizont nicht ausreicht, um in meiner Empirie zu beschreiben, was dekoloniale* Perspektiven junger Menschen* auf Land sein können. Es wäre eine neo/koloniale Zuschreibung in eine Andine Epistemologie, die ich nur in Ansätzen verstehe. Und die Interpretationshoheit, wie sich dekoloniale* Praktiken ausgestalten, würde dann bei einer weißen Wissenschaftlerin liegen und nicht bei den marginalisierten Menschen* selbst.

Ich kann viel mehr darüber schreiben, was für Spannungsverhältnisse und Erkenntnisse die Kritik an dekolonialen* Theorien in Relation zu meiner Kolonialität des Seins und der Kolonialität von Forschung und den damit verwobenen gesellschaftlichen Machtbeziehungen eröffnet. Und ich kann darüber schreiben, wie sich eine gemeinsame kreative Arbeit zwischen Quechua sprechenden jungen Menschen* und einer weißen Forscherin ausgestaltet, welches Wissen dabei produziert wird und wie dieser gemeinsamen Arbeit aus meiner Positionierung heraus Sinn zugewiesen werden kann.

In einer wissenschaftlichen Arbeit mit Bauchgefühl zu argumentieren scheint gewagt, doch genau dies ist es, was mich die Lektüre mitunter lehrt und mich vor allem und letztendlich dazu veranlasst, aus dem Titel dieser Arbeit den Begriff „dekolonial“ zu löschen und die Deutungshoheit jenen Menschen* zu überlassen, denen der Kolonialismus bis heute die Existenzberechtigung abspricht (siehe dazu Unterkapitel ‚VERWEIGERN‘ & McKittrick 2006). Dies ist eine Erkenntnis, die ich gelernt habe, weil ich auf mein Bauchgefühl gehört habe, auf kalten Schweiß und zittrige Beine.

3 ...VERWEIGERNS

Epistemische Formen der Verweigerung

Die Lektüre von Marisol de la Cadenas ‚Earth Beings‘ lehrt mich, die Suche nach dem authentischen oder nostalgisch-präkolonialen Wissen zur ‚Rettung der Welt‘, das ich in andinen Epistemem finden kann, als kolonialen Wunsch zu enttarnen. ‚I could not access the original – or rather there was no original outside of our conversation: their texts and mine were coconstituted in practice, and though they were ‘only’ partially connected, they were also inseparable“ (de la Cadena 2015: xxvii)⁷. Ich habe keinen Zugang zu einem sogenannten ‚Original‘, es existiert nicht in der Lektüre, nicht in Gesprächen, nicht in der Feldforschung und nicht im Schreiben. ‚By definition, we cannot – no self can – reach the quite-other“ (Spivak 2012a: 98)⁸. Das bedeutet zugleich, dass es keinen originären Zugang zu einem Epistem gibt. Die Suche nach dem Original scheidet immer. Jegliches Interagieren (lesen, schreiben, sprechen, hören, fühlen etc.) wird gefiltert über Erfahrungshorizonte, Sozialisierungen und Wissenssysteme oder, kurz gesagt, über epistemologische Verortungen in einem bestimmten Raum, zu einer bestimmten Zeit. Interagieren ist somit kollektiv begründet und zugleich von höchst individueller Art.

‚(...) [W]hat those practices did or what those words said escaped my knowing“ (de la Cadena 2015: 3)⁹. So gab und gibt es in den wissenschaftlich-empirischen Kontexten, in denen sich einst Alexander von Humboldt, Alfred Russel Wallace oder Antonio Raimondi bewegten und in denen ich mich Jahrhunderte später in kolonialer Kontinuität bewege, ein Großteil von Wissen, der sich ‚westlichen‘ Wissensbegierde entzieht und somit koloniale Formen des Wissenschaft-Machens unterwandert. Das Humboldt’sche Verlangen, alles wissen und verstehen zu wollen, folgt einer kolonialen Logik. Die Begierde des Anhäufens, der Wunsch nach vollständigem Verstehen von Welt (siehe dazu u. a. Battiste & Henderson 2000, Nxumalo 2014, Tuhiwai Smith 2008) und die Ordnung und Etikettierung von Welt war und ist dabei immer eng mit deren Ausbeutung verbunden. Koloniale Exponate beispielsweise in deutschen Museen sind Zeitzeugen dieser Begierde und dieses Raubs, sie verschließen sich jedoch einer vollständigen Erfassung des ihnen innewohnenden spirituellen Wissens. Die Liste gewaltvoller Aneignungen von marginalisiertem Wissen und Praktiken durch kapitalistische, koloniale und moderne Machtstrukturen ist so alt wie der Kolonialismus selbst und wird stetig in dekolonialen* Theoriebildungen markiert. Dabei wird deutlich, dass diese Form der Wissensaneignung nie vollständig sein kann und der Dialog entsprechend eingeschränkt bleiben muss. ‚Ese proceso de diálogo comunal o grupal es difícil porque el sistema global de poder capitalista colonial moderno

7| ‚Ich konnte nicht auf das Original zugreifen – oder besser gesagt, es gab kein Original außerhalb unseres Gesprächs: Ihre und meine Texte wurden ko-konstituiert im Tun, und obwohl sie ‚nur‘ teilweise miteinander verbunden waren, waren sie auch untrennbar“ (de la Cadena 2015: xxvii, Übersetzung K. S.).

8| ‚Per Definition können wir nicht – kein Selbst kann das – das Andere ganz erreichen“ (Spivak 2012a: 98, Übersetzung K. S.).

9| ‚(...) [W]as diese Praktiken taten oder was diese Worte sagten, entzog sich meinem Wissen“ (de la Cadena 2015: 3, Übersetzung K. S.).

llegó y sigue llegando a todos los rincones de nuestras vidas y comunidades y en tanto respondemos resistiendo la reducción que se nos impone, también nuestras relaciones han cambiado bajo la presión colonial” (Espinosa et al. 2013: 407)¹⁰.

Durch die Auswirkungen eines „kolonialen Kapitalismus“ (capitalismo colonial) wird ein dekolonialer* Dialog zwischen verschiedenen Menschen, die in Gruppen wie Nationalitäten, Geschlecht, Alter oder Ethnie sortiert werden, immer wieder verunmöglicht. Solange weiße Menschen dieses kapitalistische System der Ausbeutung und Unterdrückung für ihr eigenes privilegiertes Sein in der Welt aufrechterhalten, wird ein dekolonialer* Dialog immer schwierig bis unmöglich gemacht. Gayatri Chakravorty Spivak macht diesen Ausschluss aus der Öffentlichkeit mit dem Begriff der „Subalternität“ greifbar (ebd. 2008). Boaventura de Sousa Santos fasst ihn unter dem des „Denkens des gewaltigen Unterschieds“ (2010). Beide Konzepte umreißen, sehr verkürzt dargestellt, die Grundidee der Unmöglichkeit eines Dialogs. Sousa Santos bezieht seine Überlegungen zum Denken des gewaltigen Unterschieds auf das westlich moderne Wissen, auf „líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de ‘este lado de la línea’ y el universo del ‘otro lado de la línea’” (ebd. 2012: 12)¹¹. Das Wissen der auf der „anderen“ Seite Positionierten wird stetig in seiner Unsichtbarkeit reproduziert und damit negiert. „No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible deser” (ebd.)¹².

Über akademische Wissensproduktionen werden Erfahrungswelten oftmals in einer scheinbaren Gesamtheit dargestellt. Dabei wird negiert, dass ein Großteil des Wissens durch die aktuell angewandte Methodologie unterdrückt wird und im Sinne von Sousa Santos ein beachtlicher Teil sozialer Realitäten für die Geschichtsschreibung und das kollektive Gedächtnis verloren geht. Postkoloniale Theoretiker*innen sensibilisieren und warnen vor der Begierde, sich in subalternen und marginalisierten Räumen bzw. auf der „anderen“ Seite der Trennlinie auf die Entdeckungsreise nach „dem“ authentischen Wissen zu machen. Marginalisiertes Wissen bleibt damit für weiße Wissenschaftler*innen unzugänglich und Theorien des Wandels und der Transformation bleiben solange ein leeres koloniales Versprechen (Tuck & Yang 2014). So bleibt die Frage bestehen und muss weiter ausgehalten werden, wie Forschung entlang von Trennlinien möglich ist und es verlangt nach einer Kultivierung ver/lernender Haltungen. Dies gilt auch für die Theorien und Praktiken weißer feministischer Wissenschaftler*innen, die tief in koloniale Machtstrukturen eingewoben sind. Eine Auseinandersetzung damit ist Teil der „Hausaufgaben“, die gemacht werden müssen, um überhaupt in Dialog treten zu können (Eggers et al. 2005, Pulido 2002, Faria & Mollett 2016).

10] „Dieser Prozess des Kommunal- oder Gruppendialogs ist schwierig, weil das globale System der Macht kapitalistischer kolonialer Moderne alle Ecken unseres Lebens und unserer Gemeinschaften erreicht hat und weiterhin erreicht. Auch wenn wir der uns auferlegten Reduktion stetig widerständig begegnen, haben sich doch unsere Beziehungen unter dem kolonialen Druck verändert“ (Espinosa et al. 2013: 407, Übersetzung K. S.).

11] „radikale Linien, die die soziale Realität in zwei Universen unterteilen, das Universum von ‘dieser Seite der Linie’ und das Universum der ‘anderen Seite der Linie’“ (Sousa Santos 2012: 12, Übersetzung S. K.).

12] „Nicht existent zu sein bedeutet, nicht in einer relevanten oder verständlichen Form zu existieren“ (ebd., Übersetzung S. K.).

Die Trennlinie ist zugleich auch ein Produkt der Kolonialen Modernitäten und die Zuschreibung, dass auf der marginalisierten Seite dieser Linie kein relevantes Wissen produziert wird ebenso. Für meine Arbeit stellt sich daraus die Frage wie es möglich sein kann diese Linie, wenn auch immer nur partiell, aufzubrechen, Dialog möglich zu machen, und anscheinend feste Positionierungen ins Wanken zu bringen. In diesem Dialog wird weder von der einen noch von der anderen Seite authentisches Wissen produziert, jedoch aber sind die Wissenden darin situiert und hierarchisiert. Das sichtbar zu machen ist meines Erachtens ein Weg von vielen, in dem nach und nach ein 500 Jahre altes Vermächtnis versucht werden kann Stück für Stück aufzubrechen.

Verweigern vs. Aneignen

Wohin nun also mit meiner weißen Position und meinem Umgang mit dekolonialen* Theoriebildungen? Sollte eine weiße, akademische Elite innerhalb dieser diskursiven Zirkel um Dekolonialismus aktiv mitwirken? Kann ich als weiß sozialisierte erwachsene cis-Frau durch den eigenen eingeschränkten Erfahrungshorizont Produktives in die Debatten mithineinragen? Ich kann diesen Wunsch sowohl von indigenen als auch ~Schwarzen Positionen sehr gut nachvollziehen, die Prozesse der Dekolonisierung für sich und nicht in Verhandlung mit weißen elitären Positionen klären zu wollen (Paredes 2014). Dekolonisierung wird von Tuck & Yang als existentielle und zukunftsbezogene Strategie indigener Bevölkerungen* verstanden, um in reziproker und heilender Beziehung zum Land zu leben, wofür wiederum die Anerkennung von Landrechten und die eigene Souveränität Voraussetzung sind. Dekolonialismus wird in diesem Zusammenhang nicht für eine Entfremdung dieser Ziele innerhalb einer akademischen Verwertungsmechanik freigegeben (Tuck & Yang 2012). Nach Tuck und Yang findet dies jedoch momentan statt und sie kritisieren den Umstand, dass eine Methaphorisierung, damit verbundene Aneignungsmechanismen und eine Dekontextualisierung des Begriffs in vollem Gange ist (ebd.). Wenn in Europa, dem Entstehungszentrum kolonialer Gewalt, eine koloniale Erinnerungskultur diskursfähig wird, ist dabei auch grundlegend zu diskutieren, was die Dekolonisierung Europas im Dialog mit indigenen Forderungen nach Souveränität, Land und Wasser bedeuten kann. Wie stehen die Kämpfe der Menschen* in der ~Cuenca Auqui im Nordosten von Peru in Relation zu der fortlaufenden Re/Positionierung des post/kolonialen Europas als Zentrum von Wissen?

Dekolonialismus ist ein Terminus, der für indigene Befreiungskämpfe weltweit steht, „(...) decolonization is not accountable to settlers, or settler futurity. Decolonization is accountable to indigenous sovereignty and futurity“ (ebd.: 35)¹³. Jedoch wird über die vielzähligen Rufe aus vorrangig westlich weißen Wissenschaftsbetrieben nach der „Dekolonisierung von Schulen“, „Dekolonisierung der Universitäten“, „Dekolonisierung der Geographie“, „Dekolonisierung der Forschungspraxis“ der Terminus Dekolonialismus an sich delokalisiert, enthistorisiert, seiner politischen Wirkmächtigkeit beraubt und in Folge dessen metaphoriert.

13| „(...) die Dekolonisierung ist gegenüber den Siedler*innen oder der Siedler*innen-Zukunft nicht rechenschaftspflichtig. Die Dekolonisierung ist der indigenen Souveränität und Zukunftssicherheit verpflichtet“ (Tuck & Yang 2012: 35, Übersetzung K. S.).

Eine solche Kritik spielt für die Debatte um Dekolonialismus nicht etwa eine marginale Rolle, sondern wird aus verschiedensten Positionen heraus als zentrale und vor allem grundlegende Frage vorgebracht. So stellt Julia Paredes, eine indigene Aktivistin und Feministin, die Frage nach der Relevanz wissenschaftlicher Arbeit für indigene Befreiungskämpfe: „Hermana, la dicotomía mente-cuerpo, espíritu-cuerpo es colonial y metafísica. El lenguaje expresa lo que piensas o eres. Por eso tampoco se descoloniza desde la teoría y la academia; en ese sentido decimos que no hay teoría decolonial ni poscolonial que ilumine la descolonización. Por eso lo escrito hasta ahora como teoría decolonial y poscolonial son elucubraciones académicas neocolonizadoras, la descolonización son acciones concretas de liberación de los pueblos originarios (...)” (ebd. 2014)¹⁴. Ihrer Perspektive nach ist Dekolonialismus, wie bei Tuck & Yang, an konkrete Aktionen einer Befreiung indigener Bevölkerungen* gebunden und einem aktiven Verlernen von Dichotomien. Wege zu einer dekolonialen Gesellschaft* sind für indigene Bevölkerungen* eng an Fragen der Anerkennung von Territorium, Kosmvisionen und Selbstbestimmung gebunden (Curiel 2009: 50). Dass diese indigenen Kämpfe über eine Theoretisierung und Metaphorisierung des Dekolonialismus-Begriffes verloren gehen bzw. unsichtbar gemacht werden, ist nicht akzeptabel. Dass die Dekolonisierung an die Befreiung indigener Bevölkerungen* gebunden ist, sollte daher in akademischen Arbeiten immer wieder betont und herausgestellt werden. „(...) (D)escolonizar el pensamiento y la práctica política, significa reconocer una historia silenciada, opacada y reducida a mero testimonio” (Curiel 2009: 39)¹⁵. Damit verweigert sich die dekoloniale Idee der Aneignung und Vereinnahmung durch weiße Wissenschaft.

Die hier formulierten Forderungen sind von selbstorganisierten und in widerständigen Kämpfen engagierten indigenen Wissenschaftler*innen artikuliert worden, die es gelernt haben sich im rationalen Vokabular auszudrücken. Für die Cuenca Auqui und die Zusammenarbeit mit der Quechua sprechenden Bevölkerung*, die die Zuschreibung „indigen“ ablehnt, ergeben sich hier trotzdem wichtige Überschneidungspunkte, die entlang machtvoller patriarchaler Strukturen den Campesinxs oftmals die „Wege“ vorgeben, anstatt jenes Wissen und die Geschichten, das vor Ort anerkannt und über viele Generationen hinweg aufrecht erhalten wird, anzuerkennen. Die Begriffe „Dekolonialismus“ oder „dekoloniale Praktiken“ spielen in der Cuenca Auqui als Begrifflichkeiten keine Rolle, jedoch einige Forderungen, die an diesen Begriff gebunden sind vielleicht schon. Auch innerhalb der Positionierung von

14] „Schwester*, die Dichotomie Verstand-Körper, Geist-Körper ist kolonial und metaphysisch. Die Sprache drückt aus, was du denkst oder bist. Deshalb wird weder aus der Theorie, noch aus der Wissenschaft heraus dekolonisiert. In diesem Sinne sagen wir, dass es keine dekoloniale* oder postkoloniale Theorie gibt, die die Dekolonisation beleuchtet. Deshalb sind das, was bisher als dekoloniale* und postkoloniale Theorie geschrieben wurde, neokolonisierende akademische Gedanken. Dekolonisation sind konkrete Maßnahmen zur Befreiung indigener Völker*“ (Paredes 2014, Übersetzung K. S.). „Politisches Denken und Handeln zu dekolonisieren bedeutet, eine verschwiegene undurchsichtige Geschichte anzuerkennen, die auf einen bloßen Erfahrungsbericht reduziert wurde“ (Curiel 2009: 39, Übersetzung S. K.).

15] „Politisches Denken und Handeln zu dekolonisieren bedeutet, eine verschwiegene undurchsichtige Geschichte anzuerkennen, die auf einen bloßen Erfahrungsbericht reduziert wurde“ (Curiel 2009: 39, Übersetzung S. K.).

indigenen Theorien muss die multipliesitemische, komplexe und differente Positionierung von Wissen in den Blick genommen werden.

Verweigerung als wissenschaftliche Praktik

Eine weitere Ebene der „Verweigerung“ (refusal) geht auf die Praktik von Forschungsteilnehmenden*, aber auch auf Forschende* zurück, bestimmte Geschichten (Material aus der empirischen Forschung) mit der Akademie nicht zu teilen und so bewusst der (neoliberalen) wissenschaftlichen Verwertung zu entziehen (Tuck & Yang 2014). Von Verweigerung als methodologischem Ansatz, habe ich das erste Mal von Margaret Ramírez (2017 & 2018) gehört, die auf der Basis des Artikels ‚R-Words: Refusing Research‘ von Eve Tuck und Wayne Yang (2014) ihre eigenen Prozesse der Verweigerung in ihrer Doktorarbeit teilt, indem sie gängige und anerkannte ethnographische Forschungsmethoden (Interview) für ihren Kontext hinterfragt und sich in Teilen verweigert diese für ihre Arbeit weiter anzuwenden. In Anlehnung an die Arbeit von Audra Simpson (2007) stellen Tuck und Yang zu Beginn ihres Artikels eine grundlegende Frage: „How do we learn from and respect the wisdom and desires in the stories that we (over) hear, while refusing to portray/betray them to spectacle of the settler colonial gaze“ (Tuck & Yang 2014: 223)¹⁶. Zentral in diesem Artikel ist die Kritik an den zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten, die das Leben marginalisierter Menschen* als eine einzige Geschichte des Schmerzes und des Verlustes erzählen und Gemeinschaften als kaputt oder zerstört darstellen. Die interviewten Subjekte dürfen in diesen ethnographischen Arbeiten nur dann Sein, wenn sie in der Position der ewig passiven, schmerz erfahrenden, leidenden kolonisierten Subjekte angerufen werden können. Diese akademische Vorgehensweise dient der Legitimierung der eigenen Forschung, indem argumentiert wird, marginalisierte Positionen sichtbar zu machen und ihnen gerade durch die Forschung eine Stimme zu verleihen. Doch diese Stimme bleibt oftmals in einer zugeschriebenen Opferrolle verhaftet. Dieser kolonialen Praktik die Verweigerung als eine methodologische Praxis gegenüberzustellen, humanisiert nach Tuck & Yang die Forscher*innen selbst, die sich weigern, diese Positionen herzustellen.

Dieser Artikel und der Vortrag von Margaret Ramírez helfen mir, für die zahlreichen autoethnographischen Erzählungen meiner Feldforschung einen Umgang zu finden. Nachdem ich mir nie sicher war, wie und ob ich diese teilen möchte oder kann, habe ich beschlossen, die Erzählungen, die Gefahr laufen, die Menschen* in einer passiven Subjektorole zu konstruieren, im Sinne von Verweigerung aus dieser Arbeit zu löschen. Diese autoethnografischen Erzählungen enthalten ein Wissen, das mich persönlich bereichert hat und ich dankbar bin, dass ich es hören durfte. Dennoch erkenne ich an, dass es mir an dieser Stelle nicht obliegt, dieses Wissen weiterzugeben. Vielmehr ist die vorliegende Arbeit der richtige Ort, diese Erkenntnis zu teilen und darüber zu schreiben, dass die Sehnsucht, alles wissen und für die Wissenschaft fruchtbar machen zu wollen, klarere Positionierungen von Verweigerung braucht.

16| „Wie können wir von der Weisheit und den Bedürfnissen in den Geschichten, die wir (über) hören, lernen und diese respektieren, während wir uns verweigern, sie vor dem Kolonialblick der Siedler*innen als Spektakel zu porträtieren/zu verraten“ (Tuck & Yang 2014: 223, Übersetzung K. S.).

„Refusal understands the wisdom in a story, as well as the wisdom in not passing that story on. Refusal in research makes way for other r-words – for resistance, reclaiming, recovery, reciprocity, repatriation, regeneration” (Tuck & Yang 2014: 244)¹⁷. So gibt es in meiner Forschung immer wieder auch Momente, in der verschiedene Personen* sich auf unterschiedliche Weise weigern, meine Fragen zu beantworten. Durch die Anerkennung und auch Wertschätzung dieser Weigerung meinerseits sind andere Gespräche möglich geworden, die sich oftmals auf die Dekonstruktion meiner privilegierten Position vor Ort bezogen (siehe Beispiele im Kapitel ‚Framing Myself‘). Im Gespräch mit den ~Autoridades* in der Cuenca Auqui habe ich aktiv meine Position als Expertin negiert, wenn mir diese zugesprochen wurde, und mich als Lernende positioniert. Das hat deprivilegierende Folgen für meine Arbeit und die Einordnung der Wichtigkeit meines Forschens für die Autoridades* und die Cuenca Auqui.

4 ...SPIELENS

Momente des Spielens, wie ich sie zu Beginn der Arbeit in Kapitel ‚Zumbayllu‘ beschreiben habe ich nicht als aktiven Teil meiner Forschung begriffen, ich habe diese im Sinne von Malisa Carla Pinto Passos und Rita Marisa Ribes Pereira als „Leerlauf des Wissens“ wahrgenommen. Und sie bringen auf den Punkt, was das bedeutet: „Dieser blinde Fleck entsteht durch den wissenschaftlichen Diskurs, der nicht nur anderes Wissen und andere Erfahrungen negiert, sondern auch die Subjekte, welche dieses Wissen und diese Erfahrungen ihr Eigen nennen“ (ebd. 2012: 176).

Das Wissen und die Erfahrungen im Spiel (mit dem Trompo, mit den Steinen etc.) sind für die Kinder* konstitutive Momente in der Herstellung ihrer sozialen Realität, in der Herstellung von Welt. In der gemeinsamen Begegnung, im gemeinsamen Spiel verändern sich die Positionierungen zwischen mir und den Kindern*. Kinder* werden zu Lehrenden, ich zur Lernenden. Es sind Momente höchster Relevanz, da hier Raum geschaffen wird für eine empathische Begegnung zwischen jungen rassialisierten Menschen* und einer weißen erwachsenen Person, in der das Gefühl von Machtlosigkeit und Vulnerabilität seine Träger*in wechselt.

Und wahrscheinlich hatte ich genau deswegen in meiner Forschung keinen Blick für die Momente des Spielens, auch wand ich mich nach einiger Zeit oftmals aus den „Spielsituationen“ heraus. Hierbei waren Fertigkeiten gefragt, wie Imagination, Fantasie, Fingerfertigkeit oder auch Schnelligkeit (auf 3700m), die nicht primär auf einer rationalen Ebene angesiedelt sind und nicht meinem Selbstverständnis als Forscherin entsprachen. Daher habe ich diese Spielmomente auch nicht als forschende Momente anerkannt. Und die Kürze dieses kleinen Unterkapitels steht exemplarisch dafür, wie wenig ich in Relation zum Spiel bisher weiß. Dennoch wollte ich dieses Unterkapitel stehen lassen, da es Momente, wenn auch wenige waren, in der ich die Wichtigkeit des Spiels in meinem Forschungskontext und für meine Forschungsfrage erkennen konnte und an dieser Stelle die Relevanz dessen betonen

17] „Verweigerung versteht die Weisheit in einer Geschichte, ebenso wie die Weisheit, diese Geschichte nicht weiterzugeben. Verweigerung in der Forschung macht Platz für andere R-Wörter – für Widerstand, Rückforderung, Erholung, Reziprozität, Rückführung, Regeneration“ (ebd.: 244, Übersetzung L. S.).

möchte (weitere Auseinandersetzung damit im Kapitel ‚Marka’s Stories. Stories of Marka‘).

5 ...SPRECHENS

„So spaces normally reserved for data collection are turned into arenas of learning and action (...)” (Mrs C Kinpaisby-Hill 2011: 220)¹⁸.

Ich arbeite in einer ländlichen Region in der Huaraz Quechua (HZQ) gesprochen wird. Über Kolonialität nachzudenken und dabei die gesprochenen Sprachen vor Ort nicht miteinzubeziehen, schafft einen blinden Fleck in meiner bisherigen Forschung. In Huaraz in einem Haushalt gemeinsam mit einer Linguistin (Cristina Villari) und zwei bilingualen Pädagog*innen (Ana Julca de Menacho und Leonel Alexander Lopez de Menacho) zu leben, ist für mich ein guter Lernort in der Sensibilisierung gegenüber Machtbeziehungen, die unterschiedliche Sprachen hierarchisieren bzw. unterdrücken. Die Gespräche mit ihnen und die dadurch angestoßenen Reflexionen wirken sich entscheidend und nachhaltig auf mein methodologisches Grundverständnis aus. Cristinas, Anas und Leonels Motivation ist es, HZQ vor dem Verschwinden zu bewahren (Villari & Menacho López 2015). Damit geht es ihnen nicht nur um die Sprache an sich, sondern auch um die Wissenssysteme, die Praktiken, die Erinnerungen und die sozialen Realitäten, die an diese Sprache gebunden sind. Es ist ein Kampf, der sich gegen ein kolonial gewachsenes System richtet, der seit 500 Jahren das Land prägt (siehe ‚Framing the Field‘).

Dieses Verhältnis wird auch in einigen meiner Interaktionen mit Menschen* in Huaraz deutlich, die zwar als sogenannte gutgemeinte Gesten gedacht waren, jedoch aufgrund der fehlenden nötigen Reflexion und Sensibilität von meiner Seite aus fehlschlagen. So war ich beispielsweise zusammen mit einem Freund* auf dem Markt in Huaraz. Ich war sehr darauf aus, neue Quechua Wörter von ihm zu lernen, wohl wollte ich auch mein Interesse und meine Motivation vor ihm demonstrieren. An den verschiedenen Ständen fragte ich ihn immer wieder vor den Verkäufer*innen wie dieses Obst bzw. Gemüse auf Quechua heißt. Mein Freund* blieb still und ignorierte mich in diesen Momenten. Nach einiger Zeit schwieg ich irritiert. Nachdem wir den Markt verließen, blieb er an einer ruhigen Straßenecke stehen, öffnet die Einkaufstaschen und bringt mir all die Namen für jedes Gemüse und Obst auf Quechua bei. In diesem Moment wurde mir klar, dass der Markt in der Stadt für ihn kein sicherer Raum ist, um Quechua zu sprechen. Vor allem innerhalb des Marktgebäudes, wo feste Stände installiert sind, verkaufen vor allem ~Mestiz*innen ihre Waren. Ich erinnere mich an meine Scham, die ich in diesem Moment spürte, nicht sensibel dafür zu sein und koloniales Verhalten unreflektiert reproduziert zu haben. Dieser Moment spricht Bände über die Machtverhältnisse zwischen einem Quechua sprechenden Campesino* und einer weißen Akademikerin und ob und wie darin Freundschaft möglich sein kann. Und es zeigt auch die Ebene dessen auf, auf wessen Kosten in rassistischen Verhältnissen oftmals gelernt wird. „Wenn Du Dich für Deine Geschichte schuldig

18| „So werden Räume, die normalerweise für die Datenerfassung bestimmt sind, in Schauplätze des Lernens und Handelns verwandelt (...)” (Mrs C Kinpaisby-Hill 2011: 220, Übersetzung L. S.).

fühltest, wenn du Schamgefühle kriegtest, vergeudete ich geduldig meine Energie und wehrte mich nicht“ (Garcia Falk 1991: 32).

In den Dörfern ist Quechua jene Sprache, die ich am meisten höre. Vor allem Frauen* sprechen vorrangig Quechua und nur ein paar Wörter auf Spanisch. Im gemeinsamen Kommunizieren mit den Kindern* bemerke ich, dass Sprache ein konstanter Einflussfaktor auf unsere Beziehung ist und dass die verschiedenen Sprachfähigkeiten und der unterschiedliche Umgang damit immer wieder Unverständnis, Frustration und Schweigen produziert. Mit der Multilingualität der Kinder* und meinem Unvermögen, dieser in meiner Forschung gerecht zu werden, reproduziere ich über meine Feldforschung einen sprachlich hegemonialen Raum, indem ich in der spanischen Sprache forschte.

Spanisch zu sprechen gilt in Peru als Schlüssel zur Dominanzgesellschaft, Englisch zu sprechen ist der imaginative Schlüssel zu Wohlstand und Erfolg. Dies wird den Kindern* in der Schule, aber auch über Medien und gesellschaftliche Diskurse nahezu täglich vermittelt. Quechua wird dabei von den Eltern* oft als Sprache ohne Zukunft wahrgenommen und sie präferieren, dass ihre Kinder* in der Schule Spanisch und Englisch lernen (siehe ‚Framing the Field‘). Durch diese Momente wird mir klar, wie wichtig wissenschaftliche Forschung in den jeweiligen lokalen Sprachen ist und dies nicht, um einen größtmöglichen Erkenntnisgewinn zu erzielen, sondern als klare politische Positionierung von Wissenschaft.

6 ...SCHWEIGENS

Schweigen als Effekt Kolonialer Modernitäten I

Meine ersten Besuche in der Schule von Chontayoc sind von der Idee begleitet, gemeinsam mit den Schüler*innen in einen Dialog über die Bedeutung von Wasser zu treten. Gemeinsam mit der Linguistin Cristina Villari wollen wir ein erstes Brainstorming zum Thema auf Quechua machen. Das heißt, die Schüler*innen sollen uns auf Quechua sagen, was ihnen zu der Thematik einfällt und wir notieren dies auf ein großes Papier. Cristina erklärt die Idee auf Spanisch. Schweigen. Cristina erklärt die Idee auf Quechua. Schweigen. Nur durch konkretes Nachfragen und Aufrufen sammeln wir ein paar lose Stichpunkte.

„(...) the rush to hear such voices masks the danger of being insufficiently careful about how we go about hearing those voices and scrutinizing not just methods but also methodologies. Listening better includes hearing silence and that silence is not neutral or empty. So listening better requires the researcher or evaluator to be reflexive and reflective in decoding the encounter. Through this, the interpretation of silence becomes an integral part of the analysis and, over time, could contribute

to the development of methodologies of silence alongside methodologies of voice” (Lewis, 2010: 20)¹⁹.

Schweigen als grundlegenden Teil von Sprache zu begreifen, ist ein wichtiger, bisher selten analysierter Aspekt von Feldforschung (Spyrou 2016: 7). In meiner Feldforschung begegne ich dem Schweigen junger Menschen* regelmäßig. Dieses Schweigen zu verstehen, ist komplex und läuft Gefahr Essentialismen und Naturalisierungen zu reproduzieren. Schweigen ist eingebunden in einen kulturellen Kontext und in Normen, es außerhalb einer solchen Verortung zu interpretieren, läuft Gefahr, Stereotype und Vereinfachungen zu reproduzieren. Schweigen als eine Verweigerung (eine weitere Form von refusal) gegenüber adultistischen und neo/kolonialen Strukturen zu lesen, hilft mir in der Reflexion meines Forschens.

Ich habe mit allen ~jungen Menschen* in einem schulischen ländlich andinen Kontext zusammengearbeitet. Das bedeutet, dass die Materialität der Räume, die dort eingeschriebenen Regelwerke und Verhaltenskodizes auf das Wohlempfinden der Kinder*, ihr Wissen oder ihre Meinung zu äußern, eingewirkt haben. Doch nicht jedes Schweigen kann daraufhin zurückgeführt werden. Schweigen ist als eine Ausprägung von Sprache hochkomplex, intersektional und kann unterschiedlichste Bedeutungen haben. „The challenge is to hear what ‘silent speech’ is saying despite its apparent nothingness” (Spyrou 2016: 10)²⁰. Wenn Sprechen und Schweigen situiert werden, stellt sich die Frage, welche Prozesse und welche Machtverhältnisse das Schweigen junger Menschen* produziert. Schweigen ist, genauso wie Sprechen, abhängig von vielfältigen Einflussfaktoren und kann nicht auf eine einzige Ursache zurückgeführt werden. „But when does silence happen? Silence can happen when one’s voice is intentionally silenced, when one is not ‘allowed’ to speak, as a result, of overpowering normative discourses which render alternative voices marginal or literally crippled (...)” (Spyrou 2016: 10)²¹.

In einer meiner ersten Stunden in der Schule von Chontayoc frage ich die Kinder*, in was für einem Beruf sie später einmal arbeiten möchten. Alle Kinder* schweigen. Daraufhin kommt mir der mestizische Lehrer* zu Hilfe und sagt zu ihnen, dass sie zum Beispiel mit Putzfrau*, mit Verkäuferin* oder mit Bauarbeiter* antworten

19| „Die Eile, solche Stimmen zu hören, verschleiert die Gefahr, nicht vorsichtig genug zu sein bezüglich der Frage, wie wir es angehen, diese Stimmen zu hören und damit nicht nur Methoden, sondern auch Methodologien zu hinterfragen. Besser zuzuhören bedeutet Stille zu hören, und diese Stille ist nicht neutral oder aussagegelos. Besser zuzuhören erfordert also, dass die*der Forscher*in oder Gutachter*in bei der Entschlüsselung der Begegnung reflexiv und reflektierend ist. Dadurch wird die Interpretation des Schweigens zu einem integralen Bestandteil der Analyse und könnte im Laufe der Zeit zur Entwicklung von Methodiken des Schweigens, neben den Methodiken der Stimmen, beitragen“ (Lewis, 2010: 20, Übersetzung L. S.).

20| „Die Herausforderung besteht darin, zu hören, was die ‚stille Rede‘ trotz ihres scheinbaren Nichts sagt“ Spyrou 2016: 10, Übersetzung L. S.).

21| „Aber wann kommt Stille auf? Schweigen kann geschehen, wenn die Stimme absichtlich zum Schweigen gebracht wird, wenn man* nicht ‚sprechen darf‘, als Resultat übermächtiger normativer Diskurse, die alternative Stimmen marginalisieren oder buchstäblich verküppeln (...)“ (Spyrou 2016: 10, Übersetzung L. S.).

können. Nun melden sich vor allem Jungen* und als einheitliche Antwort kam der Beruf Bergbauingenieur*.

Dieses Beispiel aus meiner Feldforschung ist geprägt durch vielfältige Machtverhältnisse, die ich zum damaligen Zeitpunkt meines Aufenthaltes nur in Teilen erkenne und große Teile darin naturalisiere. Eine davon ist die Problematik, die bereits in der von mir aufgeworfenen Frage an sich steckt. Ich reproduziere durch diese Frage eine kapitalistische Logik von Zukunft. Darin vermittele ich die westliche Idee, dass die eigene Zukunft nur dann erfolgreich sein kann, wenn darin ein offiziell und monetär entlohnter Beruf als tragende Säule vorkommt. Im Dorf arbeiten die meisten Menschen* im Bereich der Subsistenzwirtschaft und bezeichnen sich als Campesinx. In meiner Fragestellung habe ich die soziale Realität vor Ort nicht bedacht und ihnen durch die Formulierung nur eine einzige Antwortrichtung ermöglicht. Ich habe diese Frage aus meinem sozialen, weißen Verständnis von Zukunft formuliert. Vielleicht kann das nun vorherrschende Schweigen so interpretiert werden oder auch dahingehend, dass die Kinder* bisher noch nicht gefragt wurden, wo sie sich selbst in der Zukunft sehen. Die Antwort und die angebliche Hilfsstellung des Lehrers* für die Kinder* ist eine problematische. Er zeigt ihnen Berufsfelder als zukünftige Möglichkeiten auf, die am untersten Ende der Einkommensschicht angesiedelt sind und geringe gesellschaftliche Anerkennung in Peru erhalten. Dieser Moment reproduziert ein rassistisch aufgeladenes und gesellschaftlich verankertes Bild über die ländliche und Quechua sprechende Bevölkerung* in Peru. Obwohl die Kinder* in einem Dorf leben, das unter den Auswirkungen des transnationalen Bergbaus leidet, antworten die Jungen* „Bergbauingenieur*“ und die Mädchen* schweigen. In diesem Moment treffen für mich Genderdynamiken, Rollenvorstellungen, Rassismen, Ageism und Klassenkategorisierungen aufeinander. Die Kinder* kommen immer wieder mit Ingenieur*innen in Kontakt, meist fahren sie* teure Geländewagen und haben die neusten technischen Geräte bei sich. Oftmals spenden die Bergbaukonzerne enorme Summen an lokale Schulen, um so die Zustimmung der lokalen Bevölkerung* zu erhalten. Dass die Mädchen* während dieser Konversation die ganze Zeit geschwiegen haben, ist exemplarisch für post/koloniale Verhältnisse, die mitunter durch Forschungsfragen reproduziert werden.

Ich versuchte die Situation umzulenken und sagte, dass ich denke, dass die Mädchen* dann wohl Ärzt*innen, Präsident*innen und Informatiker*innen werden und im selben Moment negiere ich damit ihr aktuelles Sein als Campesinx. Die Strukturen, die ich durchbrechen will, reproduziere ich und damit auch ein über Jahrhunderte gewachsenes koloniales Schweigen.

Es ist ein Moment des Schweigens den ich hier in einer fast einjährigen Feldforschung aufzeige. Die Momente in denen in meiner Arbeit die benannten Formen des Schweigens, die in Kontinuität zu einer Herstellung der Kolonialen Modernitäten gelesen werden können, re/produziert worden sind waren sicher vielzählig. Es bedarf einer weiteren Sensibilisierung von Forschungspraktiken, die zum einen ermöglicht werden kann, wenn diese Themen Eingang in das Curriculum der deutschsprachigen Geographie erhalten. Zum anderen ist meine Hoffnung, dass durch multipistemisches Lernen, die Momente in denen solche Verhältnisse re/produziert werden künftig schneller erkannt, verlernt und dann irgendwann so auch nicht mehr stattfinden.

Schweigen als Effekt Kolonialer Modernitäten II

Ein weiteres kontinuierliches Schweigen in dieser Arbeit wurde durch mein Unvermögen produziert, dieses Schweigen wahrzunehmen und damit umzugehen. Mein Unvermögen und meine Unsicherheit mit der westlich produzierten Zuschreibung von „Behinderung“. Mitglied der Klasse in Ichoca ist ein Junge*, den ich als „behindert“ lese, konstruiere und damit etikettiere. In diesem Moment meiner Forschung wirken Othering-Prozesse und hegemoniale Normvorstellungen, die ich so naturalisiert habe, dass ich mir viel zu wenig Zeit nehme, darüber nachzudenken, wie seine Perspektive und seine Stimme Teil meiner Forschung werden kann. Ich frage den Klassenlehrer*, ob er glaubt, dass es in Ordnung für Marquéño ist, mitzumachen. Marquéño frage ich nicht direkt, ich verstehe ihn schwer. Ich etikettiere Marquéño als nichtkommunikativ und mache den entscheidenden Fehler nicht zu verstehen, dass es meine Aufgabe ist, seine Sprache, seine Kommunikationsform zu finden bzw. zu lernen (Stafford 2017: 602, Chouinard 1997). Der Lehrer* antwortet, dass, wenn ich kein Problem damit habe, es für Marquéño sicher toll ist, dabei zu sein. Nein, „ein Problem“ ist Marquéño auf keinen Fall, antworte ich. Das Problem liegt bei mir in meinem fehlenden Wissen und meiner fehlenden Sensibilisierung. Vor allem die Mädchen* in der Klasse übernehmen die Care-Arbeit und ich ruhe mich darauf aus. „Colonialism is critical in any global analysis because the Southern space is the space within and through which disability is constructed, lived and talked about, and this space can only be understood in reference to its own history, that which gave it its discursive, material and ontological existence“ (Grech 2015: 15)²².

Die Kinder* schaffen es, dass Marquéño ein Teil unserer gemeinsamen Arbeit wird. Marquéños Perspektive, seine Geschichte bleibt jedoch ungehört, da die Arbeit des Erzählens, des Malens, des Überlegens teilweise vom Lehrer*, teilweise von mir und den anderen Kindern* für ihn gemacht wird. Wir alle haben für Marquéño gesprochen, doch durch die Verschneidung von ~Ableism und ~Adulthood wurde das „Sprechen für“ und die Reproduktion von marginalisierten Positionen vor allem durch mich reproduziert. Ableism definiert die Summe von Ideen, Praktiken, Institutionen und sozialen Beziehungen, die Ablebodies privilegiert und somit Menschen, die als ~behindert bezeichnet werden, als marginalisierte „Andere“ konstruiert (Chouinard 1997: 380). Daran sind weiße westliche Normvorstellungen über einen „gesunden“ und „schönen“ Körper gebunden, die gesellschaftliche Stellungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten hierarchisieren (Derrida 1976). Gaelynn Lea, Aktivistin*, Sängerin* und Künstlerin* drückt es über ihr Profil auf Instagram [28.06.2018] eindrücklich aus, was passiert, wenn Menschen* mit Behinderung übergangen werden:

„(...) It is important that you know that this moment in politics is not good for us... In fact, it's potentially deadly. Disabled people must not be left out or erased from

22| „Kolonialismus spielt in jeder globalen Analyse eine wesentliche Rolle, denn der Raum des Südens ist der Raum innerhalb und durch den Behinderung konstruiert, gelebt und diskutiert wird, und dieser Raum kann nur in Bezug auf seine eigene Geschichte verstanden werden, die ihm seine diskursive, materielle und ontologische Existenz gab“ (Grech 2015: 15, Übersetzung L. S.).

#dialogue at this critical time. We are not an afterthought. (...) To leave us out is to erase us. It's a literal death sentence for many if we get left behind (...)"²³.

Das Schweigen, das in meiner Arbeit durch mich produziert wird, zeigt die Leerstellen auf und meinen Versuch, Kindsein* als heterogenes und diverses Konzept zu verstehen. Es zeigt, dass es ein kontinuierlicher Lernprozess für mich ist und hier niemals ein fertiges Bild entstehen kann. Lernen wird an dieser Stelle über Begegnung, Sensibilisierung und Reflexion möglich. Und dennoch bleibt wieder die Frage im Raum, auf wessen Kosten hier gelernt wurde.

Dass dies kein singular produziertetes Schweigen von Menschen* ist, denen eine Behinderung zugeschrieben wird, sondern ein strukturell produziertetes, auch in der geographischen Kindheitsforschung (Stafford 2017), ist offensichtlich.

Doch es gibt auch Schweigen, das nicht so offensichtlich zu fassen ist und das nach Spyrou (2016: 11) aus dem „unspoken“ (unerwähnt – naturalisiert, und deswegen nicht Umstand zur Kritik) und „unspeakable“ (unsagbar – als widerständige Praxis, nicht alles Wissen zu teilen) resultieren kann. Und auch wenn Menschen* stimmlich schweigen, gibt es eine Körpersprache, durch die das Schweigen ~performativ ausgedrückt werden kann und ein geduldiges Zuhören verlangt, das über das Stimmliche hinausgeht (ebd.: 15).

Auch dieser Einblick auf Schweigen produzierende Momente in meiner Forschung zeigt auf wie weit meine Arbeit von einer intersektionalen Sensibilität entfernt ist und wie wenig ich darauf vorbereitet war und bin. Das geht in Dialog mit der in Kapitel ‚Temporality of Empire‘ formulierten Kritik an der Normierung und Objektivierung von Kindern* und dass jene Kinder* die jenseits dieser Norm angesiedelt werden, oft „unsichtbar“ und „ungehört“ bleiben, je intersektionaler die Positionierung dieser Kinder* ist, je stärker werden die Prozesse der Marginalisierung. Auch hier sehe ich eine Herausforderung auf methodisches Vorgehen sensibler, diverser und auch spontaner zu werden, auf verschiedene Verhältnisse angemessen zu reagieren.

Epistemisches Schweigen

Schweigen wird in dieser Arbeit auch gegenüber dem Verständnis lokaler Wissenssysteme reproduziert, die die Kinder* über die Sprache Quechua erlernen und auch in ihrem Alltag in dieser Sprache kommunizieren. Doch durch Übersetzungsleistungen, die die Kinder* von Quechua ins Spanische und ich von Spanisch ins Deutsche mache, können zentrale Elemente verloren gehen oder sind von der einen in die andere Epistemologie nicht ohne Verluste oder Vereinfachungen zu übersetzen. Diesen Verlust verstehe ich auch als grundlegendes Element des Schweigens in meiner Arbeit.

23| „(...) Es ist wichtig zu verstehen, dass dieser Moment in der Politik nicht gut für uns ist... Tatsächlich ist er potenziell tödlich. Behinderte Menschen* dürfen in dieser kritischen Zeit aus dem #Dialog nicht ausgegrenzt oder ausgelassen werden. Wir sind kein Anhängsel. (...) Uns auszulassen bedeutet, uns auszulöschen. Es ist buchstäblich ein Todesurteil für viele, wenn wir zurückgelassen werden (...)“ (Übersetzung L. S.).

7 ...VER/LERNENS

Verlernen zeigt sich in der Arbeit von Espinosa et al. (2013) wie auch in anderen dekolonialen* Arbeiten als wichtiges Werkzeug zum Anstoß individueller und transformativer Veränderungsprozesse. Anzuerkennen, dass alle wissend sind und täglich neues Wissen produzieren, das zur Veränderung gegenwärtiger Strukturen führen kann, ist die hoffnungsvolle Aussage dieses Textes (ebd.: 414). In der Formulierung einer dekolonialen* feministischen Pädagogik, die an nicht-weiße Menschen* gerichtet ist, äußern die Autor*innen die Wichtigkeit einer intersektionalen Perspektive (Espinosa et al. 2013: 413), den Ausbruch aus den westlichen Formen der Differenzierung und sozialen Klassifikationen (ebd.) und die therapeutische und heilende Wirkung dieser Pädagogik. „Desaprender para librar (...), para pensar y crear alternativas y estrategias, para consolidar y construir en el andar esos otros mundos no opresivos“ (ebd.)²⁴.

So bleibt es an mir, täglich neu zu entscheiden, von wem ich lernen möchte. In meiner empirischen Forschung gibt es immer wieder Momente, in denen ich verstehe, dass Kinder* Lehrer*innen und Begleiter*innen sind, wenn es darum geht, Internalisiertes und Naturalisierendes zu ver/lernen und zwar häufig mit einem einzigen Wort. Porqué? Warum? Und ich beiße mir auf die Zunge, um nicht die internalisierte Antwort zu geben, „weil es halt so ist“.

Eine anderen Moment des Ver/Lernens von gängiger Forschungspraxis ist, dass junge Menschen*, mit denen ich zusammenarbeite, sich in Interviewsituationen, also in Frage-Antwort-Momenten, sehr unwohl fühlen, unsicher werden und deswegen oft als mögliche Antwort das Schweigen wählen. Da eines meiner vorrangigen Ziele meiner Feldforschung ist, dass wenn junge Menschen* mir ihre Zeit und ihr Wissen schenken, ich eine Arbeitsatmosphäre für sie und mich schaffen möchte, in der sie sich wohl und anerkannt fühlen, verwerfe ich die Idee eines Interviews mit einzelnen Kindern* schnell. Wenn ich mich mit einigen Kindern* alleine unterhalte, spüre ich zu Beginn meiner Feldforschung ihr Unwohlsein und ihre Unsicherheit mir und der Situation gegenüber. Diesem Unwohlsein Raum gebend entscheide ich mich, mit den Kindern* immer in Gruppen zusammenzuarbeiten. So arbeite ich mit den Kindern* in Gruppengrößen von 9 bis 15 Personen*. Das Wohlbefinden und das Sicherheitsgefühl der Kinder* ist in meiner Wahrnehmung in diesen Gruppen größer, doch ist meine Sensibilität gegenüber „schweigenden Stimmen“ in dieser Gruppengröße deutlich geringer. So gibt es innerhalb dieser Gruppe auch Dynamiken und Machtverhältnisse, die ich in ihrem Gewordensein und in ihrer Ausgestaltung in meiner kurzen Zeit der Anwesenheit nicht immer nachvollziehen kann. Auch wenn ich unterschiedlichste kreative Methoden wähle, habe auch ich diese „schweigenden Stimmen“ re/produziert (Khoja 2016: 319).

24| „Verlernen, um frei zu werden (...), um Alternativen und Strategien zu denken und zu schaffen, um diese anderen, nicht unterdrückten, Welten auf dem Weg zu konsolidieren und zu konstruieren“ (Espinosa et al. 2013: 413, Übersetzung K. S.).

8 ... ENTWURZELNS (vs. entwurzeln)

Entwurzeln ist ein historisch stark belegter Begriff. Menschen* zu entwurzeln war und ist Teil dehumanisierender Verdrängungsmechanismen, die oftmals in einem nächsten Schritt das Austreiben von neuen Wurzeln an anderen Orten durch eine ähnliche Logik (wie Neo/Kolonialismus, Siedlerkolonialismus, Sklaverei) unterbinden möchten. Doch Entwurzeln als eine strategische Praktik Kolonialer Modernitäten findet nicht nur durch die räumliche Verdrängung von Menschen* statt, sondern auch durch das Negieren, Umdeuten, Mystifizieren und Nicht-anerkennen von Praktiken und Wissen, die Beziehungen zu Land aufrechterhalten. Weiße Siedler*innen beanspruchen seit jeher Land als ihren Besitz, der nicht der ihre ist (siehe Lockes Imagination des leeren Raumes in Kapitel ‚Raising an Empire‘). Es ist eine über Jahrhunderte gewachsene Logik, dass Land frei für die weißen Dominanzgesellschaften verfügbar ist und durch Konstrukte wie Nationalität vehement eingefordert wird, um andere Menschen* im gleichen Zuge ihrer Wurzeln zu berauben, sie zurückzuschneiden und zu verpflanzen.

Welche kritischen Antworten und welche Bedeutungszusammenhänge mit dieser Praktik diskutiert werden, sind different und ich möchte an dieser Stelle kurz darauf verweisen.

Gloria Anzaldúa (1999) positioniert sich als ~Chicana Feministin* und bezeichnet die Räume, die durch diese Praktiken entstehen, als „Borderlands“. Damit meint sie zum einen den physisch geopolitischen Raum der Grenze zwischen Mexiko und USA und zum anderen einen spirituellen, psychischen und sehr ausdifferenzierten Raum des Dazwischen. Beide Räume erzählen Geschichten des Schmerzes, des Verlustes, doch auch im Sinne von Eve Tuck (2010) Geschichten von Resilienz, die andere Wege eröffnen und befreiende Praktiken möglich machen.

Menschen* gewaltvoll zu entwurzeln führt zu einem Gefühl der Land- und Ortlosigkeit (landlessness/placelessness), das ein voraussetzendes Moment in der Logik des ~Empires und der Siedlerstaaten ist. Durch Engagieren, Einmischen und Kämpfen für dekoloniale* Politiken, die in Einklang mit indigenen Landrechten sind, bereichern wir, so Ramírez, unsere Wahrnehmung für „placed-ness“ und Zugehörigkeit (2017). Dadurch werden Fragen neu verhandelt, die beispielsweise zum einen die Produktion und das Beleben von Raum betreffen und zum anderen, wie wir darin mit unseren Körpern eingeschrieben sind.

Katherine McKittrik (2006), eine Schwarze Feministin*, zeigt anhand von Schwarzen Biographien in Canada, wie Schwarze Geschichte und Schwarzes Sein „(...) is buried, ploughed over, forgotten, renamed, and relocated; this illustrates how practices of race and racism coalesce with racial and racist geographic demands“ (ebd.: 97)²⁵. Schwarzes Leben, Schwarzes Land und Schwarze Biographien sind Prozessen der Verdrängung, des Auslöschens und der Unsichtbarmachung ausgesetzt. McKittrik fasst es im Begriff der „absented presence“ zusammen, in der das Schwarze Kanada

25| „(...) begraben, umgepflügt, vergessen, umbenannt und verlagert wird; dies veranschaulicht, wie Praktiken von Rasse und Rassismus mit rassialisierten und rassistischen geographischen Ansprüchen Verschmelzen“ (McKittrik 2006: 97, Übersetzung L. S.).

und deren Geographien als nicht kanadisch, als nicht von hier markiert werden und dennoch täglich Schwarzer Raum in Canada seit Jahrhunderten produziert wird. Katherine McKittrick's (2006) Diskussion des Buches ‚A Map to the Door of no Return‘ von Dionne Brand inspiriert darüber nachzudenken, wie schnell Besitzansprüche, Herrschaft oder eine komfortable Situiertheit in Bezug zu und über Land hergestellt wird, wenn man* Teil der dominanten Mehrheitsgesellschaft ist (ebd.: 106). Im Sinne von Verwurzelung als räumliche Bezogenheit kommt Maria Castro Varela in einem eindrücklichen Vortrag zum Thema Heimatphantasien zu dem Entschluss, dass Heimat ein Ort sein sollte, den es nicht geben sollte und geht damit in Resonanz mit McKittricks Kritik. Der Idee der Heimat stellt sie die Idee der Freiheit als ein konstantes Oszillieren zwischen Zugehörigkeit und Un/Heimlichkeit entgegen, das von geographischen Bindungen und den Akten der Gewohnheit befreit (ebd. 2018). In Peru lassen sich Praktiken des „entwurzelns“ nicht nur als eine räumlich-körperliche, sondern auch als eine identitäre und epistemische gewaltvolle Praktik konzeptualisieren, die historischen und gegenwärtigen Kräften der Kolonialen Modernität ausgesetzt ist. Marisol de la Cadena fasst dies treffend zusammen, wenn sie für den peruanischen Kontext formuliert: „Unlike the 19th century, when the transfer of hacendados allowed – and forced – indigenous populations to remain in place (as enslaved labor in many cases), today's neoliberal territorialization threatens to destroy place and destroy or evict the populations that claim it“ (ebd. 2008: 348)²⁶.

Es ist von Relevanz zu hinterfragen, mit welcher Selbstverständlichkeit sich dominante Mehrheitsgesellschaften an Orten „verwurzeln“. Ich frage mich, ob ein Prozess der Entwurzelung für weiß positionierte Menschen* eine verlernende Praktik darstellen könnte, um zu hinterfragen, warum und mit welchem Recht Besitzansprüche, Setzungen von Zugehörigkeit und Praktiken der Abgrenzung in Relation zu einem Raum gestellt werden. Denn innerhalb Kolonialer Modernitäten sorgt die Verschmelzung von Territorium und Körper auf oft unheilvolle Weise für gewaltvolle Aneignung, Herrschaft und kapitalistischen Besitz. Castro Varela zitiert in einem Vortrag Gayatri Chakravorty Spivak „der Unterschied zwischen mir und einem Baum ist, ein Baum hat Wurzeln, ich habe Füße und deswegen bewege ich mich“ (ebd. o.J.: 51:16/Vortrag). So verspricht es erkenntnisreich zu sein, sich kritisch mit den kolonialen Praktiken des ver/entwurzelns zu beschäftigen, die eine gedankliche, spirituelle, psychische, epistemologische und körperliche Reflexion ermöglicht. Macht es Sinn, in diesem Rahmen ein utopisches Ideal von Land zu konstruieren oder verfällt man* dann wieder in die Logik von Besitzanspruch, Nationalismen und Zugehörigkeiten? Kann Land als oszillierende Freiheit konzipiert werden? Könnten dann neue Triebe entstehen, die sich in ein oszillierendes multiskalares Land verwurzeln, das Platz hat für eine nicht Nicht-Zugehörigkeit?

26| „Im Gegensatz zum 19. Jahrhundert, als der Ansiedlung von Hacendados (Großgrundbesitzer*innen) es ermöglichte - und erzwang -, dass indigene Bevölkerungsgruppen an Ort und Stelle blieben (in vielen Fällen als versklavte Arbeiter*innen), droht die heutige neoliberale Territorialisierung, den Ort zu zerstören und auch die Bevölkerungsgruppen, die ihn beanspruchen, zu zerstören oder zu vertreiben“ (de la Cadena 2008: 348, Übersetzung L. S.).

Land verstehe ich als physischen Ort, der auf Körperebene, auf Spielplatzebene oder globaler Ebene gedacht werden kann, aber auch als ~Epistem, als Gefühl oder Nicht-Ort (siehe für den andinen Kontext ‚Framing the Field‘). Damit wird der Begriff schwer zugänglich, schwer zu konzipieren und ich hoffe, dass das vor einer allzu schnellen Vereinnahmung, auch durch mein eigenes Denken, durch koloniale Tendenzen schützt. Ich hoffe, dass die folgenden Kapitel helfen werden, diesen Begriff weiter zu denken und in Dialog mit den Perspektiven der Menschen* in der Cuenca Auqui weiter zu konkretisieren.

9 ...HEILENS

In ihrem Kapitel ‚Theory as Liberatory Practice‘ erklärt bell hooks, wie die Theorie ihr hilft, die schmerzhaften Erfahrungen als Schwarzes Mädchen in einer rassistisch und patriarchal strukturierten Gesellschaft zu überleben. „Living in childhood without a sense of home, I found a place of sanctuary in ‘theorizing’, in making sense out of what was happening. I found a place where I could imagine possible futures, a place where life could be lived differently. This ‘lived’ experience of critical thinking, of reflection and analysis, because a place where I worked at explaining the hurt and making it go away. Fundamentally, I learned from this experience that theory could be a healing place” (ebd. 1994: 61)²⁷.

bell hooks konstruiert Theorie als den Ort, an dem sie zu Hause ist und von dem aus sie selbst Heilung erfährt. bell hooks zeigt immer wieder eindrücklich, wie sie auf Basis von alltäglich erlebten Erfahrungen Theorie bildet. Sarah Ahmed schreibt in ihrem Buch ‚Living a Feminist Life‘, dass die Lektüre von bell hooks, Audre Lorde und Gloria Anzaldúa, sie kräftig durchrüttelte, denn „(h)ere was writing animated by the everyday: the detail of an encounter, an incident, a happening, flashing light inside (...) I began to appreciate that theory can do more the closer it gets to the skin“ (ebd. 2017: 10)²⁸. Es ist genau diese Hochachtung von alltäglichen Erfahrungen als Fundament theoretischen Denkens und Schreibens, die ich für mich mitnehme. So ist demnach Erfahrungswissen, das in der Cuenca Auqui unter anderem über Geschichten weitergegeben wird, Theorie und Theorie basiert auf Erfahrungen.

27] „Als ich eine Kindheit ohne ein Gefühl von Heimat erlebte, fand ich in der ‚Theoretisierung‘ einen Ort der Zuflucht, um in dem, was geschah, einen Sinn zu finden. Ich fand einen Ort, an dem ich mir mögliche Zukünfte vorstellen konnte, einen Ort, an dem das Leben anders gelebt werden konnte. Diese ‚gelebte‘ Erfahrung des kritischen Denkens, der Reflexion und Analyse, war ein Ort, an dem ich daran arbeitete, den Schmerz zu erklären und ihn verschwinden zu lassen. Aus dieser Erfahrung habe ich grundlegend gelernt, dass Theorie ein Ort der Heilung sein kann“ (hooks 1994: 61, Übersetzung L. S.).

28] „(h)ier wurde das Schreiben durch den Alltag animiert: das Detail einer Begegnung, eines Vorfalles, eines Geschehens, eines Lichts im Inneren (...) Ich begann zu verstehen, dass die Theorie mehr tun kann, je näher sie an die Haut kommt.“ (Ahmed 2017: 10, Übersetzung K. S.).

„When our lived experience of theorizing is fundamentally linked to processes of self-recovery, of collective liberation, no gap exists between theory and practice” (hooks 1994: 61)²⁹.

hooks sieht hier die Möglichkeit, Beziehungen zu sich selbst, aber auch jene, die nach außen gerichtet sind, zu heilen, indem sie in ihren Arbeiten theoretische Wissensproduktionen einen emanzipatorischen und befreienden Auftrag zuschreibt. Diese Erkenntnis ist für meine Arbeit ein Schlüsselmoment. Über Michel Foucault habe ich die Techniken des Selbst und die Biopolitik der Macht besser verstehen gelernt. Über Edward Said, Dipesh Chakrabarty, Walter Dignolo und Anibal Quijano die Kolonialität der Macht in den unterschiedlichsten Facetten. Doch es ist mir nicht gelungen, das auf einer intellektuellen Ebene Verstandene in eine körperliche und emotionale Sprache zu übersetzen. Lernen und Verstehen sind hier auf einer rationalen Ebene angesiedelt geblieben. Ich bleibe also suchend zurück und frage mich, wie internalisierte verkörperte Machtungleichheiten aufgebrochen werden können, was nach diesem Aufbruch zurückbleibt und wie in der Forschung damit umgegangen werden kann.

Austen P. Brandt sagt während eines Anti-Rassismus-Trainings, das er im Namen der Gruppe Phoenix e.V. am Institut für Geographie der Universität Hamburg 2016 leitet: „Wir stehen alle im Regen des Rassismus. Nur die Weißen merken es nicht.“ Das ist ein entscheidender Moment in meiner Auseinandersetzung mit Weißsein innerhalb meines Verständnisses der Kolonialität des Seins. Weißsein oder auch erwachsen sein, weiblich sein oder ~gesund sein bedeutet, eine privilegierte Position in einer Gesellschaft* inne zu haben, eine Position der Macht und der Deutungshoheit und es ist oftmals eine von Geburt an internalisierte Position. Es ist eine Positionierung, der ohne große Interventionen erlaubt wird, an vielen Orten zu Hause zu sein. Diese machtvollen Positionen können toxische Formen annehmen, innerhalb eines äußeren Raumes und auch für die innere Lebenswelt. Diese Verhältnisse trennen Menschen, verunmöglichen Beziehungen und halten die Kolonialität des Seins aufrecht. So verstehe ich für mich, dass es nicht nur darum geht, koloniale Strukturen anzuzweifeln, zurückzuweisen und zu verlernen, sondern auch davon zu heilen.

Nun mag es kritische Stimmen geben, die fragen, ob es nicht anmaßend ist, wenn das Empire und die dadurch hervorgebrachten Subjekte von ihrer imperialen und weißen Lebensweise (Brand & Wissen 2017) heilen müssen? Diese Frage ist berechtigt und historisch begründbar. Ich gehe von der Hoffnung aus, dass eine Person*, für die die Freiheit von der Kolonialen Modernität grundlegend ist und die sich ernsthaft kritisch mit den diversen Formen von Unterdrückung befasst, ein Prozess angestoßen wird, der enturzelt. Sich als weiß positionierte Person* selbst im privilegierten Mittelpunkt der Verflechtungen von kolonialen Strukturen, Rassismus und kapitalistischer Ausbeutung von Menschen* und Land zu verstehen, zeigt einem in diesem Moment die Auswirkungen der Praktiken jener Gesellschaft* auf, zu der man* sich bis zu diesem Zeitpunkt zugehörig gefühlt hat. Im Sinn Castro Varelas (2018) werden die Beheimateten dadurch befreit.

29| „Wenn unsere gelebte Erfahrung des Theoretisierens wesentlich mit Prozessen der Selbstheilung, der kollektiven Befreiung verbunden ist, besteht keine Kluft zwischen Theorie und Praxis“ (hooks 1994: 61, Übersetzung L. S.).

Heilung, die hier in starker Verbindung mit dem Verlernen von gewaltvollen aufklärerischen Kategorien steht, ist ein Prozess, der auf individueller, kollektiver und struktureller Ebene stattfinden sollte. In Relation zu den schon zeitlich lange stattfindenden indigenen, Schwarzen und ~PoC Wissensproduktionen über Heilung und Vertreibung ist die Auseinandersetzung von Weißen mit ~Weißsein oder auch mit dem Kolonialismus noch in den Anfängen und eine Heilung davon wird wenig bis gar nicht thematisiert. Bei meiner Suche nach publizierten Arbeiten von indigenen, Schwarzen und Chichanx Feminist*innen, die sich mit der Heilung von kolonialen Strukturen innerhalb ihrer Community auseinandersetzen, stoße ich auf Arbeiten von Audre Lorde, bell hooks, Gloria Anzaldúa, Katherine McKittrick, Lara Medina, Lourdes Huanca, Patrica Hill Collins, Toni Morrison u. v. m.

Dabei wird Heilung als ein Prozess beschrieben, der individuell und kollektiv stattfinden muss, der spirituelle, intellektuelle, kreative und körperliche Wege geht, die sich überlappen und gegenseitig ergänzen können. Für die Chicana Feministin* Lara Medina (2014) ist Spiritualität ein Grundpfeiler in der Heilung von kolonial gewachsenen Wunden und Narben. Zu Beginn des Artikels, in dem sie ihren eigenen Weg der Heilung beschreibt, gibt sie eine Definition von Spiritualität, die sehr offen angelegt ist und meines Erachtens mit romantisierenden und exotisierenden Ideen von Spiritualität bricht:

„My definition of spirituality at this time is one’s relationship with self, with others, with nature, with the universe, with the ancestors, and with the sacred source and great mystery of life and death. Spirituality is fundamentally about being in relationship; being aware of one’s interdependence or connectedness to all that can be seen and all that is unseen. (...) Our spirituality is a tremendous source of knowledge that determines how we understand and live out our human existence” (Medina 2016: 167 f.)³⁰. Da Lara Medina Spiritualität immer in Beziehung zu etwas setzt, betont sie, dass die omnipräsente Auffassung, dass Spiritualität eine rein persönliche Angelegenheit sei, eine westliche Erfindung ist, die es zu dekonstruieren und zu verlernen gilt. Dies ist nur in Gemeinschaft und im Austausch mit anderen Gemeinschaften, die auf einen respektvollen, Unterschiedlichkeiten anerkennenden und intersektional bewussten Umgang bauen, möglich (ebd.: 169).

Geschichten über Spiritualität und Heilung werden überall geschrieben, sei es in der Cuenca Auqui oder in dem Dorf, in dem ich im Süden von Deutschland aufgewachsen bin und sie zeigen in ihrer Unterschiedlichkeit doch Verflechtungen und Kontinuitäten.

Spiritualität, ob nun religiös verwurzelt oder mit dem Ort verbunden auf dem gelebt wird, oder ein Synkretismus aus beiden ist ein wesentlicher Bestandteil der Lebenswelten der Cuenca Auqui. Im Gespräch mit Don José (Interview Casa Cultura, Juli

30| „Meine Definition von Spiritualität zu dieser Zeit ist die Beziehung zu sich selbst, zu anderen, zur Natur, zum Universum, zu den Vorfahren und zu der heiligen Quelle und dem großen Geheimnis von Leben und Tod. Spiritualität bedeutet im Grunde genommen, in Beziehung zu sein; sich der Wechselbeziehung oder Verbundenheit mit allem, was man* sehen kann und was nicht sichtbar ist, bewusst zu sein. (...) Unsere Spiritualität ist eine enorme Quelle des Wissens, die bestimmt, wie wir unsere menschliche Existenz verstehen und leben“ (Medina 2016: 167 f., Übersetzung L. S.).

2015) verstehe ich, dass für das Fortbestehen und Weitergeben dieser Spiritualität die Feste in den Dörfern zu Ehren der jeweiligen Schutzheiligen zentral sind. Don José formuliert die Bedeutung dieser Feste nachdrücklich: „La cultura andina pervive en las fiestas patronales. Si no hay fiesta patronal, no hay cultura andina. Porque en la fiesta patronal hay todo: el reencuentro, la reciprocidad, las relaciones comunitarias, (...) el ciclo vital” (ebd.)³¹. Die Feste für die Schutzheiligen in den jeweiligen Dörfern sind wichtige und einzigartige Tage im Jahresverlauf. Organisiert und bezahlt wird die Feier von der*dem jeweiligen Mayordomx³². Es ist eine große spirituuell-religiöse Ehre, diese Feierlichkeiten austragen zu dürfen und damit, die*der wichtigste Repräsentant*in der „Comunidad“ (dörfliche Gemeinschaft) zu sein. Jedoch ist es auch eine enorme finanzielle Belastung für die jeweiligen Familien* und der Wettkampf die Feier vom Vorjahr zu übertreffen. Es werden traditionelle Tänze aufgeführt, es wird viel Alkohol getrunken, getanzt, gebetet und es gibt Streit. Don José erklärt mir, dass er diese Feierlichkeiten als Tage der spirituellen Reinigung liest, in denen sich körperliche Spannungen entladen dürfen, Beziehungen neu ausgehandelt werden und Menschen* sich verlieben oder aufgestaute Anspannungen in Beziehungen lösen können. Familienangehörige*, die in die großen Städte migriert sind, Freunde* und Bekannte* kommen zu dieser Zeit in die ~Comunidades, nehmen sich dafür eine Woche Urlaub. Dabei werden nicht nur menschliche Beziehungen erneuert, sondern auch die Beziehung, die Verbundenheit und die Spiritualität zum Land, die als Momente der Heilung gelesen werden können.

Ein sehr verkürzt dargestelltes Beispiel aus dem Dorf im Schwarzwald, woher ich komme, war das Tragen der „Palmen“ an Palmsonntag, die nach der Segnung in kleine Sträuße gebunden wurden, die wir Kinder* dann im Dorf zum Schutz von Haus und Hof verteilten. Hier sind die Grenzen zwischen heidnischen Bräuchen und katholischer Religion fließend. Diese Praktiken schafften abseits von katholisch-christlichen Praktiken für mich eine Verbundenheit mit dem Ort und den Menschen* herzustellen wo ich lebte.

Medina (2016) spricht von der Möglichkeit der Heilung über Kreativität. In der Anwendung kreativer Methoden während meiner empirischen Arbeit in der Cuenca Shallap spüre ich die verbindende und vielleicht auch ein Stück weit heilende Kraft dieser Vorgehensweise. Trennen uns davor die unterschiedlichen Sprachen, die Erwartungshaltungen, die schulischen Mauern, unsere unterschiedlichen Körper und wie diese gelesen werden, schafft es der gemeinsame kreative Schaffensprozess, eine Beziehung zu kreieren, in der die uns sonst trennenden Differenzachsen nicht aufgehoben werden können, aber ein Stück von ihrer Wirkmächtigkeit verlieren. Feminist*innen wie Gloria Anzaldúa, bell hooks, Toni Morrison oder auch Donna Haraway benutzen oftmals unterschiedliche Sprachstile, Gedichte und Geschichten in ihren Wissensproduktionen, um so mit einer verwissenschaftlichten und komplexen

31 | „Die andine Kultur überlebt in den Feierlichkeiten des Schutzheiligen. Wenn es kein Fest des Schutzpatrons*gibt, gibt es auch keine andine Kultur. Denn am Tag des Schutzheiligen gibt es alles: Wiedervereinigung, Gegenseitigkeit, Gemeinschaftsbeziehungen, (...) der lebendige Kreislauf“ (Interview mit Don José im Juli 2015., Übersetzung K. S.).

32 | Person*, die die Feierlichkeit ausrichtet, bezahlt und organisiert.

Sprache zu brechen und unterschiedliche Ebenen des Verstehens zu ermöglichen. Bei mir haben diese kreativen Schreibstile die Wirkung, dass sie mich nicht nur auf einer geistigen, sondern auch auf einer körperlichen, emotionalen und spirituellen Ebene berühren, inspirieren und irritieren. Ich habe darin etwas gefunden, worin der Poststrukturalismus mich fragend zurücklies. Ich verstehe dadurch, dass Geschichten heilen können, dass Geschichtenerzählen (Storytelling) eine orale Form der Verarbeitung, der Weitergabe von Wissen ist und die Macht hat, Gemeinschaften zu bilden und zusammenzuhalten. Mir zeigt sich, dass kreative Zugänge, dass Kunst in all ihrer unterschiedlichen Form es schaffen kann, Sinn und Kritik zu erzeugen, die in einer rational überprägten Welt stark unterrepräsentiert sind. Kreativität bietet eine andere Form der Sprache an. Kreative und künstlerische Praktiken sind für mich nicht an eine elitäre und exklusive Gruppe gebunden, sondern eine alltägliche anzuerkennende Form der Wissensproduktion in all ihrer Vielfaltigkeit. Espinosa et al. (2013) betonen, dass eine Pädagogik, die das Kreative, das Künstlerische und Imaginative betont, helfen kann, dichotomes Denken zu überwinden und neu zu verhandeln: „De esa manera integran lo que la modernidad ha dicotomizado y jerarquizado: cuerpo y mente, emoción y razón, individualidad y colectividad se articulan para desde allí aprender y no sólo modificar los discursos sino las prácticas que hacen y deshacen los cuerpos. En ese camino esta pedagogía incluye como aspecto central lo místico, lo creativo, lo artístico y lo imaginativo” (ebd.: 417)³³.

In diesem Unterkapitel ‚...HEILEN‘ wurden zwei Ebenen diskutiert. Zum einen als „kulturell“ heilende Praktik in den Beziehungen, die durch die unterschiedlichen Prozesse Kolonialer Modernitäten unterwandert und gestört werden, die u. a. über Geschichten, über Tänze, über Feste und Bräuche wieder hergestellt werden können. In Bezug dazu wird auch oftmals die eigene Essenssouveränität (Daigle 2017) als wichtiger Moment für Heilung benannt, der auch für den andinen Kontext eine wichtige Rolle spielt. Dies ist für meine Forschung relevant, da auch ich in den Geschichten immer wieder Momente der Heilung erahne (siehe die Geschichten im Kapitel ‚Framing the Field‘) und auch den wertschätzenden Umgang damit also solches verstehe. Das geht in direkten Dialog mit der zweiten Ebene in der kreative Forschungsmethoden die Möglichkeiten anbieten heilende Wirkungen zu haben, das kann das Führen eines Feldtagebuches sein, oder das gemeinsame Arbeiten innerhalb kreativer Methoden. Beides war für mich wichtig, um mit den Vermächtnissen der Kolonialen Modernitäten und den Trennlinien in der Forschung einen Umgang zu finden.

33| „Auf diese Weise integrieren sie das, was die Moderne dichotomisiert und hierarchisiert hat: Körper und Geist, Emotion und Vernunft, Individualität und Kollektivität werden artikuliert, um von dort zu lernen und nicht nur Diskurse, sondern auch die Praktiken, die Körper bilden und brechen, zu verändern. Auf diese Weise beinhaltet diese Pädagogik als einen zentralen Aspekt das Mystische, das Kreative, das Künstlerische und das Phantasievolle“ (Espinosa et al. 2013: 417, Übersetzung S. K.).

10 ...VERBINDENS

Mit jungen Menschen.

In den mir bisher rezipierten Texten zu Kindheit wird verstärkt auf die darin wirkenden Machtbeziehungen, auf die historische Komponente, auf das Denken in Differenzen hingewiesen. Mithilfe von bell hooks (1994) verstehe ich die Sinnlosigkeit einer Dekonstruktion von Kindheit, wenn der darin formulierte westlich-weiße Handlungsimperativ nicht aufgebrochen wird. Von ihr lerne ich auch, dass mein zunehmend aufkommendes Verlangen nach einer andinen Handlungslogik, die in praktische Umsetzung übersetzt werden kann, zu einfach ist. Wenn ich mich dann frage, warum Kinder* und junge Menschen* nicht stetig kollektiv Aufbegehren gegen die institutionalisierten und alltäglichen Ungerechtigkeiten, antwortet mir Spivak mit ihren Überlegungen zur Situation von subalternen Frauen*, die meines Erachtens nach auch auf diesen Kontext übertragbar ist, dass sie „ihre eigene Unterwerfung als unentrinnbares Schicksal annehmen“ (Castro Varela & Dhawan 2015: 204). So ist es einem privilegierten, ableisierten, ~weißen und oftmals männlichen Teil der Gesellschaft* möglich, dieses Stadium der Unterwerfung durch das „Erwachsen werden“ zu verlassen. Gleichzeitig bleibt ein Großteil der Gesellschaft* durch das Erwachsenwerden dehumanisierenden und deprivilegierenden Unterdrückungsmechanismen ausgesetzt, auch wenn die Altersdiskriminierung abnimmt (und gegen Ende des Lebens wieder zunehmen kann). So lange diese Ungerechtigkeitsverhältnisse das Leben und Sein in der Welt strukturieren, ist es von Bedeutung, diese in Zusammenhang mit kolonisierten Verhältnissen zu stellen und zu denken.

Wenn Kindheit als ein universalisierendes, westliches Konzept gelesen wird, das in historischer Komplizenschaft mit Kolonisierungsstrategien steht (siehe Kapitel ‚Raising an Empire‘), stellt sich mir die Frage, wie dieses Konzept aufgebrochen und Alternativen in der Konzeptualisierung von Kindheit, aber auch in der Beziehung mit jungen Menschen* hinterfragt werden kann.

Malisa Carla Pinto Passos und Rita Marisa Ribes Pereira konzeptualisieren dieser Frage nachgehend eine „Methodologie der Begegnung“ (ebd. 2012). Diese ist nicht an der Aufdeckung anscheinend authentischen Wissens auf der einen Seite der Trennlinie interessiert, sondern vielmehr an den Momenten der Begegnung, die die Dialogizität zwischen Subjekten priorisiert. Durch das Zusammentreffen, das Teilen und gemeinsame Schaffen von Praktiken und Geschichten wird versucht, Wissen zu schaffen, das sich direkt auf der Trennlinie ansiedelt (ebd.: 175).

Die „Methodologie der Begegnung“ wird von den beiden Autor*innen um den Begriff der Freundschaft erweitert. Freundschaft verstehen sie als „politische und epistemologische Einführung von Begegnungen zwischen Subjekten, in denen die durchgeführte Forschung zu einem Gemeingut gemacht wird“ (ebd.: 183). Freundschaft verstehen sie, die Überlegungen von Hannah Arendt nachzeichnend, als eine „geteilte Kreation des Selbst“ in einem Rahmen der Vertrautheit. Identität wird darin mitunter als ein gemeinsamer Kurationsprozess verstanden. Jedoch ist ihr Verständnis von Freundschaft nicht blind gegenüber Herrschaftsbeziehungen und Heterogenität. Vor allem in der Zusammenarbeit mit jungen Menschen* müssen im Sinne der Autor*innen autoritäre Beziehungsmuster in freundschaftlichen Beziehungen sensibel und konstant reflektiert werden: „Denn die Beziehung zwischen Erwachsenen ist eine Konst-

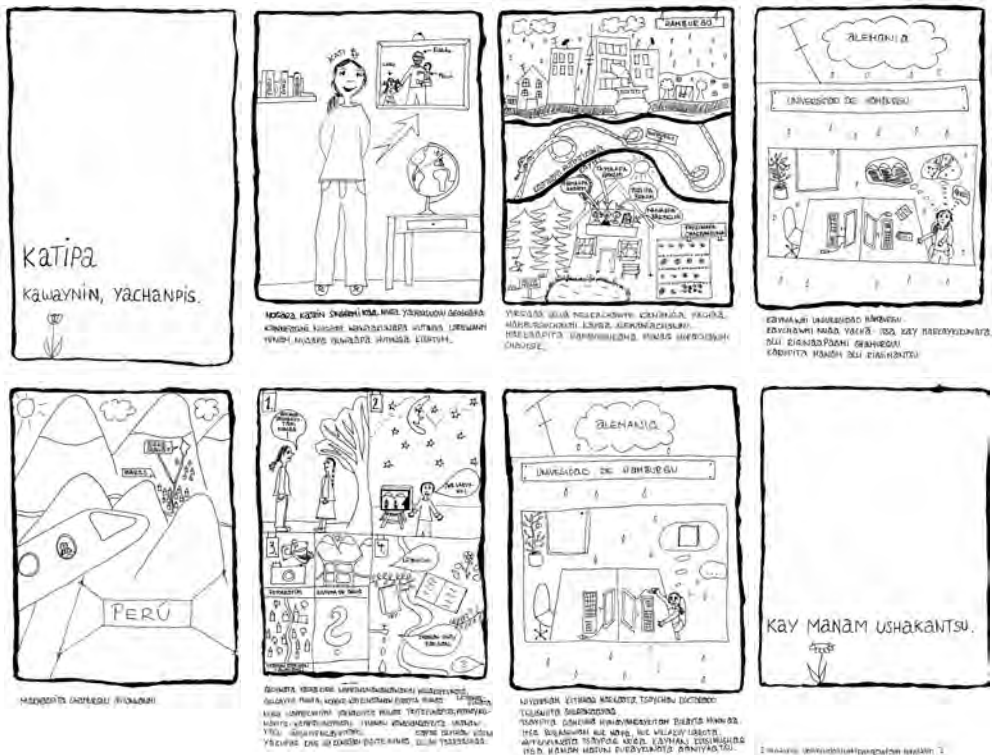
ruktion, die Prinzipien und Werte impliziert und dadurch bereits eine Untersuchung und Durchführung von Alterität darstellt. Und die damit verbundene autoritäre Beziehung ist tausendfach naturalisiert worden, und zwar als Unterwerfung des ‚Einen‘ durch den ‚Anderen‘“ (Pinto Passos & Ribes Pereira 2012: 183/184).

Zugleich ist auch ihre Lesart von Widerstand eine sensible. Sie argumentieren, dass sie nicht in allen Formen non-konformen Handelns politischen Widerstand lesen. Damit möchten sie versuchen, nicht in die Falle zu tappen, Widerstand zu verklären. Ihre Betonung liegt auf den Lebensweisen, die Koexistenz in der Schaffung von Wissen in der Begegnung von Wissenschaftler*in und Teilnehmer*in. Zentral ist ihr Verständnis Forschungsteilnehmer*innen als handelnde Subjekte zu verstehen, die als Träger*innen von wertvollem Wissen und als Protagonist*innen ihrer Geschichte Wirklichkeiten schaffen (ebd.: 174). Im selben Moment ist auch die*der Forschende ein soziales Subjekt, das durch eine dialogische Beziehung zu den „Anderen“ selbst andere Wissensproduktionen innerhalb der Wissenschaften produzieren kann, die ausschließlich deshalb möglich sind, weil sie im Dialog und durch das Teilen der Einblicke in das soziale Leben der „Anderen“ erlaubt wurde.

Diese Perspektive sieht in wissenschaftlichem Arbeiten ein Potenzial in sensible Verbindungen zu gehen, ohne die ewig „Anderen“ zu re/produzieren. Das bleibt es für die Arbeit weiter auszulosten, wo sich Momente befinden in denen es möglich war gemein auf der Trennlinie Wissen zu produzieren und wann die Linie so omnipräsent war, dass eine Begegnung verunmöglich wurde (siehe Kapitel ‚Empirie shapes Empire. Empire shapes Empirie‘).

Empirie shapes Empire. Empire shapes Empirie.

Für eine methodische Praktik der Performanz, Kreativität und Reflexion



„However, when it comes to research approaches, geographers have largely failed to take the difference that place makes to methodology seriously.”

(Anderson & Jones 2012: 292)¹

¹ „Bei ihren Forschungsansätzen haben es Geograph*innen jedoch weitestgehend versäumt, den Unterschied, den der Ort für die Methodik bedeutet, ernst zu nehmen“ (Anderson & Jones 2012: 292, Übersetzung L. B.).

[Erzählstrang: Kolonialität von Forschung Teil 3]

Zur Erinnerung, mein Forschungsinteresse bezieht sich auf Naturkonstruktionen (hierbei denke ich Land und Wasser als konstituierende Momente mit) mit einem besonderen Fokus auf lokale und alltägliche Geschichten, allem voran von Kindern*. Die darin erzählten alltäglichen Praktiken, die ~Performanz des Seins, die Emotionalität in Bezug zu Land und zu Wasser möchte ich in dieser Arbeit herausarbeiten und auf Machtbeziehungen und Hierarchisierungen befragen. Mein methodisches Vorgehen ist von dieser Fragestellung beeinflusst.

Dieses methodische Kapitel versucht neben dem Erläutern der einzelnen Methoden immer auch Momente der Reflexion, des Markierens und Ver/lernens von Machtbeziehungen im methodischen Vorgehen offenzulegen. In manchen Unterkapiteln kommt dies deutlicher zum Vorschein, da ich mich mit diesen intensiver und über einen langen Zeitraum hinweg beschäftigt habe und so die Reflexionsprozesse profunder sind. Neben den in diesem Kapitel behandelten Methoden habe ich auch Experteninterviews mit Vertreter*innen von Behörden und Institutionen geführt. Sie werden in diesem Kapitel nicht explizit aufgeführt, im empirischen Kapitel aber deutlich gekennzeichnet, wenn darauf Bezug genommen wird.

Zugleich zeigt sich in diesem Teil der Arbeit in Dialog mit dem Kapitel ‚Framing Myself‘ und ‚Un/doing Empire‘ wie ich mit kolonialen Kontinuitäten in meiner methodischen Auseinandersetzung einen Umgang fand, oder auch nicht. Sie können als erste Antworten, bzw. Wegweiser angesehen werden, wie ich versuche dennoch oder trotz allem in diesen Verhältnissen qualitativ empirische Forschung zu betreiben.

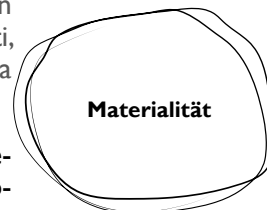
Fragestellungen für dieses Kapitel:

Wie spiegeln sich die bisher benannten Konfliktverhältnisse in meiner methodischen Vorgehensweise wieder?

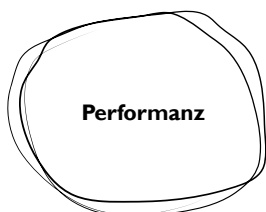
Was kann unter einem methodisch-serpentinem Weg verstanden werden, der versucht multipersistemisch konstruiertes Wissen nicht zu negieren, sondern in seiner Vielfalt zu erkennen?

Einblicke in die Feldforschung
Chontayoc, Ichoca & Janca 2012

Während ich in der Küche in Chontayoc sitze, erzählen mir Doña Juanita und ihre Freundin* gemeinsam die Geschichte von „Ichick Ollqu“. Während Doña Juanita geschäftig in der Küche arbeitet und das Feuer unter der Kochstelle knistert, sitzen ihre Freundin* und ich am Küchentisch. Die beiden halten beim Kartoffelschälen immer wieder inne und verweisen mit einer ausladenden Armbewegung auf einen nicht zu sehenden Fluss, eine Felsspalte, einen Weg, wo sich genau jene Geschichte, die sie mir gerade erzählen, zugetragen hat. Dabei halten sie immer wieder inne und fragen „Kati, weißt du, wo das ist? Kennst du den Ort? Es ist gleich da drüben, wenn du das Dorf verlässt.“



In diesem Moment wirken Praktiken, Performanz, der materielle Raum und der imaginierte Raum auf die Wissensproduktion mit ein. Die Praktiken des Kartoffelschälens, des Fragenstellens, des Erzählens; die ~Materialität der Küche; meine Performanz als Besucherin, Wissenschaftlerin und Freundin; jene von Doña Juanita als Gastgeberin*, als Freundin* und die anwesende Freundin* von Doña Juanita als Nachbarin* und Freundin* und dann der imaginierte Raum in Form der Geschichte. All dies fügt sich zu einem komplexen Netz an diversen Beziehungen und vielfältigen Geschichten, die dazu erzählt werden, zusammen, dass ich alleine über diesen Moment und seine historischen und gegenwärtigen Verstrickungen eine Doktorarbeit schreiben könnte.



Ich sitze mit den Kindern* in der Schule in Ichoca, wir versuchen uns dem Thema „Wasser“ anzunähern. An den Wänden im Klassenzimmer hängen mit erwachsener Handschrift geschriebene Regeln, die die Kinder* in ihrem alltäglichen Leben einhalten sollen. Die Wände sind gelb gestrichen, an der hinteren Wand hängt ein großes Kreuz, ein gerahmtes Christusbild und frische Blumen stehen daneben. Auf Bitten des Lehrers* habe ich ein Poster mitgebracht, das den Wasserkreislauf illustriert. Ich spreche mit den Kindern* über Wasserkreisläufe, wir verheddern uns in Ausdrücken wie Evapotranspiration, Verdunstung und lang- und kurzweilige Sonnenstrahlung. Die Kinder* kennen sich besser aus als ich und ich frage mich, was wir hier eigentlich machen. Zusätzlich fühle mich in der Rolle der Lehrerin unwohl.

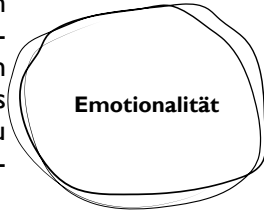


Der schulische Raum und die darin eingeschriebenen Regelwerke wirken auf die Schüler*innen und mich. Naturwissenschaftliche Wissensabfrage prägt diesen Morgen und ich merke, wie uns der Bezug zum Raum außerhalb der Schulmauern und zu andinen Wissensproduktionen, die ich eigentlich in den Vordergrund meiner Arbeiten stellen möchte, fehlt. Die schulischen Mauern wirken nicht nur auf die Kinder*, sondern auch auf mich und ich nehme



Erwartungshaltungen wahr, die ich so gar nicht erfüllen möchte. Die Materialität des Raumes und die darin eingeschriebenen Bedeutungen wirken darauf, wie ich gelernt habe, wie Erwachsene* und Kinder* sich in schulischen Räumen bewegen und ich dies nun über hierarchische, westliche und verwissenschaftlichte Formen des Lernens reproduziere.

Mit Don Theodoro (siehe Personen*register), einer Autoridad* aus Jancu, führen wir, Ana (siehe Personen*register) und ich, mehrere Gespräche im Versammlungsraum in Jancu. Die Wände sind weiß gekalkt, der Boden betoniert. Wir sitzen auf drei weißen Plastikstühlen, obwohl es draußen heiß ist, ist es im Raum recht kühl und dunkel. Der Versammlungsraum ist der ganze Stolz von Don Theodoro und ist eines der wenigen Wahlversprechen lokaler Politiker*innen, das eingehalten wurde. Ana und ich arbeiten meinen entworfenen Fragenkatalog ab und Theodoro antwortet auf eine routinierte und nüchterne Art und Weise, wie er es wahrscheinlich schon viele Male gegenüber Repräsentant*innen von NGOs oder Universitäten in diesem Raum gemacht hat. Bei unserem letzten Treffen frage ich Don Theodoro, ob er einen Spaziergang mit uns, Ana und mir, machen möchte, um uns den neuen Kanal zu zeigen. Während des Spaziergangs erzählt er uns andere Geschichten und teilt Wissen in direktem Bezug zu dem uns umgebenden Raum, das in vorangegangenen Gesprächen nicht möglich war.



Die Performanz der Interviewsituation ist eine erlernte und eingeübte, sowohl von Don Theodoros Seite als auch von Ana und mir. Viele meiner Fragen zu anderer ~Epistemologie wirken für mich deplatziert und verpuffen im Raum. Die spezifischen ~Subjektpositionen und die Wirkung der ~Materialität des Versammlungshauses im Wechselspiel mit meinen Fragestellungen ermöglichen eine ganz spezifische Form der Produktion von Wissen. Dieses sehr singuläre Wissen wird durch das Go-along Interview in einem anderen räumlichen Kontext (über den konkret gesprochen wurde) aufgebrochen und unterschiedliche Formen von Wissen im Plural werden möglich.

I Methodische Rahmung

Alle drei Ausschnitte aus meiner Feldforschung stehen in direkter Beziehung mit dem Raum. Als „Momente des Schaffens“ (moments of creation) (Anderson & Jones 2009: 292) zeigen sie die Wechselwirkungen der Materialität des Raumes, der Performanz und der Produktion von Wissen. So erzählt, dieser Logik folgend, der materielle Raum eine Geschichte („Place's Stories“) und wirkt damit auf Geschichten, die über den Raum erzählt werden („Stories of Place“), direkt ein bzw. konstruiert diese mit. Diese Idee bezieht sich auch auf den Titel des Synthesekapitels ‚Marka's Stories & Stories of Marka‘. Für empirische qualitative Forschung ist dieser Umstand von Relevanz. So unterscheide ich in diesem Kapitel zwischen erzähltem bzw. sprachlich konstruiertem Raum und dem materialisierten Raum, der zum Zeitpunkt der Erhe-

bung die Situation rahmt und damit auf die methodische Vorgehensweise direkten Einfluss hat.

In unterschiedlichen Räumen spüre ich, dass eine spezifische Performanz sowohl an meine Forschungsteilnehmenden* als auch an mich durch den Raum vorgegeben wird, die Kategorie „Raum“ also von erheblicher Wirkung ist. Am offensichtlichsten wahrnehmbar für mich ist dies in Institutionen wie Schulen oder Büros der unterschiedlichen Behörden. Neben bestimmten Regelwerken und Verhaltenskodizes, die in diese Räume eingeschrieben sind, ist auch eine direkte Interaktion über das erzählte Land, das Wasser etc. nicht möglich. So basiert das Gespräch auf einem „Erinnern“ über den Raum, das bedeutet, der entfernte Raum kann nicht „direkt antworten“ oder auf die Situation einwirken, sondern jener Raum des Büros oder der Schule in dem man* sich aktuell befindet. Dieses Einwirken kann in Form von Farben, Gerüchen, Gefühlen oder Geräuschen stattfinden, die auf die Produktion oder das Abrufen von spezifischem Wissen zurückzuführen sind (Cele 2006, van Hoven & Meijering 2011: 167).

Die drei empirischen Fallbeispiele stehen exemplarisch für meine Feldforschung im Callejón de Huaylas und dafür, wie Räume durch verschiedene Methoden anders konstruiert werden und wie materielle Räume die jeweilige Methode und damit verbundene Wissensproduktionen prägen. Durch den Ansatz, verschiedene Methoden in unterschiedlich materiell ausgeformten Räumen anzuwenden, lerne ich, mit welcher Methode ich in welchen Räumen scheitere und welche Methode in welchen Räumen kreative Spielräume eröffnet. „Indeed, though one’s survey remember what one initially set out to do in the field. Indeed, though one’s survey or interview instrument may have been modified, such changes normally reflect empirical realities to which a researcher must respond rather than a rethinking of a project’s aim. In these instances, one’s extant methodology can and should serve as a compass” (Gallahar 2011: 182)².

Mein methodisches Vorgehen ist ein Weg voller Serpentinien, das scheitert, das stetig neu verhandelt, verworfen, angepasst wird und dann auch wieder gelingt. Es ermöglicht mir, neben einem starken methodischen Reflexionsprozess, eine Vielzahl methodischer Wege zu erproben, die Wechselwirkung mit Räumen zu hinterfragen und unterschiedlichste Formen von Wissen in Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen* und Menschen* zu generieren. Dies eröffnet mir einen diverseren Zugang zu meinem Forschungsthema, als es von Beginn an geplant war. Mein methodisches Vorgehen ist darauf ausgelegt, unterschiedlichste lokal situierte Erzählungen zum Raum und darin vorrangig zu Räumen, die in Zusammenhang mit Wasser und Land gedacht werden, zu erheben. Unter Erzählungen verstehe ich sowohl textliche, mündliche, emotional-verkörpernte und visuelle Geschichten. So kann jedes Unterkapitel in diesem methodischen Kapitel als eine „Story“ gelesen werden und die Arbeit als eine Erzählung über diese Erzählungen verstanden werden.

2| „In der Tat erinnert die eigene Befragung einen zwar daran, was man* ursprünglich im Feld vorhatte. Auch wenn die eigenen Umfrage- oder Interviewvorgehen möglicherweise umgeändert wurden, spiegeln solche Änderungen die empirischen Realitäten wider, auf die ein*e Forscher*in reagieren muss, anstatt das Ziel eines Projekts zu überdenken. In diesen Fällen kann und sollte die vorhandene Methodik als Kompass dienen“ (Gallahar 2011: 182, Übersetzung L. S.).

All die gesammelten Erzählungen in dieser Arbeit, die der gesellschaftlichen Minderheiten* und die der Mehrheitsgesellschaft, sind in einem dialogischen Verhältnis entstanden und nicht als singuläre, authentische, essentialistische lokale Stimmen zu verstehen. Die aktuellen sozialwissenschaftlichen und methodischen Herausforderungen bestehen darin, diese dialogischen Verhältnisse nicht nur auf menschliche Sprecher*innen zu reduzieren, sondern auch Raum-Mensch*-Verhältnisse und Perspektiven von „More-than-Human“ (Panelli 2010) mit einzubringen. In diesen dialogischen Verhältnissen sind Machtbeziehungen omnipräsent und entscheiden erheblich, welche Geschichten in welcher Form erkannt, erzählt oder auch verschwiegen werden. Dem Schweigen, das unter anderem durch methodisches Vorgehen re/produziert werden kann, habe ich während meiner empirischen Forschung zu wenig Aufmerksamkeit eingeräumt, es war eine Perspektive, die mir zu diesem Zeitpunkt fehlte (wie wirkmächtig Schweigen sein kann, habe ich in Kapitel ‚Un/doing Empire‘ bereits diskutiert).

Ich benutze in dieser Arbeit die Termini Erzählungen, Geschichten, Stories synonym und beziehe mich dabei nicht auf linguistische Konzepte, sondern auf ~poststrukturalistische und feministische Bezüge, die diskursive Konstellationen, ~intersektionale Verschränkungen und die ~performative Kraft über Sprache hinaus auch die kreative Gestaltung in den Blick nehmen.

Durch die Vielzahl der verschiedenen Methoden und durch die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Generationen in der Cuenca Auqui, werden mir die Lücken in meiner Forschung und das nicht Erzählte mit zunehmender Auseinandersetzung mit meinen empirisch gewonnenen Materialien immer bewusster. Trotz dieser Kritik hat sich in einer Rückschau auf meine Feldforschung mein Verständnis für die Region, für die vor Ort vorherrschenden (Natur)Verhältnisse und, vor allem durch methodische Reflexion, meine Forschungspraktik verändert. Die unterschiedlichen gewählten methodischen Zugänge erlauben es meinen Forschungsteilnehmer*innen und mir, unterschiedlichste Blickwinkel auf Räume einzunehmen, sie divers zu erleben, gemeinsam etwas zu erarbeiten, voneinander zu lernen und allem voran in einen Dialog und in eine Beziehung mit ihnen über unterschiedliche Raumkonstruktionen zu treten. Dieser Austausch gelingt nicht nur über Sprache, sondern auch über Emotionalität, Kunst und Performanz und ist immer über die Beziehungsebene strukturiert, in der wir uns begegnen. Diese Beziehungen werden in Relation zu Raum und Zeit kontinuierlich neu verhandelt und ausgestaltet. Aus manchen Beziehungen gingen Freundschaften hervor, traten Care-Aspekte durch Erkrankung in den Vordergrund, andere Beziehungen blieben fortwährend distanziert.

Durch die dialogischen Geschichten meiner Forschungsteilnehmenden* erhalte ich Einsichten in ihre alltäglichen Praktiken, räumliche Performanz und Raumkonstruktionen. Dabei werden über Erzählungen multiple, dynamische und sich teilweise auch widersprechende Deutungen im Verhältnis zu Land artikuliert (Prokcola 2014: 444). Dabei ist jede einzelne Erzählung bedeutend und steht für einen spezifischen methodisch ausgestalteten Moment, um zu vermeiden, dass sie in einem kollektiven Verallgemeinerungsprozess ihre Wirkmächtigkeit verliert. Die kreative Ausgestaltung des Erzählten in Form von künstlerischen Zugängen wie gemalte Bilder, Fotografie oder Karten ermöglichen vielfältigere Darstellungen und Erfahrungen von Welt in der eigenen Forschung. Durch eine zusätzliche Betrachtung der performativen Prak-

tiken in der Umsetzung der Methode und in der Produktion von Wissen können re/produzierte Machtverhältnisse auf einer zusätzlichen Ebene analysiert, markiert und verhandelt werden. Diese Perspektive geht in Widerspruch zum vorherigen Kapitel in dem immer wieder die Un/möglichkeit eines Dialogs zwischen privilegierten und marginalisierten Positionen innerhalb der Kolonialen Modernitäten aufzeigt wurde (siehe Kapitel ‚Un/doing Empire‘). Meine Hoffnung dazu, reiht sich in das Echo von Marisol de la Cadena Worten ein, dass wir „nicht nur“ in kolonialen Verhältnissen leben, auch wenn diese maßgeblich versuchen die Gegenwart zu strukturieren und die Machtverhältnisse zu perpetuieren (ebd. 2014 & 2015). So sehe ich diesen Dialog, als erste Antwort auf die in den vorherigen Kapiteln (Erzählstrang: Kolonialität von Forschung) aufgeworfene Fragen, als einen ver/lernenden Dialog, der durch ein sensibles und empathisches in-Beziehung-gehen immer wieder die Chance birgt Machtverhältnisse neu zu verhandeln, oder eben leider auch, sie zu verfestigen.

Dieses Kapitel folgt der Idee, meine Methodik transparent darzulegen. Wichtig ist mir dabei, diese Methodik in aktuelle wissenschaftliche Debatten einzuordnen, Kritik daran zu formulieren und Machtverhältnisse zu benennen, und weniger jeden einzelnen Schritt der Methodik darzulegen. In der Organisation und Gewichtung der einzelnen Unterkapitel fällt auf, dass zum Beispiel die Methode der Kartographie im Verhältnis zu anderen sehr ausführlich diskutiert wird. Das liegt unter anderem daran, dass Kartierungsprojekte in meiner Arbeit einen großen methodischen Stellenwert eingenommen haben und diese Methode in der Geographie aktuell kontrovers diskutiert wird. Zum anderen liegt es daran, dass ich versuche möchte in meiner Arbeit zu betonen, dass auch Geschichten, Bilder und Schattenkisten als Kartierungen von Land verstanden werden können. Und wie bereichernd es ist, wenn sich die Geographie mehr in diese Richtung konzeptionell öffnen würde, das lehrt mitunter auch ein Blick in die andinen Traditionen Raum zu kartieren. Dabei können exemplarisch Gedanken der Kritik und Fragen aufgeworfen werden, die für die anderen, hier zur Diskussion gestellten Methoden von Relevanz sind.

Das nun folgende Kapitel ‚Storytelling und C/Artography‘ bettet die einzelnen Methoden in eine breitere methodische Perspektive ein und zeigt die wissenschaftlichen Diskussionen auf, in denen ich mich verorte. Diese feministischen und machtkritischen Diskussionen schlagen für mich eine Brücke von Theorie hin zu methodischer Praxis. Es ist wichtig und grundlegend, die hier vorgestellten Methoden weiter in die Richtung von intersektionalen Machtverhältnissen zu sensibilisieren (für die methodisch-intersektionale Weiterentwicklung siehe zum Beispiel die Arbeiten von Rodó-de-Zárate 2015 oder Humuza 2018).

Zur analytischen Darstellung bearbeite ich ‚Storytelling und C/Artography‘ in einzelnen Kapiteln, konzeptionell sehe ich sie als hybrid an. Das bedeutet, dass ich C/Artography als eine spezifische Form von „Storytelling“, also eine Form des Erzählens und Konstruierens von Welt, konzeptualisiere, ohne deren Besonderheiten aus dem Blick zu verlieren. Viele sozialwissenschaftliche Methoden können postkolonialer und feministischer Kritik nicht standhalten, denn sie stehen oft in Komplizenschaft westlich ~eurozentrischer Denktradition. Die methodische Reflexion und damit auch verbundene Selbstkritik am eigenen Tun mithilfe von ~dekolonialer* Kritik zu wagen

ist grundlegend, um andere oder veränderte methodische Wege einschlagen zu können. Es erfordert einen Reflexionsprozess einzugehen und die eigene Methodik kontinuierlich weiterzuentwickeln oder eben auch zu verwerfen.

2 Storytelling und C/Artography

Ich suche nach Methoden, bei denen ich sowohl selbst meine eigene Begeisterung und Kreativität einbringen kann, als auch dem eigenen Anspruch gerecht werde, dass der Prozess des miteinander Arbeitens und voneinander Lernens auch für die Teilnehmenden* spannend und auf eine Weise erkenntnisreich sein kann. Auf der Suche nach einer geeigneten Methodik stoße ich auf zwei methodische Richtungen – Storytelling und Kreativität/ Visualität/ Kunst –, deren Kombination sich für meine empirische Forschung als gehbarer Weg erweist, denn sie bieten ein vielfältiges Interpretationsangebot der Geschichten des Alltäglichen an, die in Relation mit alltäglichen Emotionen und Praktiken der Welt stehen. Sie schaffen es, so meine These, Wissen zu produzieren das nicht nur rein rationalen Ursprungs ist, und gehen damit mit in Dialog mit den vorherigen Erzählsträngen zu ‚Kolonialität von Forschung‘. Gerade in den aktuellen geopolitischen Zeiten von militarisierten Grenzregimen sowie erstarkenden nationalistischen und rechtspopulistischen Politiken und Gedankengut besteht eine dringende Notwendigkeit, diverse und intersektionale Geschichten zu erzählen. In den alltäglichen, zwischenmenschlichen Geschichten werden Erfahrungen, Emotionalität, zeitliche Bezüge, aber auch die Unmöglichkeit einer abschließenden Geschichte und die Dynamik und Permeabilität von mentalen wie auch materiellen Grenzen in Relation zu Raumkonstruktionen ersichtlich. Jedes Subjekt, jeder Raum bleibt in dieser Perspektive als Konstrukt unabschließbar und somit auch die Geschichten, die (hier) erzählt werden und mithilfe derer Subjekte versuchen, sich die Welt zu erschließen und in ihrer jeweiligen epistemologischen und situierten Verortung daraus für sich Sinn zu generieren.

Im Callejón de Huaylas beginne ich nach einer inhaltlichen Schnittstelle mit den Menschen* vor Ort zu suchen. Meine erste Suche nach Geschichten geht der Frage nach, wie die Menschen* mit „dem Klimawandel“ umgehen, sich daran anpassen oder auch nicht. Dabei finde ich eine stark homogenisierende und gleichförmig erzählte Geschichte, die wenig Spielraum für diverse Positionen lässt. Diese unilaterale Geschichte wird im Callejón sowohl von einer kleinbäuerlichen als auch von staatlicher Seite fast deckungsgleich erzählt. Ein hegemonialer Diskurs paust sich dabei durch alle Sprecher*innenpositionen. Ich beginne daraufhin, meine Fragen nicht mehr zu Klimawandel, sondern zum Thema Wasser und Land zu stellen und mir werden die unterschiedlichsten Geschichten erzählt.

2.1 Stories

„Yet the narrative method is not a direct route to the human experience“ (Prokkola 2014: 445)³.

3| „Dennoch erlaubt die Methode des Erzählens keinen direkten Zugang zur menschlichen Erfahrung“ (Prokkola 2014: 445, Übersetzung L. B. & L. S.).

Mein analytischer Schwerpunkt liegt auf subjektiven, alltäglichen Erfahrungshorizonten in Relation zu Wasser und Land, vermittelt in Form von Geschichten. Das heißt nicht, dass hegemoniale Narrative in dieser Arbeit nicht benannt und in ihrer Wechselwirkung zum Lokalen nicht aufgezeigt werden. An einem früheren Punkt meiner Arbeit bezeichne ich mein methodisches Vorgehen als eine Form des Widerstandes gegen hegemoniale Narrative (Schmidt & Singer 2017). Heute bette ich diese Bemühungen in einen anderen Rahmen ein, da z. B. die Erzählungen der Kinder*, das Teilen ihrer alltäglichen Erfahrungen und die Begegnungen und Gespräche mit Erwachsenen* vor Ort nicht einer widerständigen Praktik gleich kommt, die aus der „Comunidad“ (dörfliche Gemeinschaft) heraus formuliert wurde, sondern aus der Zusammenarbeit in einem Forschungsprojekt entstanden ist und als solches gesehen und eingeordnet werden muss.

Ethnographische Forschung ermöglicht es mir, mit Menschen* in Kontakt zu sein bzw. in eine Beziehung mit ihnen zu treten. Dies ist für mich inspirierend, immer lehrreich und auch mitunter sehr herausfordernd. Meine „Daten“ habe ich mit Hilfe von qualitativen und visuell-kreativen Methoden erhoben, wobei ein empathisches in-Kontakt-sein mit den Teilnehmenden* während der Feldforschung für mich Voraussetzung war bzw. ist, um eine gesellschaftlich verantwortbare Forschung zu betreiben. Dies soll nicht heißen, dass es mir stets gelungen ist, einen empathischen Umgang mit den Teilnehmer*innen an meinem Forschungsprojekt aufzubauen, doch habe ich mich zunehmend damit beschäftigt, warum es manchmal möglich ist, einen empathischen Raum zu schaffen und warum manchmal nicht. „Das Erzählen ist also immer dort im Spiel, wo sozial Bedeutsames verhandelt wird“ (Gadinger et al. 2014: 71).

„Local stories“ (lokale Geschichten) zu erzählen, seien es die selbst erlebten, die kollektiv überlieferten oder die von anderen gehörten, ermöglichen das Wort zu ergreifen, selbst zu sprechen und dem Gesagten Be/Deutungen, Nuancen, Aspekte und Gewichtungen hinzuzufügen, die sich bei jedem Sprechakt verschieben und verändern. „Das Unspektakuläre des eigenen Lebens bekommt eine Bühne und wird besonders. Die, die das Wort ergreifen, können zur Sprache bringen, wer sie sind – und wer sie sein können“ (Schenk o.J.). Darum positioniere ich bewusst in dieser Arbeit allen voran die Perspektiven der Bewohner*innen in der Cuenca Auqui, auch wenn innerhalb des Projektes vielzählige Interviews mit Institutionen geführt wurden (Faulstich 2015, Lüdemann 2015, Gurgiser et al. 2016), ist und war es mir ein Anliegen den „Bühnen des Lebens“ in der Cuenca Auqui meine Aufmerksamkeit und mein Interesse zu widmen.

Durch die Performativität der Sprache wird ein reflexiver Raum, eine Bühne eröffnet, von dem bzw. von der aus gesprochen, sich positioniert und zugleich zugehört, reflektiert und gelernt werden kann.

„However, it is important to recognize that the stories people tell and retell rarely form a coherent and logical narrative plot or identity-speech; rather, individual

people may perform and ‘live with’ rather contradictory and antithetical narratives“ (Prokkola 2014: 443)⁴.

In dieser Arbeit konzeptualisiere ich „local stories“ als besonders, spezifisch und situiert; es sind selektive Re/präsentationen politischer, räumlicher und sozialer Momente in einer sprachlich konstruierten und materiell ausgeformten Welt (vgl. ebd.). Zugleich konstruieren „local stories“ diese Welt mit bzw. weisen dem Bezeichneten Sinn zu, indem sie immer auch Komplexität reduzieren.

So wirkt ein Netz aus historischen, diskursiven, performativen und materiellen Verflechtungen auf die Performativität der Erzählung und des Zuhörens ein. Sobald Erzählungen formuliert werden, besitzen einige davon die diskursive Macht Gemeinschaften* zu schaffen, zu bewegen oder aber zu zerstören. Wie oft und mithilfe welcher (hegemonialen) Medien Erzählungen verbreitet, reproduziert und neu bzw. wiedererzählt werden, beeinflusst die Verankerung der selbigen in gesellschaftliche Wissenssysteme. Über Machtbeziehungen, wie zum Beispiel die Anerkennung oder Ablehnung einer Sprecher*innenposition, wird verhandelt, welche Erzählungen immer und immer wieder wiederholt und somit diskursiv wirkmächtig werden und welche nicht.

Erzählungen begegnen uns in unterschiedlichster Form, verpackt in Reden, in Artikeln, in Karten, in Fotos, in Kunst etc. Darin finden sich sowohl Diskurslinien als auch eine subjektive Perspektive auf die Welt. „It is an effort to trouble the tendency among geographers to position the small and particular as micro-iterations of broader discourses, and to flesh out the heterogeneity of discursive formations that Foucault himself emphasized“ (Cameron 2012: 587)⁵.

Durch die Menge des alltäglich Erzählten wird ein Diskurs in seiner Logik re/produziert oder auch destabilisiert, umgedeutet oder ersetzt. Lokale Geschichten sind nicht, so wie es auch Emilie Cameron (2012) betont, als eine reine Nacherzählung von Diskursen zu verstehen. Sie folgen ihrer eigenen Logik und raumzeitlichen Situietheit. Es ist dieses Zusammenspiel, die Schnittstelle der Diskurse mit alltäglichen, subjektiven Erzählungen und deren Nuancen dazwischen, die für eine feministisch inspirierte Arbeit interessant sind. Dabei sollen aus dem Globalen Süden und Globalen Norden kommende, globale und lokale Geschichten nicht als dualistische und hierarchische Abbildungen von Skalen, Wissen und Praktiken verstanden werden, sondern als eine Art Assemblage unterschiedlichster Einschreibungen und Deutungen, die über Machtbeziehungen hierarchisiert werden (Cameron 2012: 577, Lorimer 2013). Das Relationale der Skalen steht dabei im Fokus der Betrachtung und nicht deren Kontrastierung. Fragen, die das Relationale der Geschichten in den Vordergrund stellen, können Machtbeziehungen, Ungleichheiten und strukturelle Mechanismen markieren und widerständige Erzählungen, die im Diskurs Randpositi-

4| „Dennoch ist es wichtig anzuerkennen, dass die Geschichten, die Menschen* erzählen und weitererzählen, selten zusammenhängende und logische narrative Erzählungen oder Identitätsreden formen; viel eher können einzelne Menschen* widersprüchliche und antithetische Narrative performen und ‚damit leben‘“ (Prokkola 2014: 443, Übersetzung L. B.).

5| „Es ist ein Versuch, die Tendenz der Geographen herauszufordern, indem das Kleine und Besondere als Mikroiterationen breiterer Diskurse positioniert werden und die Heterogenität diskursiver Formationen, die Foucault selbst betonte, damit auszufüllen“ (Cameron 2012: 587, Übersetzung K. S.).

onen einnehmen, können betont werden. „(...) stories, embody a series of contradictions: they are understood as both authentic and subject to manipulation, idiosyncratic and signs of more general processes, disciplined by and exemplary of dominant narratives and yet capable of transgressing and transforming dominant narratives. Stories also demand interpretation; their normative, emotional, or moral effects are derived relationally, through interpretation, not directly conveyed” (Cameron 2012: 574)⁶.

Die machtvollen Aushandlungen darüber, welche Geschichten hegemonial werden, führen zu einer Herausbildung von anscheinend fest definierten Gesellschaften*, in denen und über die eine normierende Geschichte zur „single story“ (Adichie 2009) werden soll. „So that is how to create a single story, show a people as one thing, as only one thing, over and over again, and that is what they become. It is impossible to talk about the single story without talking about power. (...) Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person” (ebd.)⁷. In jeder Gesellschaft* und auch im Verhältnis zu anderen Gesellschaften* gibt es Erzählungen, die zu „der Wahrheit“ bzw. „der Wirklichkeit“ erhoben und somit in ihrer diskursiven und ideologischen Konstruktion nicht hinterfragt werden.

Des Weiteren betonen Emilie Cameron (2012: 581) und Julie Katherine Gibson-Graham (2008), dass die Praktik des Geschichtenerzählens schon immer Teil politischen und intersubjektiven Wandels ist. Sie verstehen „Stories“ als widerständige Momente, die kontinuierlich in das Terrain des Diskursiven eingewoben werden müssen, um diese zu transformieren. „Stories“ als besondere, einzigartige und oft minorisierte Erfahrungen zu lesen und im akademischen Schreiben zu betonen, sensibilisiert gegenüber einer Totalisierung hegemonialer Erzählungen. So repräsentieren Geschichten nicht nur, sie bewegen uns, sie verändern uns und unsere Umwelt (Cameron 2012: 580). Geschichten verweisen auf die Vielfältigkeit und Mehrstimmigkeit des eigenen Seins und darauf, dass die eigene oder kollektive Geschichte mehrere Versionen in Relation zu Zeit und Raum erlaubt.

Die Beschäftigung mit Geschichten, Erzählungen, Karten, Schattenkisten und Diskursen (siehe Unterkapitel ‚C/Artographies‘ bzw. mit unterschiedlichsten und vielfältigen Formen der Vermittlung und Konstruktion von Welt erfasse ich in dieser Arbeit als Text. Es ist eine poststrukturalistisch inspirierte Perspektive auf das

6| „(...) Geschichten verkörpern eine Reihe von Widersprüchen: sie werden sowohl als authentisch als auch als Subjekt der Manipulation verstanden, idiosynkratisch und Zeichen allgemeiner Prozesse, diszipliniert von und beispielhaft für dominante Narrative und doch in der Lage, dominante Narrationen zu überschreiten und zu transformieren. Geschichten erfordern auch Interpretation; ihre normativen, emotionalen oder moralischen Auswirkungen werden relational durch Interpretation abgeleitet, anstatt direkt vermittelt zu werden“ (Cameron 2012: 574, Übersetzung L. B.).

7| „So schafft man* also eine einzige Geschichte, indem man* eine Bevölkerung* als eine Sache, als nur eine Sache, immer und immer wieder zeigt, und das ist es, was aus dieser dann wird. Es ist unmöglich, über die einzelne Geschichte zu sprechen, ohne über Macht zu sprechen. (...) Macht ist die Fähigkeit, nicht nur die Geschichte einer anderen Person* zu erzählen, sondern sie zur endgültigen Geschichte dieser Person* zu machen“ (Adichie 2009, Übersetzung K. S.).

gesammelte Material, nichtsdestotrotz ist Text als eine Form von Kommunikation zu verstehen, die es Individuen ermöglicht, ihr Wissen und ihre spezifischen Lebenswelten zu formulieren und zu teilen. Die Produktion und Verbreitung von Wissen lässt sich jedoch nicht allein auf Text reduzieren, sondern erlaubt im Wechselspiel mit Materialität, Emotionalität, intersektionalen Machtbeziehungen, Walter Mignolo's Idee einer „pluriversalen Welt“ (ebd. 2013) näher zu kommen (siehe Kapitel ‚Undoing Empire‘). Die qualitativen Methoden, die ich in diesem Zusammenhang angewandt habe, und die durch viele informelle Gespräche und Begegnungen gestützt werden, finden sich in der Abbildung 8 wieder.

2.2 C/Artographies

Meine methodische Herangehensweise immer stärker auf eine auf Kreativität basierende Methodologie zu lenken, liegt zum einen daran, dass durch die Erfahrung vor Ort klassische Methoden wie Interviews oder standardisierte Fragebögen in „meinem“ Kontext als begrenzt geeignet erschienen. Zum anderen liegt die Entscheidung, kreative künstlerische Methoden auszuwählen, auch im eigenen Interesse und in den eigenen Fähigkeiten begründet. So entscheide ich mich zum Beispiel dafür, mit Schüler*innen Schattenkisten zu bauen, weil ich selbst von Schattenspielen begeistert bin. Es ist keine mir zu diesem Zeitpunkt bekannte Methode und auch keine lokal verwurzelte Form der Geschichtenerzählung. Das Geschichtenerzählen und die Transformation dieser auf Wandgemälden (Murales) oder Holztafeln (Tablas de Sarhua aus Ayachucho) hingegen, ist eine in Peru verbreitete kreativ-künstlerische Auseinandersetzung. Dabei stehen sowohl das Vermittlungsverhältnis im Vordergrund, als auch die Weitergabe und das Sichtbarmachen von Wissen, Regelwerken, Erfahrungen oder auch politischen Widerständen. Die von mir gewählte Methode in Form von Schattenkisten, das Mural, die Zeichnungen oder die Kartierungen erlauben mir in Zusammenarbeit mit den Kindern* und Erwachsenen*, Geschichten und deren Bedeutungen bzw. Interpretationsangebote neu auszuhandeln.

Visualisierende Methoden in die eigene Forschungsarbeit zu integrieren, geht jedoch nicht nur auf die eigene Begeisterung zurück, sondern ist auch eine über Jahrzehnte hinweg gewachsene Praktik von Geograph*innen. Diese ist tief verwurzelt mit kolonialen Praktiken und „[b]ezeichnend hierfür ist ein ‚geographischer Blick‘ auf die*den*das ‚Andere‘, der entscheidend dazu beiträgt, angeblich leere Räume mit Werten und Eigenschaften zu imaginieren, die dann als Gegenteil zu den ‚eigenen‘ als ‚normal‘ geltenden gesellschaftlichen Vorstellungen dichotom gesetzt werden“ (Schmidt & Singer 2017: 145). Sobald visuelles Material und die forschende Perspektive darauf nicht kontextualisiert wird, besteht die Gefahr, dass die Daten auf essentialistische Weise interpretiert werden. Diese essentialistischen Interpretationen sagen vielmehr über die ideologische und epistemologische Verortung der*des Interpretierenden* aus als über das visuell Dargestellte selbst.

Methoden	Teilnehmer*innen	Ort	Jahr**
Comic	Selbstreflexiv		2013/14
Feldtagebuch	Selbstreflexiv		2015
Oral History	Doña Vika*	Paquishka	2015
	Don Julio*	Paquishka	
	Doña Epifania*	Jancu	
	Don Emiliano*	Jancu	
	Don Santiago	Chontayoc	2013/14
Go-Along Interview	Don Theodoro	Jancu	2015
Stories	8 Schüler*innen	Ichoca	2013/14
	10 Schüler*innen	Chontayoc	
	14 Schüler*innen	Llupa	
Exkursionen	8 Schüler*innen	Ichoca	2013/14
	wechselnde Anzahl an Kindern*	Chontayoc	
Partizipative Kartographie I	8 Schüler*innen	Ichoca	2013/14
	10 Schüler*innen	Chontayoc	
Partizipative Kartographie II	ca. 15 Autoridades*	der Cuenca Auqui	2013/14
	ca. 30 Teilnehmer*innen	Paquishka	
Zeichnungen	10 Schüler*innen	Chontayoc	2013/14
Schattenkisten	8 Schüler*innen	Ichoca	2013/14
	10 Schüler*innen	Chontayoc	
Mural	wechselnde Anzahl an Kindern*, Jugendlichen* & jungen Erwachsenen*	Ichoca	2015
Interviews	Im Rahmen des Projektes wurden 51 verschiedene Interviews mit Behörden, Institutionen und Wissenschaftler*innen geführt. Sofern diese in der Arbeit zitiert werden, erfolgt eine Kenntlichmachung direkt im Text. Sofern ich das Interview nicht selbst geführt habe, zitiere ich die interviewende Person* mit Verweis auf das Personenregister.		2012-2019

* Diese Interviewtranskripte wurden von Ana Julca de Menacho Lopez von Quechua ins Spanische übersetzt.

** Im Rahmen der Forschungsarbeit gab es zwei Feldaufenthalte im Callejón de Huaylas.:

1. Feldaufenthalt: Mai 2013- Januar 2014

2. Feldaufenthalt: Juni/Juli 2015

Abb. 8: Übersicht über die angewandten Methoden
Quelle: Eigene Darstellung

Ein Beispiel: Betrachte ich die schwarz-weiß Fotografien in dem Buch ‚Cordillera Blanca. Perú‘, herausgegeben von Hans Kinzl und Erwin Schneider aus dem Jahr 1950, interpretiere ich die Bilder mit meinem weiß sozialisierten Blick. Die Hirt*innen und Kinder* in den abgebildeten Dörfern werden durch meinen Blick zu einer marginalisierten, am untersten Rand der Gesellschaft* verorteten Bevölkerungsschicht, die Häuser zu ~„armen“ Unterkünften. Obwohl ich diesen gewaltvollen „Othering-Blick“ inzwischen reflektieren kann, ist es ein jahrzehntelang gesellschaftlich eingeübter und erlernter weißer Blick, der mir bis heute erschreckend vertraut ist. Die Komplizenschaft geographischer Visualisierungen (in Form von Karten, Abbildungen, Photographien etc.) mit der eurozentrischen Ordnung von Welt als Beleg für eine anscheinend objektive Wahrheit, hat eine lange disziplinäre Geschichte (Gräbel 2015, Schmidt 2018). Dabei ist es grundlegend, diese zu benennen und immer wieder auch in ihrer Wirkmächtigkeit zu dekonstruieren, allem voran in der akademischen Wissensproduktion. Zugleich wird die Gewalt, wie sie in meinem Beispiel den indigenen Menschen* durch fotografische Repräsentation angetan wird, oftmals bagatellisiert. Die Zeichnungen, Fotografien und Filme, die von Weißen über indigene Bevölkerungen* bis heute hergestellt werden, bleiben allzu oft in der gewaltvollen dichotomen Logik des „edlen Wilden“ oder des „Barbaren“ gefangen. Selbstbezeichnungen und Selbstdarstellungen von (nicht nur) indigenen Menschen* gehen in diesem hegemonialen, kapitalistischen und machtvollen Ringen um Repräsentation meist verloren (Martin 2013). Die Macht dieser Fixierungen und die Einschreibung dieser in gesellschaftliche Gedächtnisse ist ein wirkmächtiges Instrument von Herrschaftsverhältnissen, das kulturelle Praktiken oder auch Körperdarstellungen einer anscheinend spezifischen Gruppe zuschreibt und sie somit homogenisiert und als „exotische Andere“ gewaltvoll markiert. Lebenserfahrungen von ~PoC, ~Schwarzer und indigener Menschen* sind bis heute aktuelle Zeugen dieser rassialisierten Herrschaftspraktik.

So finden sich in dieser Arbeit nur Bilder und Fotografien über die Region und die Orte, die die Kinder* in Dialog mit mir, gezeichnet und aufgenommen haben. Diese Bilder wurden nicht von einem ~weißen Blicken eingefangen, sondern zeigen eine andere Perspektive auf, ich hoffe das wird bei der Betrachtung aller Bilder in dieser Arbeit deutlich und was für ein Potential darin steckt, wenn diese Bilder die „visuelle Geschichte“ in dieser Arbeit erzählen dürfen.

Wie es bereits beim Unterkapitel ‚Stories‘ erfolgt ist möchte ich auch die wissenschaftlichen Debatten mit ‚C/Artographies‘ beleuchten, die an meine Methodik anknüpfen. Mit Beginn des „Visual turn“ in den 1990er Jahren wurde ein unreflektierter Umgang mit Visualität zum Gegenstand der Kritik und Analyse. Aktuell vereinen sich kritische Ansätze zum Beispiel unter dem Dach der „Critical Visual Methodologies“ und werden darin vielfältig diskutiert (Harper 1988, Pink 2003 & 2013, Rose 2008, Dirksmeier 2013, Schlottmann & Miggelbrink 2015). Die Kritik geht über das Datenmaterial hinaus und nimmt die methodologischen Vorgehensweisen mit in den Blick. Die Hierarchien und Machtbeziehungen zwischen Forschenden* und Beforschten*, die Positionierung der Forschenden* sowie Fragen nach Kontext, Reflexion, Partizipation und Ethik gelangen dadurch in den Mittelpunkt der methodischen Auseinandersetzung (Schmidt & Singer 2017: 146). Zudem wird aktuell von

einem sogenannten „Creative (re)turn“ in der Geographie gesprochen. Der Terminus (Re)turn verweist auf die lange und zu Teilen auch problematische Tradition kreativer Zugänge zum Forschungsfeld (wie Kartierungen, Fotografie, Forschungstagebücher etc.) in geographischen Arbeiten (Madge 2014: 178).

Harriet Hawkins (2011) Arbeiten stehen für die Kombination aus Kunst und Geographie. Sie unterscheidet die Zugänge in zwei Hauptströme (ebd.: 465 & 2012). Einerseits sieht sie jene Arbeiten, die in „Dialog“ mit Kunst treten und diese kritisch analysieren und interpretieren und/oder auch eine gemeinsame kollaborative Zusammenarbeit mit Künstler*innen eingehen. Hierbei entstehen die sogenannten „geographies of creativity“ (Geographien der Kreativität). Andererseits werden in der Strömung der „creativity of geography“ (Kreativität in der Geographie) Geograph*innen zusammengefasst, die als sogenannte „geoartists“ (Geo-Künstler*innen) (Madge 2014: 178) selbst zu Produzent*innen von Kunst werden (kreatives Schreiben: Lorimer 2013, Madge 2014; Fotografie: Lombard 2013; Musik: Attoh 2011). Dass diese Unterscheidung nicht immer so trennscharf funktioniert, zeigt meine eigene Arbeit, in der ich zusammen mit den Forschungsteilnehmenden* kreativ werde und die Ergebnisse nun versuche, kritisch zu analysieren. Allerdings ist in meiner Arbeit niemand involviert, die*der sich selbst als Künstler*in positioniert, und dennoch verorte ich mein methodisches Vorgehen im Bereich zwischen den beiden benannten Geographien.

Das Potential kreativ-künstlerischer Auseinandersetzungen mit Räumen ist die hybride Erzeugung von Bedeutungen und Sinn, die für schwierige und komplexe Fragen keine linearen Antworten vorschlagen, sondern eine von vielen anderen Perspektiven auf Welt eröffnen (Springgay et al. 2005: 902). Dennoch bleibt die Gefahr der Dekontextualisierung und Reduktion von Komplexität bestehen und verlangt nach einem informierten und reflexiven Umgang.

Harriet Hawkins (2015) sieht in einer künstlerischen, kreativen und geographischen Praxis die Möglichkeit, nicht nur Forschung, sondern auch das Leben, das Sein in der Welt differenzierter zu gestalten. Die Betonung liegt dabei auf dem Wort „Praxis“, das das Scheinwerferlicht akademischer Wissensproduktion abwendet vom fertigen Endprodukt (wie die Karte, die Fotografie, die Publikation) und sich hinwendet zur Fragestellung „what can be learned in the process of creative doings“ (ebd.: 247)⁸. Wenn der Fokus auf das „doing“, also das Machen in künstlerischen und kreativen Methoden, gelegt wird, reduziert sich der „Eventcharakter“ von Kunst. In einer Gruppendiskussion (bei der IFI Forschungswerkstatt #2: ‚Das Auge forscht mit. Visualisierungen in den raumbezogenen Wissenschaften‘, März 2016) fragt die Geographin Kathrin Hörschelmann, was wohl passiert, wenn wir die Fotografien und erstellten Karten nicht in unseren Arbeiten abbilden, sondern diese lediglich beschreiben und analysieren. Und einen Schritt weitergehend: wenn als eine Form der Verneinung des visuellen Trends im Wissenschaftsbetrieb im Sinne eines Verweigerns (siehe ‚Un/doing Empire‘) die Präsentation dieser kreativ-künstlerischen Arbeiten in den Händen der Forschungsteilnehmenden* bleibt. Es sind Fragestellungen, die in einem direkten Zusammenhang mit der Machtbeziehung zwischen Forschenden und Teilnehmenden*/Beforschten* stehen. Sie zeigen diejenigen Machtgefälle auf, die oftmals

8| „Was kann im Prozess des kreativen Tuns gelernt werden?“ (Hawkins 2015: 247, Übersetzung L. B. & L. S.)

verschwiegen und nicht reflektiert werden. „(...) [H]ow exactly, and for whom, these methods are creative and critical“ (Hawkins 2015: 247)⁹? Mit dieser Frage lässt mich Harriet Hawkins auch in Bezug zu meiner eigenen Forschung zurück, und eine ehrliche Antwort darauf verlangt nach weiteren Fragen meiner Positionierung und meines Interesses an der Forschungsarbeit. „Interest can never be innocent“ (Jazeel & McFarland 2009: 114)¹⁰.

Ich habe mich für meine Arbeit mit dieser Kritik oder Gedankenanstößen auseinandergesetzt und mir die Frage gestellt, ob es für mich in Betracht kommt die Bilder und Arbeiten der Kinder* nicht zu zeigen. Und ich kann dies mit einem klaren „nein“ beantworten. Für die Kinder* war es enorm wichtig zu wissen, dass ihre Arbeiten in einem Buch veröffentlicht werden, dass ihre Namen unter den Geschichten, Schattentischen und Bildern stehen und das klar wird, dass es nicht nur meine Arbeit, sondern auch die ihre ist. Visuell „unsichtbar“ zu sein wäre hier keine Option, sondern würde meine Deutungshoheit in der Wichtigkeit dieser visuellen Bilder über die jene der Kinder* stellen. So ist für mich diese Kritik wichtig, jedoch nicht universell anwendbar. Über die Form wie diese Arbeiten präsentiert wurden finden sich weitere Informationen in dem Kapitel ‚Storying. Crafting‘

2.3 Performative Praktik

Die methodischen Zugänge über Geschichten und Kreativität sind eng gebunden an die Performativität von Raum und Zeit. Dies gilt auch für alle anderen methodischen Annäherungen in meiner Forschungspraxis. In den Dörfern des Callejón de Huaylas lerne ich relativ schnell, dass ständiges Fragen eine sehr westlich akademische Weise der Produktion von Wissen ist und ich nehme oft Unwohlsein und Ungeduld in Interviewsituationen wahr, wenn diese von zu vielen Fragen meinerseits bestimmt sind. Besonders wenn ich mich mit Erwachsenen* in deren Versammlungsräumen treffe oder mit den Kindern* direkt in der Schule Wasser auf westlich, akademische Termini reduziere, vernehme ich dieses epistemische Unwohlsein auf besondere Art und Weise. In diesen Situationen performe ich unreflektiert die Wissende, die weiße Akademiker*in, die mit anscheinend wichtigen Fragestellungen der „Problematik“ der Region auf den Grund gehen möchte. So sehr ich mich auch bemühe dies zu brechen, indem ich betone, dass ich hier bin um zu lernen und besser zu verstehen, die Situation, oder besser gesagt, unsere unterschiedlichen anscheinend starren Positionierungen bleiben im Gespräch oft erhalten. Ich beginne nach anderen methodischen Möglichkeiten zu suchen, die einen besseren Zugang und eine engere Verwobenheit in der Produktion von Wissen mit dem lokalen Raum erlauben. Mir wird dabei zunehmend bewusst, dass es nicht nur die gewählte Methode ist, die von Relevanz ist, sondern auch das damit verbundene „Machen“ und der materielle Raum, in dem das Machen („doing“) stattfindet. „The performativity approach shifts the focus away from the investigation of narrative structures and representation,

9) „(...) [W]ie genau und für wen, sind diese Methoden kreativ und kritisch?“ (ebd., Übersetzung L. B. & L. S.).

10) „Interesse kann niemals unschuldig sein“ (Jazeel & McFarland 2009, L. S.).

onto how the narrative is performed and what storytelling does” (Prokkola 2014: 445)¹¹.

Dies bedeutet für mich, dass „Sprechakte“ und die damit verbundenen Praktiken nicht nur verräumlicht, sondern auch verkörpert werden. Hier wird bewusst ein anderer Schwerpunkt gelegt, als es eine linguistische und diskursanalytische Vorgehensweise tun würde. Eine Hinwendung zum „doing gender“ (Butler 1990) betrachtet die Interaktionen, die zur Herstellung des sozialen Geschlechtes führen. „Doing research“ bedeutet in dieser Logik, dass Forschung über das Tun, über Praktik hergestellt wird, und ich mich als weiße, ~cis-Forscherin über meine Praktiken als solche immer wieder herstelle. „Identitätskategorien wie weiblich/männlich, stark/schwach, jugendlich/erwachsen, deutsch/fremd [forschende/beforschte, K. S.] werden somit zu interaktiven, situationsspezifischen Prozessen, wobei das *doing*, das routinierte Tun (und Sprechen), neben der praktizierenden Person immer auch einer rezipierenden Person bedarf, um Bedeutung zu erlangen und so die (An)Erkennung einer bestimmten Identität(skategorie) sicherzustellen (...)“ (Humuza 2018: 26).

Dieser Ansatz, der neben der Produktion von Text auch die Performativität der Entstehung von Text mitbedenkt, ist für meine Arbeit fruchtbar, da dadurch die eigenen Forschungspraktiken zu einem weiteren Analysefeld der schriftlichen Reflexion werden können. Durch diesen Blickwinkel erfahren die affektiven, verkörperten und emotionalen Aspekte in der Produktion von Wissen eine besondere Betrachtung, welche für mich die gemeinsame Erarbeitung und die gemeinsame Suche nach „local stories“ in einer größeren inhaltlichen Gesamtheit umfasst. So sind es auch die performativen Praktiken und Beziehungen, über die die Dinge ihre Bedeutung erhalten.

Bei meinem zweiten Aufenthalt im Jahr 2015 wohne ich in dem Dorf in Paquishka, ich helfe mit bei der Weizenernte, spiele mit den Kindern*, unterhalte mich während dem Essen, ohne meinen Fragenkatalog auf dem Schoß liegen zu haben, und ich besuche Bekannte*. Das kann zum einen als ~„going native“ kritisiert werden und die Auseinandersetzung mit dieser Kritik ist wichtig. Zum anderen kann es aber auch einen Versuch darstellen, dichotome Grenzziehungen neu zu verhandeln, Subjektpositionierungen zu irritieren, Rollenverteilungen zu wechseln, aufzubrechen. Andere Formen des „doing research“ werden so möglicher, in denen Beziehungen vielfältiger werden und Care eine größere Rolle einnehmen kann. Die Reflexion der eigenen Person* und der eigenen Interessen ist dabei voraussetzend.

11 | „Der Performativitätsansatz verlagert den Fokus weg von der Erforschung narrativer Strukturen und Repräsentation, hin zur Betrachtung davon, wie das Narrativ ausgeführt wird und was das Geschichtenerzählen bewirkt“ (Prokkola 2014: 445, Übersetzung L. B.).

3 Eigene Positionierungen, Methoden des Zugangs und der Reflexion

3.1 Being a Mother in the Field

Die erste Zeit im Calleón de Huaylas verbringe ich mit meiner einjährigen Tochter* Mina alleine, d. h. zu allen Unternehmungen in den Dörfern nehme ich sie mit. Durch Mina werde ich nicht nur als Wissenschaftlerin positioniert, sondern auch als Mutter. Mina wird, so wie meine ältere Tochter* Lotte bereits drei Jahre zuvor während der Feldforschung für meine Masterarbeit in Guadalajara/Mexiko, zu einem Bindeglied und ermöglicht mir eine differenziertere Positionierung vor Ort. Wir erreichen die Dörfer mit Combis, das sind umgebaute Kleinbusse, die einmal am Morgen zu einer fixen Uhrzeit fahren, um die Lehrer*innen in die Dörfer zu bringen. Die Combis sind zu diesem Zeitpunkt immer überfüllt, die Fahrt auf den kleinen und unbefestigten Wegen ist nicht ungefährlich. Oft sitzt Mina auf fremden Schöben hilfsbereiter Frauen*, da ich es im Stehen nicht schaffe sie, mein Material, meinen Rucksack und mich festzuhalten. Einmal steige ich mit Mina auf der Hälfte des Weges aus, da die Fahrt für mich zu riskant wird, die Angst zu groß, dass der Bus auf dem Weg zu kippen droht. Entlang des steilen Fußwegs greifen uns immer wieder Hütehunde an, und nach zwei Stunden kommen wir erschöpft vor der Schule an. Für alle Lehrer*innen, die in den ländlichen Regionen im Callejón de Huaylas arbeiten, ist das Alltag und der Weg zu Schulen dauert oft zwei bis drei Stunden am Morgen. Ebenso ergeht es all jenen jungen Menschen*, die täglich nach Huaraz in die weiterführenden Schulen fahren oder zur Arbeit. Mir ist bewusst, wie privilegiert meine Position in Relation dazu ist.

In Huaraz begegne ich vor allem PhD-Studierenden* aus US-Amerika und Europa (was zugleich viel über die Zentren der Wissensproduktion aussagt), die wie ich ihre Feldforschung vor Ort machen. Bezeichnend ist, dass nur die beiden Frauen*, die wie ich ihre Feldforschung für ihre Doktorarbeit machen, mit ihren sehr jungen Kindern* reisen. Wir unterstützen uns gegenseitig und tauschen uns über die Mehrfachbeanspruchung aus. Ich bin die einzige, die von ihrer „Doktormutter“¹² nicht nur strukturell intensiv unterstützt wird.

Neben strukturellen Sorgen wie Finanzierung, Kinderbetreuung, Unterkunft oder Transport vor Ort sind es auch zusätzliche Care-Aufgaben, die Einfluss auf die Produktion von Wissen haben und auf die Feldforschung mit Kindern* haben (mehr und ausführlicher dazu: Bessa 2017, Frohlick 2002, Korpela et al. 2016). In der bisherigen wissenschaftlichen Reflexion zu diesem Thema sind es vor allem, so die Autorinnen Mari Korpela, Laura Hirvi & Sanna Tawah (2016: 17), weiblich-heterosexuelle Perspektiven auf Feldforschung mit Familie*, die publiziert werden, so dass es an diverseren Perspektiven darauf fehlt. Des Weiteren ist die Sichtbarmachung dieser Positionierung - als Mutter*, als Vater* usw. - in der eigenen Feldforschung bisher vor allem eine „non-category“. Dabei ist die Sichtbarmachung nicht nur wichtig, um den Einfluss auf den Forschungsprozess offenzulegen, sondern auch um eine Verbesserung

12| Vielen Dank Martina (Neuburger)!

der Strukturen für Wissenschaftler*innen zu erhalten, die mit Kindern* Forschung betreiben wollen.

3.2 Zugänge

Die Frage des Zugangs in die Dörfer ist eine schwierige. Durch Gespräche mit verschiedenen Menschen* in Huaraz, die in ~Comunidades gearbeitet haben, wird mir nachdrücklich empfohlen, immer zuerst die „Gemeindevertreter*innen“ (Autoridades*) um deren Zustimmung für meine Arbeiten vor Ort zu bitten oder, wenn ich nur in Schulen arbeiten möchte, mich direkt an die jeweiligen Schuldirektor*innen zu wenden.

Chontayoc (Cordillera Negra)

Zu Beginn meiner Feldforschung Mitte Mai 2013 habe ich über Projektkolleg*innen nur einen vagen Kontakt in die Comunidad Llupa (Cordillera Blanca), der jedoch telefonisch nicht erreichbar ist. So beschließe ich, zusammen mit Cristina Villari, eine befreundete Linguistin aus Berlin, die Comunidad Chontayoc (Cordillera Negra) zu besuchen. Cristina hat bei früheren Forschungsaufenthalten in diesem Dorf gewohnt und auch mit Grundschüler*innen auf Quechua Kurzgeschichten erarbeitet. Der Schulleiter* von Chontayoc fragt uns bei unserem ersten Besuch, ob wir nicht Lust hätten, mit den Kindern* gemeinsam etwas in einem schulischen Rahmen zu erarbeiten. Wir sagen zu und schlagen ihm zugleich die Themen „Quechua“ und „Wasser“ vor. Bereits Ende Mai arbeiten wir das erste Mal mit den Kindern* zusammen. Mein Schwerpunkt in Chontayoc bleibt auf der Zusammenarbeit mit jungen Menschen*. Darüber hinaus besuche ich regelmäßig die Familie*, bei der Cristina gelebt hat. Vor allem zu Doña Juanita, Schneiderin* und Besitzerin* einer kleinen „Tienda“ (Kiosk), baue ich eine innige Beziehung auf und verbringe viele Stunden in ihrer Küche. In Chontayoc führe ich zwei offizielle Interviews, zum einen mit Don Santiago Pantoja de Compostella (von dem auch eine Version zu Achikay* im Kapitel ‚Storying. Crafting‘ stammt) und dem Vorstand des ‚Verwaltungsrates für sanitäre Einrichtungen‘ (Junta Administradora de los Servicios de Saneamiento - JASS. Obwohl Chontayoc nicht im Untersuchungsgebiet des interdisziplinären Forschungsprojektes, in dem ich arbeite, liegt, verbringe ich sehr viel Zeit in Chontayoc. Es ist der Konflikt mit dem oberhalb des Dorfes liegenden Megabergbaus, das allgemein fehlende wissenschaftliche Interesse an der Cordillera Negra (siehe Kapitel ‚Zumbayllu‘) und vor allem auch die jungen Menschen* vor Ort, die ich nicht enttäuschen möchte. Das enge Verhältnis zu ihnen in dieser Zeit bringt mich einmal in der Woche nach Chontayoc. Wie auch in den anderen Dörfern bin ich meist am Vormittag/frühen Nachmittag in Chontayoc, und ich treffe wenige Dorfbewohner*innen an, so dass zufällige Begegnungen selten sind und mein Austausch jenseits von Schule und befreundeten Familien* und damit auch die Vielfalt der Perspektiven, die ich erfahren kann, sehr eingeschränkt bleibt. Das heißt im Folgenden, dass die Arbeiten der Kinder* aus Chontayoc in dieser Arbeit zwar sichtbar werden (vor allem im Kapitel ‚Painting‘), aber unterrepräsentiert bleiben im Vergleich zu den Arbeiten aus Ichoca. Aufgrund fehlendem Kontextwissen und auch aufgrund der Notwendigkeit Schwerpunkte zu setzen habe ich mich dafür entschieden.

Ichoca (Cordillera Blanca)

Zu der Schule in Ichoca finde ich über die Erzieherin* des Kindergartens in Huaraz meiner Tochter Lotte Zugang. Sie arbeitet zum damaligen Zeitpunkt zweimal in der Woche in der Schule in Ichoca, um die Mittagsessensausgabe zu koordinieren. In meinem Namen fragt sie den damaligen Direktor*, ob ich auf einen Besuch vorbeikommen darf. Im Gegensatz zu meiner Arbeit in Chontayoc ist die Idee, in der Schule von Ichoca zu arbeiten, von strategischen Überlegungen motiviert. Durch die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen will ich allem voran einen Kontakt zu den Eltern* aufbauen. Zu der damaligen Zeit erschien mir dieses Vorgehen durchaus legitim, heute weiß ich, wie problematisch dieses Denken war und ist, die Arbeit mit den Kindern* nur „als Mittel zum Zweck“ anzusehen – eine klassische Form des ~Adultismus. Die wissenschaftlichen Diskussionen, wie ich sie im Kapitel ‚Temporality of Empire‘ thematisiere, waren mir zu diesem Zeitpunkt meiner Forschung nicht bekannt, auch nicht, dass es geographische Arbeiten zu ~Kindheit und Jugend gibt, die mich dahingehend sensibilisiert hätten. Wie schon an anderer Stelle angemerkt, bin ich zu diesem Zeitpunkt meiner Forschung davon ausgegangen, dass meine Arbeit mit jungen Menschen* in wissenschaftlichen Kreisen keine Anerkennung finden würde. Dennoch halte ich daran fest und fokussiere mich im Laufe der Zeit zunehmend darauf, da ich durch die gemeinsame Arbeit mit jungen Menschen* stetig lerne, meine Vorurteile zu verlernen und auch Alter zunehmend als Machtkategorie zu verstehen und mitzudenken. Und eher als Randbemerkung, die Zugänge zu den Familien* über die Kinder* haben über dieses Vorgehen nicht geklappt.

Coyllur/Paquishka/Jancu (Cordillera Blanca)

Coyllur ist in der ~Cuenca Auqui die Comunidad mit der höchsten Einwohner*innenzahl. Mit Don Eulogio arbeite ich in den kommenden Monaten viel zusammen. Er lebt nicht direkt in Coyllur, sondern abseits der Wege zwischen Paquishka und Coyllur in Querupampa. Es dauert lange, bis ich ihn oder eine andere verantwortliche Person* finde, da viele auch zu diesem Zeitpunkt nicht vor Ort sind. So arbeite ich in Coyllur sehr wenig und treffe wenn, dann vor allem die Autoridades* nach ihren vielen Versammlungen auf dem Hauptplatz des Dorfes. Engeren Kontakt zu Familien* in Coyllur baue ich nicht auf.

Paquishka ist das Dorf, in dem ich bei meiner zweiten Feldforschung unter der Woche wohne. Während meiner ersten Feldforschung habe ich erst am Ende meines Aufenthaltes Kontakt in das Dorf und führe dort auch eine Partizipative Kartierung durch. Paquishka ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln nicht zu erreichen. Das heißt, dass ich zu Beginn meiner ersten Feldforschung den Ort nur zu Fuß und später mit dem Auto erreiche. Die Lehrerin* in Paquishka ist an einer Zusammenarbeit nicht interessiert. Sie ist oftmals in der Woche nur drei oder vier Tage in der Schule und unterrichtet die Kinder* aller vier Klassen alleine. Am Hauptplatz in Huaraz treffe ich am Ende meiner Feldforschung (2013) auf Don Vincente, der kleine Hefte zu andinen

Geschichten¹³ verkaufte. Ich kaufte ihm alle seine Hefte ab und wir unterhielten uns lange über andine Geschichten. Bei der Partizipativen Kartierung in Paquishka traf ich Vincente unvermittelt wieder und es stellte sich heraus, dass er in Paquishka mit seiner Frau* Doña Rosa und seinen Kindern* Yerson und Lisbet, wohnt. Wir wurden schnell Freunde und als ich im Jahr 2015 zurückkehrte lud Don Vincente mich ein bei ihm und seiner Familie* zu wohnen.

Jancu, das am höchsten gelegene Dorf in der Cuenca Auqui, ist trotz seiner schweren Erreichbarkeit wichtig für meine Feldforschung. Viele der folgenden Geschichten (siehe die Kapitel in ‚Storying along the Waterways‘) sind in Jancu verortet und hier wohnt auch Don Theodoro, von dem ich sehr viel über die andine Epistemologie lerne. Viele Familien* sind von Jancu nach Ichoca oder in die Stadt Huaraz gezogen, haben jedoch bis heute Felder, die sie in Jancu bewirtschaften oder Familie* vor Ort. Die Schule in Jancu kämpft mit den gleichen Problemen wie die in Paquishka, der damals dort arbeitende Lehrer* ist selten vor Ort. Das macht eine Zusammenarbeit schwierig. Auch sprechen viele der Kinder*, wenn sie in die Schule kommen monolingual Quechua, und die sprachlichen Barrieren sind wesentlich höher. Bei einem Schulbesuch wird dies offensichtlich. In Jancu und in Paquishka führe ich zusammen mit Ana die Oral History Interviews mit den Dorfältesten*.

Llupa (Cordillera Blanca)

Llupa liegt auf derjenigen Seite des Auqui Tales, die eigentlich nicht mehr zum Untersuchungsgebiet des Forschungsprojektes gehört, weil das Dorf sein Bewässerungswasser nicht vom Río Auqui bezieht und damit nicht vom Gletscherwasser der Quebrada Shallap abhängt. Sehr früh während meines ersten Feldaufenthalts im Callejón de Huaylas beginne ich in Llupa in der dortigen Dorfschule mit den Kindern* zu arbeiten, jedoch ist die Zusammenarbeit mit dem dortigen Direktor* sehr schwierig. Er hält gemeinsame Terminabsprachen nicht ein, stimmt Projekten zu und entzieht dann wieder seine Zustimmung. Es ist eine große Schule und es arbeiten drei weitere Grundschullehrerinnen* dort. Alle drei raten mir nach einigen Wochen, lieber an einer anderen Schule zu arbeiten, da die Zusammenarbeit mit dem Direktor* auch für sie herausfordernd ist und sie nicht damit rechnen, dass sich dies im Laufe meines Aufenthaltes bessern könnte. Traurig darüber breche ich meine Arbeit in der Schule in Llupa ab. Der Agente Municipal aus Llupa, zu dem ich dennoch Kontakt aufnehmen konnte, nimmt an der Partizipativen Kartierung teil. Außerdem lebt in Llupa Hector Oropeza. Er ist von den Innsbrucker Glaziolog*innen angestellt, um regelmäßige Messungen am Shallap Gletscher durchzuführen. Hector ist ein guter Freund* für mich in der Region, der mir sehr viel hilft. Er ist viel unterwegs und arbeitet für verschiedene Institutionen als regionaler Bergführer* und er ist ein sehr guter Geschichtenerzähler*.

13| Diese Hefte sind von der ‚Asociación Alli Willaqui‘, die in den verschiedenen Comunidades, auch in der Cuenca Auqui, Geschichten sammeln und sie auf Quechua publizieren. Die Arbeit von AWI ist Teil des ‚Summer Institute of Linguistics – ILS‘ (Instituto de Verano), das wissenschaftliche linguistische und missionarische Ziele in den Comunidades verfolgt (eine kritische Auseinandersetzung mit der Arbeit und dem Motiv des ILS findet sich bei Hvalkof & Aaby (1981)).

3.3 Comic

Die Intention des kleinen Comics über mich, meine Familie* und meine geplante Arbeit, das am Anfang dieses Kapitels steht, ist mir ein grundlegendes Anliegen und fußt auf den Erfahrungen meiner empirischen Arbeiten in Brasilien und Mexiko. Mir ist es wichtig, dass die Menschen* in den Dörfern, in denen ich arbeite, wissen, woher ich komme, welche Interessen ich in meiner Arbeit verfolge, und ich möchte „meine Geschichte“ teilen bzw. mich selbst situieren und offenlegen, woher ich komme, warum und wozu ich da bin. Ich zeichne diesen Comic vor allem für die Schüler*innen und ihre Familien* mit dem Anliegen verbunden, die Eltern* darüber zu informieren, wer mit ihren Kindern* worüber arbeitet. Der Comic heißt ‚Kati, die hier herkam, um zu lernen‘. Auf den folgenden Seiten positioniere ich mich als Geographin, Mutter zweier Kinder, beschreibe, wo ich in Deutschland lebe, woher ich ursprünglich komme und wozu ich arbeite, welche Fragen mich in meiner jetzigen wissenschaftlichen Arbeit beschäftigen und dass ich nach Peru gekommen bin, um darauf Antworten zu finden. Des Weiteren lege ich mein methodologisches Vorgehen offen und dass am Ende eine Publikation in Buchform über meine Arbeit vor Ort erscheinen soll, darüber was ich vor Ort gelernt und erfahren habe. Zusammen mit Leonel (siehe Personen*register) übersetze ich den Comic vom Spanischen ins Quechua. Ich verteile ihn in allen Schulen, in denen ich arbeite.

In Ichoca frage ich die Kinder*, ob sie ihren Eltern* das Heft gezeigt haben. Zur Antwort bekomme ich, dass sie das Heft leider nicht auf Quechua lesen können. In meiner Motivation Quechua in meiner Arbeit, wenn möglich, einen Platz zu geben, war mir nicht bewusst, dass viele Eltern* der Kinder* Quechua nie in der Schule und somit auch die Verschriftlichung der Sprache nie gelernt haben, und dass Quechua weder von den Eltern*, noch von den Kindern* geschrieben und gelesen werden kann. Obwohl das Ministerium für Bildung bilinguale Erziehung als gelebte Realität in den ländlichen Räumen von Peru proklamiert, ist die Realität vor Ort eine Andere. Dadurch, dass es jedoch ein Comic ist und ich es mit den Kindern* besprochen habe, wissen sie die Bilder zu interpretieren.

3.4 Feldtagebuch: Raum für emotionale Reflexivität

„Maybe if we open our researcher selves to scrutiny it may also help us to better understand the vulnerabilities and emotions of the researched“ (Punch 2012: 90)¹⁴.

In diesem kleinen Unterkapitel möchte ich einen Einblick in mein Feldtagebuch gewähren. Während meines zweiten Aufenthaltes im Juni/Juli 2015 änderte ich die Praktik wie ich bisher mein Feldtagebuch führte, und hielt auch Momente fest die oftmals als „Leerlauf“ (Pinto Passos & Ribes Pereira 2012) der Forschung angesehen werden.

Die Seiten aus meinem Feldtagebuch, die ich hier öffentlich mache, handeln von meinem ersten Tag in Paquishka. An diesem Tag bin ich bei der Familie* von Don Vincente eingezogen, mit denen ich in den nächsten Wochen zusammenleben durfte.

14| „Wenn wir unser Forscher*innen-Selbst dem prüfenden Blick öffnen, könnte uns das auch helfen die Verletzlichkeiten und Emotionen des Beforschten* besser zu verstehen“ (Punch 2012: 90, Übersetzung L. B. & L. S.).



Abb. 9: Erste Tage in Paquishka
Quelle: Eigene Darstellung

Die Familie* ist nicht da und ich wusste nicht so recht, was ich machen sollte. Ich beschloss, zu Don Roberto (siehe Personen*register) zu gehen, der nicht weit weg von Don Vincentes Haus wohnt, ich hatte frische Brötchen aus Huaraz mitgebracht, die wollte ich ihm und seiner Familie* vorbeibringen. Ich klopfte an die Tür und rief laut, ich hörte Musik und war mir sicher, dass ihr Sohn Alexander zu Hause war, da ich mit ihm ausgemacht hatte, dass ich bei ihnen an diesem Tag vorbeischauen würde und er mir versicherte, dass er da sein wird. Doch niemand machte mir auf. Enttäuscht lief ich nach Jancu zu Don Theodoro, um auch dort vor verschlossenen Türen zu stehen. Drei Jahre später lese ich diese Zeilen in meinem Feldtagebuch und

ich erinnere mich genau an die Vielzahl der Gefühle dieser Tage: das Magengrummeln, die Unsicherheit, den Druck, relevante Daten sammeln zu müssen, die Angst vor den Hunden, die Herausforderung, Gesprächspartner*innen zu finden bzw. überhaupt während des Tages in den Dörfern jemanden anzutreffen, die Herausforderung für meinen Körper, sich an die Höhe, die Kälte in der Nacht und die Essensumstellung zu gewöhnen, die Latrinen, auf denen man* nie alleine war, weil immer ein Kind* grinsend durch ein Guckloch schielte, oder auch in meinem Zimmer, wo ich fast immer, wenn ich auf die Suche ging, ein grinsendes Kinderauge durch einen Spalt spähen sah. Es sind alles neue Umstände, schöne, lustige und kleine Herausforderungen für mich.

Einblicke in die Feldforschung

Paquishka, 01.07.2015

„Nun sitze ich auf der Stufe vor meinem Zimmer. Gerade habe ich die letzten Sachen mit Ani hochgebracht und mein Zimmer eingerichtet. Mein Magen spielt schon verrückt, wissentlich, dass das ‚Klothema‘ hier eine Herausforderung für mich sein wird. Mein erster Tag. (...) Ich bin jetzt seit drei Stunden da und fühle mich etwas verloren. Es ziehen dicke Wolken vom Gletscher her auf und ich höre nur das Rauschen des Flusses, ansonsten ist es absolut still.

(...) Voll an Unsicherheiten packe ich meinen Rucksack und laufe los. Die Felder sind alle so klein. Während der ganzen Zeit fahren Lastwagen und Geländewagen nach oben, wohl wegen des Kanalbaus. Ich bin bis zu Theodoro gelaufen, aber er ist nicht da. Hoffentlich begegnen mir keine Hunde, denke ich die ganze Zeit. Nach vier Stunden komme ich wieder zurück und die Welt sieht wieder ganz anders aus. Und dann hat sich herausgestellt, dass es gar nicht Alex war, sondern sein Vater* und der hört immer Musik, während er näht, so dass er mein Rufen nicht gehört hat.“

Abends male ich die Situation noch einmal auf und schon an diesem Abend ist mein Zimmer voller Kinder* aus Paquishka mit denen ich zusammen spiele und lache. Diese Vielzahl an Emotionen, Unsicherheiten und für mich selbst ungewöhnliche Herausforderungen prägen meine Feldforschung, die „Daten“, die ich sammle, und wie und wo ich in der Cuenca Auqui unterwegs bin. Während meines ersten Feldaufenthaltes schreibe ich ein klassisches Feldtagebuch, in dem ich anscheinend objektive und neutrale „hard facts“ sammle. Bei meinem zweiten Feldaufenthalt bin ich ohne Familie vor Ort und schreibe täglich das Erlebte und Gefühlte neben Gesprächsprotokollen und Beobachtungen auf, wie auch eine Beschreibung der Materialität, die mich umgibt. Aus der klassischen Methode des Feldtagebuches wird ein reflexiv-kritisches Feldtagebuch. Mein Feldtagebuch wird zu einem Ort, an dem ich nicht nur schreibe, sondern auch beginne zu zeichnen. Es wird für mich zu einem methodischen Raum, der nicht nur für Informationen da ist, sondern auch für Reflexion und zur Verarbeitung alltäglicher Emotionen. Diese Form des Feldtagebuchschreibens hat sich für mich als eine wichtige Methodik erwiesen, nicht nur um selbstreflexiv zu arbeiten, sondern auch im Nachhinein diese kritisch analysieren zu können. Es ist eine methodische Form in der die Machtverhältnisse die in den Erzählsträngen ‚Kolo-

nialität von Forschung‘ bis zu einem gewissen Grad reflektiert, benannt und sichtbar gemacht werden können und daher in der Arbeit auch immer wieder aufscheinen. Zum anderen erinnert es auch an die vielen schönen Momente der Feldforschung, die Freundschaften die daraus entstanden sind, die wechselseitigen Beziehungen, all dies kann als eine Form des „undoing“ Kolonialer Modernitäten auf einer kleinen Maßstabsebene verstanden werden.

Die Publikationen von Liz Bondi et al. (2007), Cindi Katz (2013), Samantha Punch (2012) und Rebekah Widdowfield (2000) gehen in Resonanz mit diesen Gedanken und betonen, wie wichtig es ist, Emotionalität (auch der Forscher*in) als wichtigen Bestandteil in der Produktion von Wissen mitzudenken. Feldtagebücher können dabei ein wichtiger methodischer Begleiter sein. Punch (2012: 89) argumentiert auf Basis ihrer Literaturrecherche, wie selten Feldtagebucheintragen als Extrakte in die verschriftlichte Arbeit einfließen und wie die Arbeiten jener, die es tun, als zu persönlich und als etwas, das im Privaten bleiben soll, abgewertet werden. „Researchers are looking for personal recognition, credibility and respect as scholars which is why they may suppress their raw emotions“ (Carter & Delamont 1996: xiii)¹⁵. Diese Identitäten der „unnahbaren, objektiven Expert*innen“, die viele Wissenschaftler*innen performen, stehen in Zusammenhang mit dem von Donna Haraway (1988) formulierten „god trick“ (ebd.: 581) und beeinflussen den Umgang mit Emotionalitäten im Forschungsprozess. Andererseits besteht in der permanenten Reflexion des eigenen Tuns und Handels die Gefahr, davon paralysiert und handlungsunfähig zu werden (Punch 2012: 91). „Fieldwork should entail a balance between embracing our emotions and not over-indulging in them“ (Punch 2012: 91)¹⁶.

Das Schreiben eines reflexiven Feldtagebuches ermöglicht unter anderem, Gefühle des Scheiterns oder der Sorge, aber auch der Freude und des Gelingens, als integralen Bestandteil von Feldforschung anzuerkennen und einen Raum der Reflexion zu ermöglichen. Die Seiten eines solchen Feldtagesbuches stehen exemplarisch dafür, dass Wissensproduktionen immer partiell, dynamisch und eben nicht objektiv und abschließbar sind. Letztendlich ist das Schreiben eines solchen Feldtagebuchs die direkteste und wohl persönlichste Geschichte, die die*der Feldforschende über ihre*seine Forschung schreibt. Es hat genauso qualitativen Gehalt und ist eine von vielen Geschichten, die bei ethnographischen Forschungen gesammelt werden. Die Aufgabe ist nun, im Sinne einer kritisch feministischen Perspektive, die Geschichten, die in reflexiven Feldtagebüchern niedergeschrieben sind, genauso wie die Geschichten der Teilnehmenden* auf intersektionale Machtbeziehungen, im Sinne von Privilegierungs- und Unterdrückungsmechanismen, kritisch zu befragen und als solche zu markieren. Denn nicht nur das private Leben der Teilnehmenden* ist in ethnografischer Forschung politisch, sondern auch das der Forschenden*. Es ist mitunter auch eine akademische Privilegierungspraxis, Scheitern, Unsicherheit und

15| „Forscher*innen suchen nach persönlicher Anerkennung, Glaubwürdigkeit und Respekt als Wissenschaftler*innen, weshalb sie wohl ihre rohen Emotionen unterdrücken“ (Carter & Delamont 1996: xiii, Übersetzung L. B.).

16| „Feldforschung sollte die Balance finden, unsere Emotionen anzuerkennen, sich ihnen jedoch nicht vollständig hinzugeben“ (Punch 2012: 91, Übersetzung L. B.).

Fehler in der eigenen Forschung nicht per se immer öffentlich machen und damit zum Gegenstand der Kritik machen zu müssen.

4 Methoden des Erzählens

„When studying the politics of everyday life — the human experiences, emotions and ‘little stories’ in and through which political subjectivity is performed and lived out we need methodological tools that are sensitive to the particular everyday situations and sites where discourses are negotiated” (Prokkola 2014: 442)¹⁷.

4.1 Oral History

Mit dem Terminus Vergangenheit wird ein Moment angesprochen, der vergangen ist und nie wieder zurückgeht. Mit Hilfe von Geschichten wird versucht, diese Vergangenheit in eine Gegenwart zu übertragen bzw. als Instrument von Erinnerung und kollektiven Gedächtnissen gegen das Vergessen einzusetzen. Geschichten sind nicht nur Teil wissenschaftlicher Forschung, sondern auch des alltäglichen Lebens. Erlebte Vergangenheiten prägen in Form von Geschichten Identitäten im Jetzt und in der Zukunft. Oral History (auch narrative oder biographische Interviews) ist eine qualitative Methode, die u. a. das „historical narrative making“ (Beard 2017: 529)¹⁸ zum Ziel hat (Andrews et al. 2006, Beard 2017, Lorimer 2003, Riley & Harvey 2007). Martha Rose Beard (2017) definiert Oral History als „(...) a highly distinctive example of historical narrative-making, created by ‚ordinary‘ people and contextualized by the professional historian, providing us with a fascinating alternative to constructing and imaging ‚histories‘ beyond more conventionally understood texts“ (ebd.: 529)¹⁹. Die Betonung liegt bei Martha Beard auf dem „making“ von Oral Histories, indem sie den Fokus nicht nur auf den am Ende transkribierten Text als Analysematerial legt, sondern auch auf die aktive Performanz des Geschichtenerzählens und die des Fragenstellens und Zuhörens.

In Oral History zeigen sich nicht nur individuelle Interpretationen alltäglichen Lebens, sondern sie schließen oftmals politische und gesellschaftliche Phänomene und die Auswirkungen dieser auf das alltägliche Leben der*des Erzählenden mit ein (Dannecker & Vossemer 2014: 157 ff.). Bei dieser Methode geht es nicht darum, den Kern der Wahrheit der Geschichte zu finden, sondern um die Interpretation dieser innerhalb der jeweiligen epistemologischen Verortung: „there is no truth, only

17] „Wenn wir die Politik des Alltags studieren - die menschlichen Erfahrungen, Emotionen und ‚kleinen Geschichten‘, in und durch die politische Subjektivität ausgeübt und gelebt wird, brauchen wir methodische Werkzeuge, die für die besonderen Alltagssituationen und Orte, an denen Diskurse verhandelt werden, sensibel sind“ (Prokkola 2014: 442, Übersetzung K. S.).

18] „das geschichtliche Machen von Narrativen“ (Beard 2017: 529, Übersetzung L. B.).

19] „(...) ein unverwechselbares Beispiel für die Herstellung historischer Erzählungen, das von „normalen“ Menschen* geschaffen und vom professionellen Historiker kontextualisiert wurde, das uns eine faszinierende Alternative zur Konstruktion und Vorstellung von ‚Geschichten‘ jenseits konventionell verstandener Texte bietet“ (ebd., Übersetzung L. B. & L. S.).

a plethora of interpretations, and no objective reality of perspectives“ (Barber & Peniston-Bird 2008: 10)²⁰.

Besonders alltägliche Geschichten können qualitativer Forschung ein sensibles Verständnis zu gelebten und gefühlten Welten, alltäglichen Praktiken und diskursiven Konstruktionen von Lebensrealitäten eröffnen in einem sensiblen Verhältnis zur Zeit. Sie können auch, so Gabriele Rosenthal (2003), heilende Momente ermöglichen, indem durch das reflexive Moment der Erzählung erlebte Lebensrealitäten besser bzw. differenzierter verstanden werden, womit eigene Verinnerlichungen und Emotionen aus einer neuen Perspektive heraus betrachtet und eingeordnet werden können. Geschichten geben Raum, um das Affektive, das Emotionale, das Experimentelle, das „nicht Repräsentierbare“ (non-representational; Cameron 2012: 575) auszudrücken. Jedoch kann durch das Erzählen, vor allem bei autobiographischen Methoden, eine Erinnerung getriggert werden und so zu einer Retraumatisierung der Person* führen (Rosenthal 2003: 916 ff.; siehe auch Beispiele in dieser Arbeit Kapitel ‚Framing Myself‘). So ist es unabdingbar, dass die*der Forschende nicht nur die psychologischen Effekte, die durch das Storytelling ausgelöst werden können, im Blick hat, sondern auch bereit dazu ist, die Verantwortung für die angewandte Methodik und deren Konsequenz zu übernehmen.

Ich habe die Methode der Oral History mit sechs Dorfältesten* in den Dörfern Chontayoc, Jancu und Paquisihka durchgeführt. Fünf der Interviews hat Ana auf Quechua geführt, da alle fünf Teilnehmer*innen monolingual ~Quechua sprechen. In Chontayoc habe ich das Interview selbst auf Spanisch geführt. Alle fünf Interviews in der Cuenca Auqui sind von sehr emotional belastenden Momenten geprägt. Die Zeit der Großgrundbesitzer*innen in diesem Gebiet ist durchdrungen von autobiographischen Momenten der Gewalt, des Missbrauchs und der Dehumanisierung der ~indigenen Bevölkerung*. Es sind sehr schwierige Momente während des Interviews, doch Ana schafft durch ihr empathisches Zuhören und ihre Berührungen Trost und durch Worte Halt zu geben. Auch ist es eine verbindende Geschichte zwischen den Dorfältesten* und Ana, als westliche Zuhörer*in sitze ich daneben und kann die Worte nicht verstehen, jedoch die emotionale Betroffenheit spüren.

Wir verlassen die Dorfältesten* erst dann, wenn sie wieder frohen Mutes sind, wir gemeinsam die Brötchen gegessen haben, die wir mitgebracht haben, und Lachen und Freude die letzten Erzählungen prägen. Dennoch ist und bleibt es eine sehr schwierige Interviewsituation, vor allem auch dann, wenn die*der Forscher*in selbst die Sprache nicht spricht, auf Übersetzungen angewiesen ist und so nicht weiß, wie das Gespräch verläuft, an welcher Stelle man* vielleicht selbst abgebrochen hätte. Die Interviews, die Ana geführt hat, habe ich gefilmt, das Interview in Chontayoc habe ich aufgenommen. Für alle Video- und Audioaufnahmen habe ich vorab immer ausdrücklich erklärt, wie ich das Material verwenden werde und eine Veröffentlichung nur geschieht, wenn Teilnehmer*innen diesem explizit zustimmen. Das methodische Vorgehen war semistrukturiert durch Fragen mit einem hohen narrativen Anteil. Meine vorgegebenen Fragen drehten sich vorrangig um beobachtete Naturverän-

20| „es gibt keine Wahrheit, nur eine Fülle an Interpretationen, und keine objektive Realität von Perspektiven (Barber & Peniston-Bird 2008: 10, Übersetzung L. B.).

derungen, das Verhältnis zu Natur (v. a. zu Wasser) und damit verbundene alltägliche Praktiken.

Viele Inhalte dieser Interviews finden in diese Arbeit keinen Eingang und gehen damit in Dialog zu dem Teil ‚VERWEIGERN‘, der in Kapitel ‚Un/doing Empire‘ besprochen wurde. Ich möchte weder die Menschen* noch die Comunidades* in der Cuenca Auqui als „gebrochene und kaputte Gemeinschaften“ darstellen oder ihre Schmerz- und Traumaerfahrungen in den Vordergrund der Arbeit stellen, um sie innerhalb der Strukturen der ~Kolonialen Modernitäten weiterzugeben. Das Wissen dieser Menschen* wird jedoch in diese Arbeit einfließen und auch ihre widerständige Haltung in einem kolonialen System sichtbar gemacht.

Oral History steht dabei auch oft als eine Methode im Fokus, die es ermöglicht, jenen eine Stimme zu geben, die von der Geschichte ausgeschlossen werden (Riley & Harvey 2007: 346). Die Idee eines einfachen „Aufdeckens“ von Geschichte hält aktuellen methodologischen Auseinandersetzungen nicht mehr stand. Es ist eine zu einfach gedachte Form der Demokratisierung von Geschichten, die gerade nicht durch ein eindimensionales und unreflektiertes Sammeln von Lebensgeschichten und einer unreflektierten Idee, jenen Erzählenden* eine Stimme zu geben, erreicht werden kann (ebd.).

bell hooks ruft dies eindrücklich ins Gedächtnis, wenn sie in ihrem Artikel ‚Choosing the Margin as a Space of Radical Openness‘ schreibt: „Silenced. We fear those who speak about us, who do not speak to us and with us. We know what it is like to be silenced. We know that the forces that silence us, because they never want us to speak, differ from the forces that say speak, tell me your story. Only do not speak in a voice of resistance. Only speak from that space in the margin that is a sign of deprivation, a wound, an unfulfilled longing. Only speak your pain“ (hooks 2015: 234)²¹

Diese eindrückliche Kritik von hooks, adressiert an weiße Feminist*innen, kritisiert die Aneignung und Umdeutung von Lebensgeschichten, die damit allzu oft zu marginalisierten Objekten der Forschung werden. Der Schmerz wird dabei gehört, jedoch nicht ihre widerständige Stimme, der Kampf gegen ein gewaltvolles kolonial gewachsenes Regime. Der Schmerz wird unter einer „Unterschrift neu erzählt“ (Kazeem & Schaffer 2012: 183) und zugleich wird die privilegierte weiße Position der Forscher*innen aufrechterhalten. Sich diesem kolonialen Umgang mit Oral History zu „verweigern“ sehe ich als einen wichtigen Schritt methodischen Vorgehens an, das die Praktiken des Verlernens mit in sein Forschungsdesign aufnehmen möchte.

4.2 Sammeln von kollektiven Stories mit Schüler*innen

Die Verhältnisse von Kindern* zu Natur sind spannend, lehrreich, zwiespältig, manchmal problematisch und hochkomplex. Dieses Verhältnis als solches anzuerkennen steht in enger Verbindung mit dem Verlernen der eigenen erwachsenen Wissens-, Fragen-

21 | „Zum Schweigen gebracht. Wir fürchten die, die über uns sprechen, die nicht zu uns oder mit uns sprechen. Wir wissen, wie es ist, zum Schweigen gebracht zu werden. Wir wissen, dass die Kräfte, die uns zum Schweigen bringen, weil sie niemals wollen, dass wir sprechen, sich von den Kräften unterscheiden, die sagen: sprich, erzähl mir deine Geschichte. Nur sprich nicht mit der Stimme des Widerstands. Sprich nur von dem marginalisierten Ort aus, der ein Zeichen von Verlust, eine Wunde, eine unerfüllte Sehnsucht ist. Erzähl nur deinen Schmerz“ (hooks 2015: 234, Übersetzung L. B. & L. S.).

und Bewertungssysteme. Sie sind komplex und von verschiedensten ~intersektionalen Bedingungen durchdrungen, die Erwachsene* mit ihren situierten Wissensordnungen immer nur in Teilen verstehen können. Fragen, die direkt nach der Verbindung zur Natur von mir gestellt werden, laufen meist ins Leere. Das heißt, die Kinder* schauen mich fragend an und zucken mit den Schultern. So beginne ich, in Chontayoc die Schüler*innen Kurzgeschichten schreiben zu lassen. In Chontayoc werden zehn und darauffolgend in Ichoca acht und in Llupa vierzehn Kurgeschichten verfasst. In Chontayoc bitte ich die Schüler*innen, eine Geschichte zu schreiben, in der sie fünf Wörter aus dem folgenden Wortschatz einbauen können – Ernte, Aussaat, Pflanzen, Wasserdepot, Kanal, Flüsse, Lagune, Trockenzeit, Bergbau, Gletscher, Esel, Kleinbauer, Meerschweinchen. Die Schlüsselwörter sollen dabei helfen, eine Geschichte zu erzählen, die in Zusammenhang mit Landwirtschaft, Wassernutzung und alltäglichem Leben steht. Aus den daraus resultierenden Geschichten bauen wir in Chontayoc im Anschluss die Schattenkisten.

In Llupa, auch aufgrund der kurzen Zeit, die ich dort jeweils mit einer Klasse habe, bitte ich die Schüler*innen, ein ihnen bekannte Geschichte aufzuschreiben. Leider konnten wir sie nie in Schattenkisten umsetzen (siehe Unterkapitel ‚Zugänge‘ in Llupa). In Ichoca fragen die Schüler*innen zunächst zu Hause nach einer Geschichte, einer Legende, die lokal erzählt oder sich auch lokal zugetragen hat. Die Schüler*innen übersetzen diese dann von Quechua ins Spanische und schreiben sie auf. Drei von den neun Geschichten stammen von Familienmitgliedern*, die anderen Geschichten sind lokal bekannte, jedoch von den Kindern* selbst erzählt. Die Geschichten in Ichoca haben wir auch in Form von Schattenkisten visualisiert.

Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen erlauben mir, diversere Zugänge zu erhalten, wie lokale Relationen mit dem Land in Form von Geschichten erzählt und darin konstruiert werden. Es sind partielle Einblicke, die Teile von kollektivem Gedächtnis, von Emotionen, von Wünschen und von Regelwerken aufzeigen und die mitunter kleine Mosaik in der Konstruktion von Raum sind. Die teilweise Übersetzung dieser Geschichten in visualisierte Schattenkisten erlaubt uns eine zeitlich und kreativ intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Geschichten und den darin erzählten Elementen.

5 Methoden in Bewegung

„Taking the ‘sensuous, embodied, creativeness of social practice seriously’ thus requires a focus on experiences, practices and feelings that are before or beyond conventional linguistic representation” (Anderson & Jones 2009: 294).²²

Mein Geographie- und Geologiestudium ist davon geprägt, in Bewegung zu sein. Exkursionen und Geländepraktika sind von der Idee geleitet, dass dem Lernen in Seminarraum und Hörsaal Grenzen gesetzt sind und nur durch die direkte Interaktion mit dem materiellen Raum differenzierte Wissensproduktionen möglich sind.

22| „Nimmt man* die ‚sinnliche, verkörperte Kreativität von sozialer Praxis ernst‘, ergibt sich daraus ein Fokus auf Erfahrungen, Praktiken und Gefühle, die vor oder jenseits konventioneller linguistischer Repräsentation liegen“ (Anderson & Jones 2009: 294, Übersetzung L. B.).

Mit Forschungsteilnehmenden* „in Bewegung“ zu sein und so mehr über ihre sozialen, räumlichen Erfahrungen zu lernen, ist meines Erachtens kein neues methodisches Vorgehen in der Geographie. Es hat eine koloniale Vergangenheit (siehe Kapitel ‚Framing Myself‘) bietet jedoch meines Erachtens so viel Potenzial, dass hier Gift zu Medizin werden kann (Castro Varela & Dhawan 2015, siehe Kapitel ‚Un/doing Empire‘).

Methodik in einem breiteren Feld der Wissensproduktion zu denken, das die Praktiken, die Emotionalität, die Materialität und nicht nur den Text, den Dialog in der Forschung mitbedenkt, ist jedoch relativ neu und bricht bewusst mit der Descart'schen Tradition. „Performances and practices therefore both facilitate and affect the ties that create consubstantial relations between people and place” (Anderson & Jonson 2009: 294)²³. Chih Hoong Sin (2003: 306) stellt fest, wie der abstrakten Theoretisierung von Raum nach und nach der konkrete Raum, der immer auch einen direkten Einfluss auf die Methodik hat, abhandenkam. „The spatial contexts under which interviews are carried out remain largely excluded from any theorization of the social construction of knowledge (...). Writings on the theory and practice of interviewing have largely neglected the specifics of settings and activities“ (ebd.)²⁴. So ist die Idee von dynamischen und in einem dialogischen Verhältnis entstehenden „vielen Selbsts“ (many selves; Collins 1998) von Forschenden* und Teilnehmenden* auch auf den zu kontextualisierenden Raum übertragbar, der in seinen „many selves“ auf den schaffenden Moment der Begegnung einwirkt bzw. diesen mit erschafft.

Als Forschende die Wirkung dieser Räume in den gesamten Forschungsprozess miteinzubeziehen, ist keine leichte Aufgabe, da die Interpretation des materiellen Raumes an ein Interpretationsnetz aus Positionalität, Epistemologie, Praktik und Emotionalität gebunden ist. Methoden kommen demnach nicht in einem Raum, der einer tabula rasa gleicht, zur Anwendung. Stattdessen ist der Raum durchdrungen von Materialität, Machtbeziehungen und Epistemologien. Dieser Raum, das Setting, dessen Interpretation und die Möglichkeiten des Erkennens können sich kontinuierlich ändern und somit auch die konkrete Ausgestaltung der Methodik. „All this should not stop us from being more aware of the need to spatialize the theorization of identity and knowledge construction in terms of the ‘place’ represented by the interview site, even though it is not necessarily straightforward” (Sin 2003: 311)²⁵. Methoden, in denen die Interaktion mit dem Raum grundlegend mitbedacht wird, erleichtern solche Zugänge. Diese methodischen Zugänge nehmen den Raum als „Wissenskorpus“ wahr und schaffen es so vielfältigeres Wissen, das in der Aushand-

23] „Performanzen und Praktiken ermöglichen und beeinflussen die Bindungen, die wesensgleiche Beziehungen zwischen Mensch* und Ort schaffen“ (Anderson & Jonson 2009: 294, Übersetzung L. B. & L. S.).

24] „Die räumlichen Kontexte, in denen Interviews geführt werden, bleiben in der Theoretisierung der sozialen Konstruktion von Wissen weitestgehend ausgeschlossen (...). In der Literatur zur Theorie und Praxis von Interviews bleiben die Besonderheiten des Settings und der Aktivitäten weitestgehend unbeachtet“ (Sin 2003: 306, Übersetzung L. B. & L. S.).

25] „All das sollte uns nicht daran hindern, uns der Notwendigkeit bewusst zu werden, die Theoretisierung von Identität und Wissenskonstruktion im Hinblick auf den ‚Ort‘, der in dem Interview repräsentiert wird, zu verräumlichen, auch wenn das nicht unbedingt ein leichtes Unterfangen darstellt“ (Sin 2003: 311, Übersetzung L. B.).

lung zwischen den Menschen* und dem Land mit dem diese in einer Beziehung stehen, aufzuzeigen. Die in Exkursionen mit Kindern* oder Go-along Interviews mit Erwachsenen* durchgeführten Methoden machen mir während meiner empirischen Forschung bewusst, wie wichtig es ist, verschiedene Räume aufzusuchen und Praktiken und Performanz in Relation dazu zu beobachten (Elwood & Martin 2000 oder auch das Beispiel mit Don Theodoro zu Beginn dieses Kapitels). In diesem Kapitel möchte ich das methodische Vorgehen dieser beiden Methoden – Go-along Interview und Exkursionen – beschreiben, die Einschreibung und Wirkung des materiellen Raumes darauf mache ich im empirischen Teil der Arbeit zum Gegenstand der Diskussion (siehe die Unterkapitel in ‚Storying along the Waterways‘).

5.1 Go-Along Interview

Die Methode der Go-along Interviews (Anderson 2004, Carpio 2009, Evans & Phil 2011, Kühl 2016) folgt der Annahme, dass räumliche Praktiken zur Raumkonstruktion immer in einem spezifischen Raum-Zeit Kontext zu Geltung und Bedeutung gelangen. Dabei unterliegt die Konzeption von Raum einer fortwährenden Sinndeutung, die sich dynamisch in Aushandlung mit der Materialität und Emotionalität und auch den gestellten Fragen verändert. Dadurch wird es verunmöglicht, Raum einen singulären Seins-Zustand zuzuschreiben. Er verweigert sich einer Reduktion. Go-along Interviews sind dadurch geprägt, dass die*der Forscher*in mit den jeweiligen Teilnehmenden* in deren vertrauten Umgebung, wie die eigene Nachbarschaft, die landwirtschaftlichen Nutzflächen usw. einen gemeinsamen Spaziergang oder eine Wanderung macht. Durch gezielte Fragen und Beobachtungen erfährt die*der Forscher*in mehr über die Erfahrungen, die Praktiken, die Emotionalität, die die jeweilige Person* mit dem entsprechenden Raum verbindet.

In meiner empirischen Forschung haben Go-along Interviews eine untergeordnete Rolle gespielt. Ich habe ein Interview während meinem ersten Feldaufenthalt nicht in direktem Wissen dieser Methodik durchgeführt. Als ich mit Hector Oropeza zur Shallap Lagune wandere, sind wir gemeinsam sechs Stunden unterwegs und auf mein Fragen hin erzählt mir Hector viel. Die jeweiligen Hütten, Flussabschnitte oder auch Pflanzen regen Hector zu immer wieder anderen Erzählungen an. Mir wird bewusst, wie wichtig und hilfreich die Relation mit dem materiellen Raum ist, über den gesprochen wird. Vor allem auch in der andinen Tradition von Wissensvermittlung wird über Nachahmung und Erfahrungsaustausch Wissen vermittelt. Die Form des Miteinander-unterwegs-Sein kommt dem viel näher als eine Interviewsituation in einem geschlossenen Raum. Da es kein offizielles und mit Hector nicht abgesprochenes Vorgehen war, werden die Informationen aus dieser Wanderung nicht direkt in diese Arbeit einfließen, die Geschichte der Achikay*, die er mir währenddessen erzählt findet sich im Kapitel ‚Storying. Crafting‘ in Teilen wieder.

Doch diese Wanderung war wichtig für mich zu erkennen, dass ich mit den Menschen* vor Ort unterwegs, in Bewegung sein sollte, wenn ich mehr über das Land, das Wasser und die natürliche Umgebung lernen möchte. Es inspiriert mich dazu, die Klassenräume mit den Schüler*innen zu verlassen und führt auch dazu, bei meinem letzten Interview in Jancu mit Don Theodoro bewusst um einen Spaziergang zu bitten. Go-along Interviews sind in der Region zeitintensiv. Wenn ich mit den Menschen* zu ihren Feldern gehe, wir Wasserleitungen besuchen, uns Flussverläufe

und Kanalstrukturen anschauen, ist es aufgrund der Weitläufigkeit des Landes ein mehrstündiges Unterfangen. Da ich weiß, wie viel die Familien* an einem alltäglichen Arbeitspensum abzuleisten haben, scheue ich mich davor, explizit darum zu bitten. Feldarbeit, die vorwiegend männlich zugeschriebene Arbeit ist, ist daher für mich nicht immer zugänglich, da es sehr unüblich ist, dass fremde und vor allem weiße Frauen* nicht alleine mit Männern* zur Feldarbeit gehen können. So ist für mich ein alltägliches begleiten, beobachten und mitarbeiten nur sehr eingeschränkt und in wenigen Ausnahmefällen möglich.

5.2 Exkursionen

„Cele (2006) calls walking (with children) a performance-based research method were being active and on the move, while constantly seeing, hearing, feeling, and smelling the place, triggers conversations and reflections that probably would not otherwise occur (also see Katz 2004)“ (von Hoven & Meijering 2011: 169)²⁶.

Erste Exkursion in Chontayoc

Kurz bevor Cristina nach Deutschland zurückkehrt, organisieren wir zusammen mit den Schüler*innen der Schule in Chontayoc an einem Samstag eine halbtägige Exkursion durch ihr Dorf und die Umgebung. Gemeinsame Exkursionen mit Kindern durchzuführen, ist in der Kindheit- und Jugendforschung eine gängige Methode (Anderson & Jones 2009). Die Idee der Exkursion ist jene, dass die Kinder* uns Orte im Dorf zeigen, die für sie in Relation zu Wasser und Landwirtschaft stehen, und dass sie jene Menschen*, die wir dabei auf den Feldern antreffen nach Feldfrüchten, Anbaumethoden, Ernte etc. auf Quechua befragen. Momente und Orte, die ihnen wichtig erscheinen, sollen sie mit Einwegkameras fotografieren. Ich begleite die Kinder* dabei, beobachte ihre Performanz im Raum. Ihre damit verbundenen Praktiken lassen sich verräumlichen. Wissensproduktionen lassen sich so auf mehreren Ebenen ansiedeln, auf Ebene der Sprache, der Performanz und der Praktik. Durch das Befragen der Menschen*, die auf den Feldern arbeiten, geben Cristina und ich die Rolle der Fragenden an die Kinder* ab, und durch die Fotografien halten die Kinder* jene Orte visuell fest, die sie später auf ihrer Karte kartieren möchten (auf diese Exkursion wird im Folgenden nicht noch vereinzelt eingegangen, die Karte findet jedoch im Anhang).

Zweite Exkursion in Ichoca

Die Exkursion in Ichoca findet mit den Schüler*innen und ihrem Klassenlehrer* während der regulären Unterrichtszeit statt. Da sich die Felder der Familien* fast alle in großer Distanz vom Dorf befinden, haben wir uns hier vor allem auf sogenannte „Wasserorte“ fokussiert. Die Schüler*innen zeigen mir Orte, die für sie in einem direkten alltäglichen Bezug zu Wasser stehen. Auch sie machen mit Einwegkameras

26] „Cele (2006) nennt das Spaziergehen (mit Kindern) eine Performance-basierte Forschungsmethode, bei der man* aktiv und in Bewegung ist und dabei fortwährend den Ort sieht, hört, fühlt und riecht. Hierbei werden Gespräche und Reflexionen angeregt, wie es sonst wahrscheinlich nicht passiert wäre (siehe auch Katz 2004)“ (von Hoven & Meijering 2011: 169, Übersetzung L. B. & L. S.).

Fotos von diesen Orten, um sie anschließend zu kartieren, jedoch führen wir keine Interviews mit anderen Dorfbewohner*innen. Dadurch steht vielmehr das Wissen der Kinder* im Vordergrund und sie sind diejenigen, die dem Lehrer* und mir Praktiken und Orte zeigen bzw. erklären.

Diese Methode macht es uns möglich, Kinder* in der Ausgestaltung ihrer räumlichen Performanz und Praktik zu begleiten.

6 C/Artography

6.1 Partizipative Kartographie

Kartographie in den Anden – theoretisch gedacht

Karten sind seit langer Zeit Teil eines geografischen Selbstverständnisses. Dabei variieren die Vielfalt und der Kontext der jeweiligen Karten, Schaubilder und Diagramme erheblich. Jedoch haben sie alle etwas gemeinsam: die Produktion von Karten war und ist eine politische Angelegenheit, in der Grenzen gezogen, Flächen kategorisiert, Projektionen verzerrt oder durch Ausrichtungen Kontinente gesellschaftlich hierarchisiert werden. Karten re/produzieren und verorten eine Politik der Macht, mit konkreten Auswirkungen im materiellen, aber auch in der mentalen Raumrepräsentation (Halder 2017: 261 ff., Glasze 2009, Perkins 2003). In den westlichen Wissenschaftstraditionen wird Kartographie bis heute als ein Werkzeug verstanden, mit dessen Hilfe die Welt real und objektiv dargestellt werden kann, übersetzt in Koordinatensysteme, Maßstabebenen bzw. in mathematische Termini.

Koloniale Kartographie und die Produktion von Karten spielen eine entscheidende Rolle in der spanischen Eroberung von Abya Yala²⁷. In der Kolonisierung von Territorium, Menschen*, Tieren und Rohstoffen installieren die spanischen Konquistador*innen einen militärischen, politisch-administrativen und religiösen Apparat zur Kontrolle, Ausbeutung und Unterwerfung. Kartierungen sind dabei ein wichtiges strategisches Instrument und werden entscheidend zu Beginn des 16ten Jahrhunderts von den katholischen Monarch*innen, Ferdinand II. und Isabella I., eingesetzt. Dafür wurden Auftragsarbeiten an sogenannte „cosmógrafos mayores“ erteilt, die das spanische Kolonialreich kartierten (siehe hierzu ausführlich die Arbeiten von Cecilia Cuesta-Vélez (2005) und David Buisseret (2007)).

Mexiko ist zu dieser Zeit eine der mit am besten und detailliertesten kartierten Regionen in Lateinamerika. So werden Chronist*innen und Kartograph*innen vom späteren Vizekönig Perus, Andrés Hurtado de Mendoza, aufgefordert, in Mexiko bildreiche Manuskripte in indigenen Sprachen und Karten zu sammeln (Gartner 1998: 258). In Peru geschah das nicht, was zur Folge hatte, dass heute nur wenige Dokumente über die Inkazeit vorliegen. Eine Besonderheit stellt dabei das illustrierte Werk (1613) des andinen Quechua sprechenden Chronisten* Felipe Guamán Poma de Ayala dar. Dies erscheint paradox, da das Inka-Imperium eine enorme

27| Präkoloniale Bezeichnung Lateinamerikas bevor der Kontinent von den Europäer*innen als solcher benannt wurde.

Administrationsleistung über eine riesige Fläche erbracht hatte, und folglich ein hoch abstraktes System bedienen musste, um die „reelle“ und „abstrakte“ bzw. „religiöse“ Welt zu organisieren (Gartner 1998: 297). Sowohl William Gustav Gartner (1998) als auch Tom Cummin (1994: 189 f.) erklären diese Lücke der spanisch-kolonialen Überlieferung einer andinen Konzeption von Raum aufgrund ihrer epistemologischen Komplexität und Abstraktion, die für die spanischen Konquistador*innen zu schwierig zu verstehen war und deshalb ignoriert bzw. zerstört wurde.

Um die hochkomplexe und vielfältige Andine Epistemologie von Raum vor der Conquista fragmentarisch nachzuzeichnen, gehen Historiker*innen zeitlich noch vor die Zeit des Inka-Imperiums zurück. Gartner argumentiert, dass ein breiteres Verständnis von „Karte“ und räumlicher Repräsentation für diese Studien von Nöten ist, als es westliche Konzeptionen anbieten bzw. bis dato erlauben. Anhand vielfältiger Beispiele geben Cuestra-Vélez (2005) und Gartner (1998) Einblicke in unterschiedlichste Interpretationen von Raum.

„The welding of society and landscape in the concept of the *ayllu* [allg. indigene Gemeinschaft an die eine bestimmte Organisation und Konzeption von Land gebunden ist, K. S.], the use of ancestors and *huacas* [allg. Gottheiten, K. S.] to legitimize the territorial order, the abstraction of landscape into a single object or sign, and the geometric structuring of geographic relations are all critical to understanding the role of spatial representation and landscape depiction in central Andean cultures” (ebd.: 297)²⁸.

Die Organisation von Zeichen und Symbolik in einer Geometrie, die von Kreisformen, Parallelen oder Gitterlinien bestimmt sind, ist nicht nur eng verwoben mit der landwirtschaftlichen Organisation von Land, sondern auch mit dem Verlauf der Himmelsbewegungen und bioklimatischen Zonen (ebd.). Anstelle von Kartenmaterial findet sich dieses Wissen in Keramiken, Textilien, Liedern, Geschichten und direkt im materiellen Raum durch Anlegen von Wegen, Bewässerungskanälen und Häusern wieder.

In Ancash erzählen mir verschiedenste Familien*, dass sich das Herstellen eigener Keramik oder das Weben von Stoffen schon lange nicht mehr lohnt, da auf den Märkten in der Stadt billig und industriell gefertigte Ware verkauft wird. Es ist ein bezeichnendes Beispiel dafür, wie global organisierte, neoliberale Massenproduktionen auf lokaler Ebene nicht nur eine Handwerkskunst zum Verschwinden bringen, sondern auch das daran gebundene und darin verwobene Wissen, das in Form von Symboliken, Farben und Strukturen mitunter auch den Verlust spezifischer räumlicher Repräsentation darstellt.

Ferner lerne ich durch die historische Verortung von indigenen Kartierungen, dass die Inkas* durch eine sogenannte „*kipu*“ (Knotenschrift) kartiert, kalkuliert und Wissen „aufgeschrieben“ bzw. „geknotet“ haben. Meine bisherige Aussage, dass Quechua nur

28] „Die Verschmelzung von Gesellschaft* und Landschaft im Konzept der *ayllu* [allg. indigene Gemeinschaft an die eine bestimmte Organisation und Konzeption von Land gebunden ist, K. S.], die Verwendung von Vorfahren und *huacas* [allg. Gottheiten, K. S.], um die territoriale Ordnung zu legitimieren, die Abstraktion von Landschaft in ein einziges Objekt oder Zeichen und die geometrische Strukturierung geographischer Beziehungen sind alle entscheidend, um die Rolle räumlicher Repräsentationen und Landschaftsabbildung in den zentralen andinen Kulturen zu verstehen“ (Gartner 1998: 297, L. B. & K. S.).

eine orale Sprache sei, die nicht schriftlich überliefert wurde, ist vereinfachend und homogenisierend, da das System der materialisierten Wissensüberlieferung in Form des Khipu zum einen nicht verstanden und zum anderen in größten Teilen zerstört und durch das lateinische Alphabet der Kolonisor*innen ersetzt wurde. Bezeichnend für den Fortbestand der ~Kolonialität von Wissen ist auch, dass ein erheblicher Anteil der bis heute noch erhaltenen Khipukuna sich im Ethnologischen Museum in Berlin und auch in Hamburg befindet.

Die in diesem Unterkapitel dargestellte Aufforderung, (nicht nur) im andinen Kontext mit einem breiteren Kartenverständnis zu arbeiten, spiegelt auch mein hier zur Anwendung kommendes Verständnis von Karten wider (siehe dazu auch die Arbeiten der Kollektive ‚Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador‘ (2018) und ‚Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo‘ (2017) in ‚Un/doing Empire‘). Murales, Schattenkisten und Bilder verstehe ich wie Kartierungen als eine Form von Raumkonstruktionen in die Sinn und Bedeutungen eingeschrieben sind, und die es vermögen im Kleinen hegemoniale Darstellungsweisen aufzubrechen.

Indigene Kartographie

Kunst ist bis zum 17ten Jahrhundert ein wichtiges und grundlegendes Element kartographischer Herangehensweisen. Erste kartographische Regelwerke, die dem heutigen Verständnis einer wissenschaftlich fundierten Kartographie entsprechen, kommen mit Beginn der ~Aufklärung auf. Das Wissen und Erkennen von Raum anhand von Karten wurde im westlichen Raum nun vor allem durch standardisierte Modelle umgesetzt (Harley 1989: 7). John Brian Harley erklärt, dass die Rolle der Kunst fortan eine mehr „kosmetische als eine zentrale Rolle in der kartografischen Kommunikation zugesprochen“ (ebd.) wurde. Es ist der Zeitgeist der Aufklärung, der die Kartografie an den Universitäten etabliert und mit dem zugleich die Unabhängigkeit und Neutralität von Karten proklamiert wurde und wird.

Indigene Kartierungen und räumliche Repräsentationen sind aus historischer Perspektive ein wichtiger Bestandteil Andiner Epistemologien, jedoch für westlich sozialisierte Wissenschaftler*innen nicht immer als solche erkennbar. Es besteht die Gefahr bei Kartierungsprojekten, die oftmals von Seiten der Wissenschaft oder von NGOs angestoßen werden, die lokalen räumlichen Repräsentationen in ein westliches Denkschema von Kartierung zu übersetzen bzw. diese darauf zu reduzieren. Dabei liegt die grundlegende Problematik darin, dass die Macht, die Karte zu verstehen, zu strukturieren, sie zu digitalisieren, zu erklären und einzubetten in den Händen der von außen kommenden Expert*innen bleibt, die die lokale und historische Verortung von räumlichem Wissen vor Ort oftmals nicht verstehen. Auch bleibt die Gefahr bestehen, dass ein spezifisches, als wichtig erscheinendes Element im Raum kartiert wird und gleichzeitig vieles unerwähnt bleibt und nicht kartiert wird. Durch die Übersetzung von indigenem lokalem Wissen in eine Karte können Grenzen, Kategorisierungen und Verortungen stabilisiert werden, die so gar nicht wahrgenommen und in der lokalen epistemologischen Aushandlung vielmehr als fluide, dynamisch und zirkulär wahrgenommen werden. Die Übertragung dieses Wissens auf eine zweidimensionale Fläche verortet und schreibt dieses Wissen jedoch fest (Johnson et al. 2006: 87). So werden Kartierungen über lokale Raumwahrnehmungen produziert, die anscheinend die lokale Organisation von Raum re/präsentieren, jedoch Kategorisierungen und

Grenzziehungen zur Anwendung gelangen, die in einer Tradition mit kolonialer Logik oder westlichem akademischen Wissen stehen, ohne dass dies reflektiert oder angesprochen wird. „Counter-mapping can racialize land area, uses, and residents too. This occurs as people get categorized by language or culture and mapped onto lands falsely ascribed to be theirs“ (Rundstorm 2009: 317)²⁹. Oft schweigen Karten über die historischen Bedingungen, die sie mit hervorgebracht haben und was passieren kann, wenn die kartierten Informationen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (Johnson et al. 2006, Rundstorm 2009). Jay Johnson et al. (2006) betonen, und dies geht in Dialog mit den historischen Arbeiten, dass Kartierungsformen, die nicht einer westlichen Idee von Kartierung entsprechen, verloren gehen (2006: 91). „Since these cartographies are frequently stored within songs, stories and rituals they are generally performative and process in nature and frequently fail to be recognized as cartographic representations“ (ebd.: 91)³⁰.

Kritische Kartographie

Im Sinne von Donna Haraway sind Karten situiertes Material und stehen nach Michel Foucault für eine spezifische Ordnung von Gesellschaft*, mit spezifischen Regelwerken, die sich in einer Karte wiederfinden. Eine Karte ist immer auch ein Produkt der Perspektive der*des Kartograph*in auf die Welt selbst. Harley ermutigte bereits 1989, Karten zwischen den Zeilen zu lesen und sie damit zu dekonstruieren, um Werte, auf die sie sich beziehen (Politik, Religion, Klasse etc.), als solche zu markieren. Soziale Kräfte werden in einem „abstrakten, instrumentellen Raum verborgen“ und in Koordinaten „eingekerkert“ (ebd.: 9). Mit Aufkommen der Kritischen Kartographie wird ein kritisches „gegen den Strich lesen“ (Benjamin 1947: 253) von Karten gefordert, ein Verständnis von Karten als kulturelle Texte, verräumlichtes Wissen und die Anerkennung der Komplizenschaft westlicher Kartographie mit geopolitischen Herrschaftsverhältnissen und der Reproduktion einer westlichen, weißen Perspektive auf die Welt (Crampton & Krygier 2005, Harley 1989, Michel 2010, Wood 2010). Damit einher geht eine Zurückweisung von Karten im Allgemeinen als eine neutrale Repräsentation von Raum, deren konstruierte Charakteristika in den Vordergrund der Analyse gestellt werden. Boris Michel (2010) umschließt das Wirkungsfeld der Kritischen Kartographie und definiert: „Diese neuen Formen, über Karten nachzudenken und darüber, was GeografInnen und KartografInnen machen, wenn sie Linien auf Papieren und Monitoren ziehen, welche Wahrheitseffekte und Macht Wissenskomplexe damit verbunden und in welche institutionellen und epistemologischen Felder diese eingebunden sind, können unter dem Begriff der *Critical Cartography* gefasst werden“ (ebd.: o. S.).

29| „Counter-Mapping kann Landfläche, -nutzung und deren Bewohner*innen ebenso rasifizieren. Das tritt beispielsweise auf, wenn Menschen* über Sprache oder Kultur kategorisiert werden und auf Ländereien kartiert werden, das fälschlicherweise als das Ihre ausgeschrieben wird“ (Rundstorm 2009: 317, Übersetzung K. S.).

30| „Da diese Kartographien häufig in Liedern, Geschichten und Ritualen festgehalten sind, sind sie generell performativ und prozesshaft und werden oft nicht als kartographische Vorstellungen anerkannt“ (Johnson 2006: 91, Übersetzung L. B.).

Des Weiteren sammeln sich in der wissenschaftlichen Literatur zu Kartierungen mit sozialen Bewegungen, indigenen Gruppen oder anderen marginalisierten Gruppen unterschiedliche Formen des „Labelings“ wie z. B. „Partizipative Kartierungen“, „Counter Mapping“, „Community Based Mapping“, „Ethnocartography“, „Mapping Back“, „Counter-Hegemonic Mapping“, „Mapeo Colectivo“ (Iconoclasistas³¹), oder auch „Nova Cartografía Social da Amazonia“, „autonomous cartography“ (genaue Erläuterungen und Literaturhinweise finden sich bei Halder 2018). Teils werden die Termini synonym gebraucht, teils wird eine andere Begrifflichkeit gewählt, um sich bewusst abzugrenzen. Zu Teilen werden Geographischen Informationssysteme (GIS) oder Satellitendaten eingesetzt, in anderen Arbeiten wird dies abgelehnt und das lokale Raumwissen, als Ausgangspunkt der Kartierung gewählt (Glasze 2009, Halder 2018, Rundstorm 2009). Gemein haben diese Kartierungsprojekte wohl, dass sie eine Form von Wissen durch Karten generieren möchten, die hegemonialer Deutungsmacht und Grenzziehung widersprechen und eine Alternative dazu anbieten. „Vielmehr ist das Ziel [einer poststrukturalistischen und diskurstheoretischen Perspektive, K. S.] eine Sensibilisierung für die sozialen und politischen Kontexte und Möglichkeitsbedingungen bestimmter Formen kartografischen Wissens und kartografischer Produktionen sowie die Frage, welche Machteffekte mit diesen verbunden sind“ (Michel 2010: o. S.). So entstehen vielfältige, kreative und künstlerische Kartenprojekte als Antwort und Kritik auf traditionellere Formen der Kartierung. Meiner bisherigen Beobachtung nach tappen jedoch viele (und davon nehme ich meine eigene Arbeit nicht aus) in die gleiche Falle, woran sie selbst Kritik äußern. Oftmals fehlt auch in kreativen und kritischen Kartierungsprojekten die Reflexion von Machtbeziehungen, Positionierung und weißen Strukturen, die diese Projekte rahmen bzw. durchziehen. An dieser Stelle kann viel von indigener Kritik an solchen Projekten gelernt werden. „So, members of a community may be unexcited by the prospect of counter-mapping because the project may not succeed in producing change, it may exacerbate existing sociopolitical frictions within the community, and it may further worsen relations with opposing institutions of an already-oppressive government“ (Rundstorm 2009: 316)³². So muss die Wirkmächtigkeit der produzierten Karten auch immer im Kontext von hierarchischen Positionen und Machtbeziehungen gesehen werden und anerkannt werden das Forschung immer Ambivalenzen mit sich bringt.






























Aus den dargestellten theoretischen Reflexionen zur Kartographie lassen sich verschiedene Fragestellungen an eigene kartographische Projekte ableiten, die auf unterschiedlichen Ebenen einen kritischeren und sensibleren Umgang mit dieser Methode ermöglichen. Auch die eigene Praktik in der Anwendung der Methode und





31| <https://www.iconoclasistas.net/>, rev. 15.04.2019

32| „Es kann also sein, dass die Mitglieder einer Gemeinschaft von der Idee eines counter-mapping nicht begeistert sind, weil es dem Projekt möglicherweise nicht gelingen wird, Veränderungen herbeizuführen, sondern stattdessen bestehende gesellschaftspolitische Spannungen innerhalb der Gemeinschaft verschärfen und Beziehungen zu gegnerischen Institutionen einer bereits unterdrückerischen Regierung weiter verschlechtern wird“ (Rundstorm 2009: 316, Übersetzung L. B. & L. S.).

die damit gemachten Fehler bzw. fehlenden Informationen führen zur Ausformulierung der folgenden Fragen:

Aufdeckung von Machtstrukturen in der Methodik des Partizipativen Kartierens mithilfe von reflexiven Fragen

	*	**
Fragen zur Durchführung:		
Wird über die Macht von westlichen Karten aufgeklärt und auch die Gewalt bzw. die Gefahr, die von dieser Form der Kartierung ausgehen kann?		
Wer bestimmt das Thema, welches kartiert werden soll?		
Wer bestimmt die Farbauswahl, die Symbolik, die Icons, den Titel, den Text?		 
Wer digitalisiert die Karte?		 
Wer hat Zugang und Wissen über die erstellte Karte?	 	 
Wer ist für die Verbreitung der Karte zuständig?		
Fragen zu Partizipation und Beteiligung:		
Von wem stehen die Interessen im Vordergrund?	 	 
Wer organisiert den Rahmen, in dem die Kartierung erstellt wird?	 	 
Wer äußert ein Feedback gegenüber der produzierten Karte?		 
Wer achtet darauf, was auf dieser Karte nicht gezeigt, bzw. was vergessen wird?		

 Schüler*innen
  Autoridades
  Wissenschaftlerin
  nicht zutreffend, bzw. niemand

*Antworten beziehen sich auf die beiden Kartierungen mit den Grundschüler*innen der Schulen Chontayoc und Ichoca
 **Antworten beziehen sich auf die beiden Kartierungen mit den Autoridades* der Cuenca Auqui und mit den Mitgliedern* der JASS Paquisihka

Abb. 10: Machtstrukturen und Partizipatives Kartieren
 Quelle: Eigene Darstellung

Partizipative Kartographie praktisch gemacht...

Die Kartierung mit den ~Autoridades* der gesamten Cuenca ist ein großes Projekt (siehe Karte im Anhang ‚Mein armes Land‘). Die Kartierungen mit den Kindern* war Teil der wöchentlichen Besuche in den verschiedenen Schulen (siehe die Fotografien der Karten im Anhang). So variieren Vertrauensverhältnisse, Beziehungen und auch die jeweilige Umsetzung der Methodik enorm in den unterschiedlichen Kartierungsprojekten. Die Methodik des gemeinsamen Kartierens ist, wie oben beschrieben, ein Instrument zur Konstruktion von Realität. Jedoch sind sowohl das Ergebnis, die Karte, als auch die Wege der Erstellung Produkt und Praktik eines machtvollen historisch bedingten Raumes. So auch in meinem Fall: Wie dies in Abbildung 10 zur Geltung kommt, bleibt die Definitionshoheit und das Erkenntnisinteresse bei diesem Projekt vor allem in meinen Händen und diese Methode hat, in einem akademischen Kontext angewandt, klare Grenzen bzw. Einschränkungen in der Produktion von „gemeinsamem“ Wissen. Die mitunter wichtigste Erkenntnis ist nicht die Erstellung der Karte an sich, sondern die gemeinsame Reflexion über das Territorium,

die Gruppendiskussionen und Reflexionsrunden, die Gespräche beim gemeinsamen Mittagessen und in den Pausen - in diesem Falle über die Cuenca Auqui.

Gleichzeitig sind intersektionale Wirkungsgefüge strukturierend und bis heute extrem wirkmächtig. Offensichtlich wurde dies beispielsweise in der Intersektion von ~Alter und Wissen in der Partizipativen Kartierung. Die entstandenen Karten der Erwachsenen* habe ich – wie bereits an früherer Stelle erwähnt – in langwieriger und aufwendiger Arbeit digitalisiert, publiziert (Local Authorities from the villages of Ichoca, Coyllur, Llupa et al. 2018), auf A0 gedruckt, die Daten auf einem Stick den Autoridades* überreicht und in der Cuenca Auqui verteilt. Den Karten der Kinder* wurde in meiner Forschung nie so ein prominenter Platz zugestanden, sie wurden nicht digitalisiert und nur die Karte aus Ichoca fand Eingang in die Endbroschüre der Projektgruppe, in der Projektergebnisse für die Region zusammengestellt wurden und alle Autoridades* verteilt wurde³³. Das Zusammenspiel von Alter und Wissen und die daraus resultierende Privilegierung bzw. Marginalisierung von Wissensproduktionen habe ich so verinnerlicht, dass mir dieser blinde Fleck in meiner Arbeit erst auffällt, als ich von einer Kollegin³⁴ darauf hingewiesen werde.

Jedoch trotz aller Kritik eröffnen die verschiedenen Kartierungsprojekte in meiner Arbeit Möglichkeiten des Verlernens, aber auch des Lernens auf (siehe ‚Raising an Empire‘). Durch die Kartierungen wurden im Sinne Harley (1989) soziale Kräfte kartiert, auf Missstände aufmerksam gemacht, marginalisiertes Wissen benannt und ein Dialog zwischen Wissenschaft und Quechua sprechender Bevölkerung* in der Cuenca Auqui möglich. So wie diese Kartierungen Momente der Kolonialen Modernitäten verfestigen, so zeigen sich auch immer Momente auf wo sie diese herausfordern (siehe Kapitel in ‚Storying along the Waterways‘).

...mit jungen Menschen*

Zusammen mit den Grundschüler*innen, vor allem aus den beiden Dörfern Ichoca und Chonatyoc, arbeite ich in unterschiedlicher Weise mit Kartenmaterial. Mit den Schüler*innen aus Ichoca malen wir einen Ausschnitt von Peru – und re/produzieren an dieser Stelle eine westliche Perspektive auf das Land.

Nordperu als Karte

Das Erstellen einer Karte ist neu für die Schüler*innen. Wir sprechen über natürliche und politisch gezogene Grenzen. Über den Verlauf des Río Santa und die unterschiedlichen Formen der Landwirtschaft, die es im Bundesstaat Ancash gibt. Wir sprechen über die Bergbauminen. Das Gesprochene halten wir gemeinsam auf der Karte fest, indem wir es kartographisch verorten. Wir sprechen über die Küste, die Verteilung von Wasser und über signifikante Erscheinungsformen, darüber, dass Lima eigentlich eine Wüste, durch Bewässerung aber grün ist usw. Dabei kommen wir auf den Wasserkreislauf zu sprechen, die Wichtigkeit der Gletscher als Wasserspeicher

33| Broschüre abrufbar unter: <https://www.geo.uni-hamburg.de/geographie/dokumente/sonstiges/outreach-booklet.pdf>, rev. 22.04.2019

34| Danke Katharina (Schmidt)!

und der Sonne als Motor. Diese Schwerpunktsetzungen im Gespräch zeigen sich auch bei der gemalten Karte wieder, die Sonne, die Gletscher und Flüsse heben sich in Form und Größe deutlich ab und können als eine Art Gesprächsprotokoll gelesen werden. Die Cordillera Negra und die Cordillera Blanca sind klar eingezeichnet. Es ist eine gemeinsame Methode in der vor allem ich mein geographisches Wissen mit den Kindern* teile und wir dieses dann gemeinsam auf ein Stück Papier mithilfe von Wasserfarben übersetzen. Wir sprechen über Details im Kartieren, darüber, ob die Gletscher weiß oder blau angemalt werden sollen, da Wasser auf Karten ja eigentlich immer blau dargestellt wird. Mein Fokus auf Gletscher und Bewässerung wird von den Kindern* korrigiert, indem sie Wolken malen, die auf die Felder abregnen. Die dabei entstandene Karte ist ein erstes Produkt in der gemeinsamen Reflexion von Land und Territorium auf einer großen Maßstabsebene, auf der es für die Kinder* nicht immer leicht ist, sich zu orientieren. Dabei wird deutlich, dass durch die Wahl der Farbe Wüste vom Hochland abgegrenzt werden kann, dass durch das Einzeichnen von Orten eine Orientierung einfacher ist, dass es natürliche Grenzen im Territorium gibt und dass es auch vom Menschen* gemachte Grenzen und Wege gibt (Dorf-grenzen, Straßen etc.). Wesentlich zu kurz kommt die kritische Bestandsaufnahme dieser Karten sowie Karten im Allgemeinen. Mit den Schüler*innen zu besprechen, welche Geschichte an dieser Stelle erzählt wird und welche durch solch eine Form der Kartierung verschwiegen wird, wäre eine wichtige Aufgabe meinerseits gewesen. Zu diesem Zeitpunkt habe ich das nicht im Bewusstsein. Die Kartierung hat im Klassenzimmer stattgefunden, die Besprechung auch. Auch das hat Einfluss darauf, wie frei ich mich fühle, kritische Gedanken zu äußern, da der Lehrer* oft anwesend ist und ich ihn nicht immer einschätzen kann.

Zu betonen ist hier, dass durch dieses kleine Projekt ein Austausch an Wissen stattfand und ich den Kindern* etwas über mein Verständnis von Raum gezeigt habe, wie ich gelernt habe Raum aufzufassen und auf einer Karte festzuhalten, was Farben ausdrücken und erzählen können und wie dadurch bestimmte Beziehungen im Raum deutlich werden. Für künftige Kartierungsprojekte merke ich mir zu betonen, dass dies eine Form ist Raum zu verstehen, es wichtig ist dafür einzutreten das multiepis-temische Blicke auf Raum und diverse Ausgestaltungen von Karten mehr Anerken-nung finden.

*Kartierung der Comunidades mit den Kindern**

Aufbauend auf den Exkursionen mit den Schüler*innen von Chontayoc und Ichoca und den dabei gemachten Fotos beginnen wir die fotografierten Orte der jeweiligen Dörfer im Raum zu verorten. Es ist eine Gemeinschaftsarbeit. In kurzen Sätzen schreiben die Schüler*innen darauf, was auf dem Foto zu sehen bzw. welchen Standpunkt sie hier klar machen wollen. Wo und wie die Fotos platziert werden entscheiden sie gemeinsam. Um eine Hilfe zur Orientierung auf dem großen weißen Papier, auf dem das Dorf kartiert werden soll, zu erhalten, zeichne ich bei beiden Kartierungen den Straßenverlauf ein. In Chontayoc beginnen die Kinder* zunächst damit ihr jeweiliges Zuhause einzuzeichnen, die Schule, den Sportplatz und die Kirche. Danach fügen sie weitere Details wie einzelne Felder, ein trockenengefallener Fluss, Fußwege etc. ein. In Ichoca beschließen die Kinder* die Fotos ihrer „Wasser-orte“ und die kurze Erklärung dazu direkt auf der Karte zu verorten und beginnen

danach Details hinzuzufügen, wie die Kirche, Kapellen, Häuser und Bäume. Über Wassertropfen-Icons, die bestimmte Gefühlslagen anzeigen, verorten die Kinder* in beiden Comunidades ihre Gefühle, die sie im Zusammenhang mit dem jeweiligen Ort haben, den sie fotografiert und kartiert haben. In gemeinschaftlichen Diskussionen einigen sie sich auf den jeweiligen Icon. In Chontayoc benutzen die Kinder* die Regentropfen-Icons, die ich ausgedruckt mitgebracht habe, um ihre Fotos, die sie an den Rand geklebt haben, auf der Karte in Verbindung mit Emotionen, die sie mit diesem Ort verbinden, zu lokalisieren. In Ichoca kleben die Kinder* die Regentropfen direkt an das Foto. So dokumentieren die Kindern* nicht nur Wissen (in Satzform), einen visuellen Blickwinkel (Fotoform) und fertigen eine Karte an (Farbstifte), die sie in Bezug zu spezifischen Ort in ihrer Comunidad haben, sondern auch Emotionen (Icons), die sie mit diesen Orten verbinden.

Das gemeinsame Kartierungsprojekt mit den Kindern* in Verbindung mit der Exkursion war ein wichtiger methodischer Moment in meiner Forschung und grundlegend in einem vielfältigeren Verständnis der Raumkonstruktionen der Kinder*. Das Klassenzimmer hätte uns diese vielfältige Reflexion von lokalem Raum nicht erlaubt. Auch hat das gemeinsame Unterwegssein, wodurch die Kinder* zu den Expert*innen ihrer Lebenswelt wurden und ich durch ständiges Nachfragen versuchte, Dinge besser zu verstehen, das Machtgefüge zwischen den Kindern*, dem Lehrer* und mir verschoben. Die Erwachsenen* werden zu Zuhörer*innen und Geführten. Die Kinder* führen und erklären, sie bestimmen, was an welcher Stelle kartiert werden soll und sie schreiben diesen Orten Bedeutungen zu. Nichtsdestotrotz bleibt die Karte in einer Vogelperspektive „gefangen“ und so können wichtige Informationen und Blickwinkel, die sich in solch einer Perspektive nicht abbilden lassen, verloren gehen, die ich hoffe durch die Geschichten (siehe Kapitel ‚Storying. Crafting‘) ein Stück weit hinzuzufügen zu können. Durch das Einbringen von Fotografien wird diese Perspektive auf den Karten in Ansätzen gebrochen. Räumliche Erfahrungen von Kindern* stehen immer wieder in Abhängigkeit ihrer Bewegungsfreiheit, die in verschiedenen Gesellschaften* und von Erwachsenen* unterschiedlich reglementiert und beschnitten wird. Gerade die Dynamik, die durch Bewegung (der Kinder*) im Raum entsteht, und die Fluidität von Bedeutungszuschreibungen kann in auf Papier festgehaltenen Momenten nicht repräsentiert werden.

....mit Autoridades*

Inspiziert von den Arbeiten der Iconoclasistas³⁵ und der Mitarbeit meiner Kollegin Silke Greth vom Kollektiv Oranotango³⁶ organisieren Silke und ich eine Partizipative Kartierung mit den Autoridades* der Cuenca Auqui. Auf diesem Wissen aufbauend organisiere ich drei Wochen später zudem eine Partizipative Kartierung mit den Mitgliedern* der JASS aus Paquishka.

Die Kartierung mit den Autoridades* der Region weicht erheblich von der Kartierung mit den Grundschüler*innen ab. Ich habe für dieses Projekt Unterstützung von

35| Informationen zur Arbeit des argentinischen Duos Iconoclasistas: <http://www.iconoclasistas.net/>; Risler & Ares 2013

36| Informationen zur Arbeit des Kollektivs: <http://oranotango.info/>; Halder 2018

Silke, die sich sowohl inhaltlich als auch praktisch mit dem Konzept des „Kollektiven Kartierens“ (ein von den Iconoclasistas entworfenes kartografisches Werkzeug, das über Creative Commons zur Verfügung gestellt wird) profoundly auseinandergesetzt hat. Silke selbst hat die Methode als Teil des Kollektivs Orangatango mehrmals erprobt und Erfahrungen gesammelt. Sie weist mich schon von Beginn an darauf hin, dass sich die Arbeit der Gruppen Iconoclasistas oder Orangatango nicht mit unserem Vorhaben in der Cuenca Auqui gleichsetzen lässt, unterstützt dieses Kollektiv doch vor allem Soziale Bewegungen in Konfliktverhältnissen. Der Wunsch, die Methode des Kollektiven Kartierens anzuwenden, kommt von den Gruppen/Sozialen Bewegungen selbst und sie stellen Anfragen an unterstützende Gruppen wie die Iconoclasistas oder das Kollektiv Orangatango. Bei meinem Projekt mit den Autoridades* handelt es sich hingegen um eine Arbeit, die vor allem mit akademischen Erkenntnisinteressen in Verbindung steht und daher nicht kollektiv, sondern partizipativ durchgeführt wird. Sie dient nicht zu Konfliktlösungen oder der Formulierung territorialen Widerstandes, sondern die Karte dient als materialisierter Reflexionsort, an dem soziale und politische Prozesse, die im Raum stattfinden, kartiert werden können. Auf Basis der bis zu diesem Zeitpunkt geführten Interviews und Gespräche habe ich ein Bild, wenn auch kein scharfes, der politischen Entscheidungsstrukturen erhalten und versuche, auf dieser Basis die demokratisch gewählten Vertreter*innen der Comunidades zu erreichen, um gemeinsam eine Partizipative Kartierung durchzuführen. Alle Kontakte zu Autoridades*, die ich habe, sind Männer*. Es wird also ein Workshop werden, der durch eine stark männlich geprägte Perspektive auf das Land gezeichnet ist. Eine Eingrenzung des Themas lege ich durch mein wissenschaftliches Interesse vorab durch folgende Schlagwörter bereits im Einladungsschreiben fest: Landwirtschaft – Wasser – Tägliches Leben – Klimawandel.

Der zu gestaltende Rahmen:

Mit Silke mache ich mich vorab auf den Weg, die Einladungen zu verteilen. Dies gestaltet sich kompliziert. Viele Autoridades* erreichen wir nicht persönlich und wir müssen die Einladungen bei Nachbar*innen zurücklassen, manche weitläufigen Grundstücke können wir nicht betreten, da die Hunde uns den Zugang verweigern, manche Autoridades* treffen wir nie an, andere sind für längere Zeit nicht in der Region, da sie woanders temporäre Arbeit gefunden haben. So waren bei der Kartierung nicht alle Autoridades* anwesend, im Nachhinein erreichten mich enttäuschte Anfragen von Autoridades*, warum sie nicht eingeladen wurden. Es ist eine Frage des Zugangs und des fehlenden Wissens, der in dieser empirischen Forschung eine kontinuierliche Herausforderung für mich darstellt.

Wir mieten einen Raum in Huaraz in einem Kindergarten/Grundschule, wo das Kartierungsprojekt stattfinden kann. Die Schule, von US-Amerikaner*innen und Niederländer*innen gegründet und gebaut, ist nach meiner ästhetischen Wahrnehmung ein schöner Ort, an dem ich mich wohlfühle. Zudem gibt es dort einen Permakulturgarten und auf Nachfragen zeigen sich viele Autoridades* interessiert, den Garten und die damit verbundenen Themen wie Düngung und Schädlingsbekämpfung in einer Führung besser kennenzulernen. Ich organisiere das und das Kartierungsprojekt beginnt zunächst mit einer Führung. Einige Autoridades* sprechen mich nach dem Workshop darauf an, warum ich nicht eines ihrer Gemeinde-

häuser gemietet habe. Die Anreise wäre für alle einfacher und auch meine bezahlte Raummiete oder der Aufwand für die Transportkosten wäre für die Comunidades ein wichtiger Zusatzverdienst gewesen. Dennoch, so meine nachträgliche Reflexion, hatte es auch sein Gutes die Kartierung außerhalb der Cuenca durchzuführen, da es sich um ein Treffen handelte, dass alle Autoridades* der Cuenca einlud und hier es auch manchmal zu Konflikten kam, wenn ich eine Comunidad (z. B. durch die Anmietung von Räumlichkeiten), gegenüber einer anderen bevorzugte.

Ein Teil der Gruppe aus Jancu verweigert ihre Partizipation und lässt sich mit dem Taxi nach Ichoca fahren, um das dortige Fußballturnier zu besuchen. Am Telefon sagen sie mir, dass sie später nachkommen, was sie jedoch nicht tun (meine Auseinandersetzung damit und die angestoßenen Lernprozesse siehe Kapitel ‚Framing Myself‘). Hätte es mich nicht selbst betroffen, hätte ich wohl darüber gelacht mit dem Gedanken verbunden, dass Wissenschaftler*innen vorab überlegen sollten, wem die Forschung eigentlich dient und was von Teilnehmer*innen immer wieder auch unreflektiert verlangt wird. Davon gelernt veranstalte ich die zweite Kartierung am Ende meines Aufenthaltes mit den Mitgliedern* der JASS in deren Versammlungshaus in Paquishka. An diesem Tag findet ein offizielles Treffen der JASS statt und fast alle Mitglieder* sind anwesend. Hier entscheiden die Personen*, dass sie die Kartierung mit mir durchführen wollen, der zeitliche Rahmen hierfür ist jedoch wesentlich geringer.

Die Rahmenbedingungen von Kartierungsprojektes wirken maßgeblich auf die Methode ein, werden jedoch oftmals in wissenschaftlichen Arbeiten nicht explizit niedergeschrieben. Ich möchte dies an dieser Stelle explizit machen:

Grober Ablaufplan der Partizipativen Kartierung mit den Autoridades der Cuenca Auqui:*

1. Vorstellungsrunde
2. Erklärung des Projektes, Einführung in die Kritik der Kritischen Kartographie
3. Gruppenarbeit: Brainstorming (Was soll das Ziel der Karte sein?)
4. Im Plenum Diskussion des Brainstormings
5. Gruppenarbeit an der Karte
 - Was soll auf der Karte dargestellt werden? Und was nicht?
 - Icons auf der Karte verorten
 - Beziehungen, Prozesse, Zusammenhänge
 - Diskussionen, zusammen entscheiden, muss nicht immer im Konsens sein, Sachen können nebeneinanderstehen
6. Karten vorstellen
7. Abschlussrunde
 - Wie soll es mit der Karte weitergehen?

- Interesse der Teilnehmer*innen, die Karte zu digitalisieren?
- Was soll mit den einzelnen Kartenfragmenten passieren?
- Ein weiteres Treffen, um sie zusammenzubringen und zu diskutieren?

Nach diesem Schema entstehen vier unterschiedliche Karten, die die Autoridades* kartieren. Eine zu dem unteren Teil (Los Pinos und Ichoca), zum mittleren Teil (Coyllur uns seine Sektoren) und oberen Teil (Paquishka und Jancu) der Cuenca Auqui, die ich in der Digitalisierung zusammengeführt habe. Die jeweilige Kartierung nach Dörfern ist ein Gemeinschaftsprojekt an dem in einer Gruppengröße von vier bis sechs Personen* (dies ist abhängig von den jeweiligen Autoridades*, die aus den Dörfern gekommen sind) an den Karten gearbeitet wird. Während der Phase der Kartierung nehme ich mich bewusst zurück und versuche nur Verständnisfragen zusammen mit Silke zu beantworten.

Silke und ich haben vorab Icons vorbereitet, die sich rund um die Themen Landwirtschaft, Klimawandel und Wasser formieren (abgebildet in der Karte „Mein armes Land“, siehe Anhang). Dies strukturiert den inhaltlichen Rahmen der diskutiert wird stark in eine Richtung und auch die rationale Art der Diskussion. Dies habe ich mich vorab entschieden und die Autoridades* dementsprechend auch eingeladen. Nachdem die Kartierungen zu Enden sind, werden die jeweiligen Karten auf Dorfebene von einer Person* allen anderen vorgestellt und erklärt. Die Erkenntnisse aus dieser Vorstellungsrunde finden sich zusammengefasst in der Karte ‚Mein armes Land‘ (siehe Anhang) wieder und ausformuliert in den Kapiteln ‚Mapping‘ und ‚Marka’s Stories. Stories of Marka‘.

Soweit für mich wahrnehmbar hat die Methodik es in diesem Rahmen geschafft, einen gemeinsamen Reflexionsprozess über das Land, und den herrschenden Verhältnissen darauf, in der Cuenca Auqui aufzuzeigen. Don Pablo (siehe Personen*register) betont in der Abschlussrunde der Partizipativen Kartierung mit den Autoridades*, dass es für ihn das erste Mal ist, dass fast alle Autoridades* aus der Cuenca zusammenkommen und gemeinsam in ein Gespräch über die Herausforderungen, aber auch die Zukunftsperspektiven, der Cuenca treten. Zumeist sind die Treffen der Autoridades* nach spezifischen Themen und Aufgabestellungen (Bewässerung, Trinkwasser, Straßen, Elektrizität etc.) aufgeteilt und hierbei findet wenig Austausch zwischen den Comunidades, bzw. den Dörfern statt.

Es ist durch diese Kartierung eine sehr rationale Perspektive auf die Cuenca Auqui entstanden, die die wissenschaftlichen und politischen Diskurse um Klimawandel re/produziert. Ein weiterer Teil der Andinen Epistemologie der in dem Kapitel ‚Storying. Crafting‘ oder auch im Kapitel ‚Painting‘ diskutiert wird, findet keinen Eingang. So kann die Kartierung als ein Produkt gelesen werden, in dem vor allem die westliche Epistemologie des Analysierens überwiegt. Dies ist an dieser Stelle nicht negativ formuliert, man* sollte sich nur vorab bewusst sein welche Fragen, welche Icons und welcher räumliche Rahmen welches Wissen produziert und welches dabei marginalisiert wird. Nach diesem „offiziellen“ Treffen finden noch weitere Treffen statt, in dem aber nicht mehr die gesamte Runde an Autoridades* zusammenkommt. Hier diskutiere ich mit den anwesenden Autoridades* weiter, wie zum Beispiel welche Informationen im Text stehen sollen. Als ich im Juni 2015 zurückkomme finden diese

Diskussionen weiter statt und ich füge letzte Änderungen in die Karte ein und stelle die Dateien und Kopien der Karte zur Verfügung.

In Paquishka haben sich zwei sehr große Gruppen von ca. 10 bis 15 Leuten gebildet, die gemeinsam kartieren. Die Ergebnisse der Kartierungen in Paquishka sind in der Karte der Projektbroschüre dargestellt³⁷. In Paquishka hingegen fehlt die Zeit, um einen tieferen Austausch zu ermöglichen, da die Kartierung nur ein Punkt auf einer langen Organisationsliste ist, hier kann die Karte als erste Reflexionskarte gelesen werden, die mit weiteren Informationen der Bewohner*innen von Paquishka gefüllt werden muss, um aussagekräftiger zu werden.

Im Vergleich zu der Ichoca- Karte der Grundsüher*innen, in denen die Kinder* unterwegs sind und die für sie relevanten Orte kartieren und beschriften, kam ganz unterschiedliches Wissen durch die unterschiedlichen Vorgehensweisen zum Tragen, die ich hoffe in dem Kapitel ‚Mapping‘ erfolgreich in Dialog zu setzen. Eine zusammengefasste Reflexion der Kartierungen findet sich in Abbildung 11 wieder.

37| Broschüre abrufbar unter: <https://www.geo.uni-hamburg.de/geographie/dokumente/sonstiges/outreach-booklet.pdf>, rev. 22.04.2019

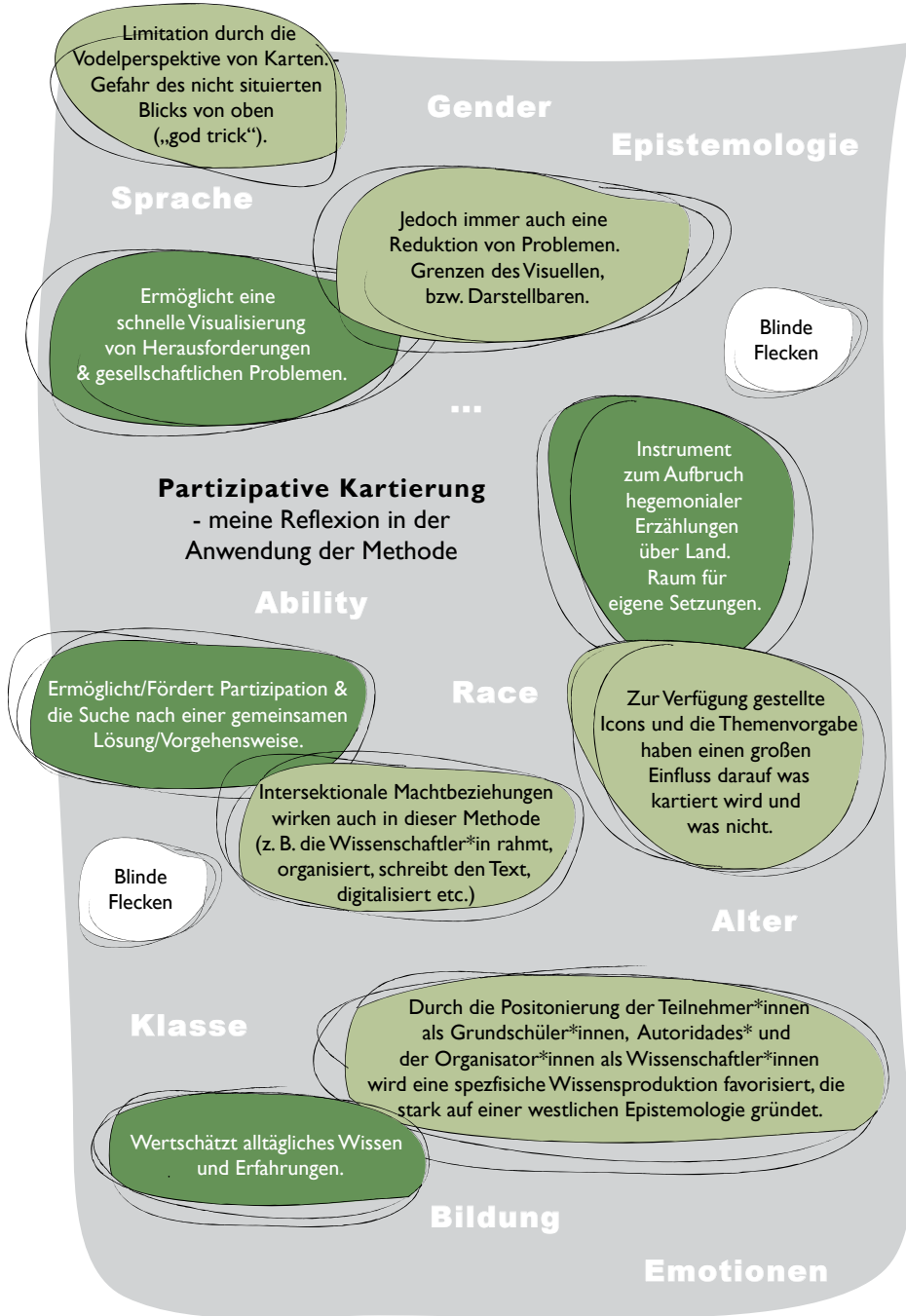


Abb. 11: Reflexion der Methode des Partizipativen Kartierens
Quelle: Eigene Darstellung

6.2 Zeichnungen

Zeichnungen und gemalte Bilder begleiten mich während meiner gesamten Zeit in Peru. Sie sind meist wertvolle Geschenke, die ich von den Kindern* erhalte. In der Zeit, in der ich in Paquishka wohne, sind ab und zu bis zu zehn Kinder* in meinem Zimmer. Sie sehen, dass ich male und fragen, ob sie auch malen dürfen. Viele Bilder bekomme ich geschenkt. In Chontayoc malen ein paar Kinder* in der Schule Bilder zu Landwirtschaft, Wasser und wo ihnen Wasser im alltäglichen Leben begegnet. Nicht alle Kinder* beenden diese Bilder. Die Bilder der Kinder* aus Chontayoc, eine methodische Erklärung der Vorgehensweise und auch eine kurze Analyse dieser finden sich in dem Kapitel ‚Painting‘ wieder.

6.3 Schattenkisten

Die Idee, mit Schüler*innen eine Schattenkiste zu planen und zu bauen, die an die Tradition des klassischen Schattentheaters erinnert, lehnt sich nicht an mir bekannte örtliche Traditionen oder Theaterformen an. In Anlehnung an das traditionelle Schattentheater, das seine Wurzeln vor allem in Asien hat (Chen 2008), wird die kreative, visuelle Aussagekraft und die Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten des Schattentheaters vermehrt in schulischen Kontexten genutzt (Bernier & O'Hare 2005, Ewart 1998, Mjanger 2014). Sowohl die Performanz des Körpers, als auch gebaute Figuren und Elemente werden im Spiel eingesetzt. In diesem Forschungsvorhaben wurde jedoch kein Theater mit beweglichen Figuren geschaffen (was die ursprüngliche Idee war), sondern ein Bühnenbild als Standbild mit fixen Figuren und Kompositionen. Die Basis der Schattenkisten stellten die von den Schüler*innen bereitgestellten Geschichten dar (siehe Kapitel ‚Storying. Crafting‘). Im Mittelpunkt stand die Erstellung der Schattenkiste. Dem voran gegangen war das Erfragen von Geschichten in einem familiären Umfeld, die Übersetzung und Besprechung dieser und die Übertragung der Hauptcharaktere auf schwarzen Karton. Diese Konzeption von „Schattenkisten“ kann sich nicht auf eine explizite theoretisch-methodische Auseinandersetzung stützen (wie es z. B. die reflexive Fotografie kann), jedoch lehnt sie sich an laufende Diskussionen der „Critical Visual Methodologies“ und „Arts Based Approaches“ an (Schmidt & Singer 2017). Dieser Umstand eröffnet zum einen eine gewisse methodische Freiheit, zum anderen jedoch auch eine mögliche Anfälligkeit für Fehler und Lücken.

Gemeinsam mit den Kindern* arbeite ich an der Herstellung von Schattenkisten. Ich bin bemüht nicht viele Regeln aufzustellen, einen freien und entspannten Raum für die Kinder* und mich zu gestalten. Doch eine Regel, die ich aus meinem Sicherheitsgefühl heraus aufstelle, ist die, dass die filigranen Arbeiten an den Figuren, die nur mit einem Cuttermesser durchgeführt werden können, ich übernehme. Eine weitere Regel ist, dass das Anbringen des Transparentpapiers auf die Holzkiste mit dem Tacker auch meine Aufgabe ist. Eine weitere Regel ist, dass wir gemeinsam aufräumen. Nach den Regeln kommen die Aufgaben. Eine Aufgabe ist, dass die Kinder* die Geschichte, die sie von zu Hause mitgebracht haben, nochmals erzählen und erklären, welches die zentralen Elemente darin sind. Noch eine Aufgabe ist, dass die Kinder* die Figuren selbst malen und ausschneiden. Eine Vorgabe ist, dass diejenigen, die eine

Geschichte mitgebracht haben, den Bau der Kiste koordinieren und sich aussuchen, welche Figuren sie selbst basteln wollen. Doch, und das betone ich immer wieder, soll alles frei und ungezwungen sein. Schon alleine die Aufzählung dieser Regeln und Vorgaben in Bezug zu „frei“ und „ungezwungen“ zeigen Widersprüchlichkeiten und Verstrickungen auf.

Dieser Einblick ist ein alltägliches Beispiel, das ich lange Zeit mit „Verantwortung übernehmen“ für mich abhake und damit zugleich auch mein Vorgehen legitimiere. Doch die Auseinandersetzung damit kann auch differenzierter geschehen und im Sinne einer Methodenkritik formuliert werden.

Wie soll partizipatives Arbeiten in einem wissenschaftlichen Forschungskontext freier sein, wenn die Forschende selbst in alledem nicht frei ist?

Wenn die Kinder* ab und zu spontan nicht meiner Aufforderung folgen und der Dynamik und der Stimmung, die im Raum ist, nachgehen, werde ich nervös. Was ich proklamiere, kann ich in der Realität nicht einhalten. Ich will diese Kisten bauen, in dem kurzen Zeitrahmen, den wir haben. Ich will es für sie, doch noch vielmehr für meine Arbeit und dies habe ich, so angeblich frei und ungezwungen, wie ich bin, nicht vermittelt. Hätte ich es getan, wäre vielleicht mehr Platz dafür da gewesen, mein Verhalten und meine Handlungen besser zu verstehen, wenn ich den Druck, unter dem ich stand, nachvollziehbar gemacht hätte, zumindest für mich selbst.

Das führt mitunter von Beginn an dazu, dass ich z. B. aufgrund meines fehlenden Vertrauens in ihr Können und ihre Fähigkeiten ihnen die Verantwortung entziehe und viel selbst übernehme. Dieses „fehlende Vertrauen“ in die Kinder* ist Teil eines intersektional unterdrückenden Narratives über Kindheit, das mich dahingehend prägt, wie ich Kinder* wahrnehme, was ich ~jungen Menschen* zumute oder auch nicht, wie rassistische, entwicklungspsychologische und pädagogische Diskurse auf mich einwirken, und sie zeigen mir bei kritischer Betrachtung letztendlich meine eigene Unfreiheit und problematischen Verstrickungen auf.

Ich traue es ihnen also nicht zu. Ich traue diesen Kindern* nicht zu, mit einem Messer und einem Tacker umzugehen. Und wenn ich davon ausgehe, dass sie es nicht können, was ich ja nicht wissen kann, verweigere ich mich, es ihnen beizubringen, indem ich die Arbeit lange Zeit selbst übernehme. Die letzten Schattenkisten bauen sie am Ende selbst zusammen und das ohne Probleme. Zudem gebe ich ihnen jeden Schritt in der Erstellung der Kiste vor, es war wenig Raum für eigene Ideen oder gar ganz andere Ideen, oder eben auch für die Möglichkeit, es einfach nicht zu tun, die Kiste nicht zu basteln.

In der Klasse in Chontayoc, in der es mir sehr schwer fiel, eine Verbindung zu einigen jungen Menschen* aufzubauen, habe ich viel zu spät begriffen, dass sie die Idee nicht bewegt, sie keine Lust dazu haben, Schattenkisten zu bauen, andere Themen in diesem Moment viel wichtiger gewesen wären. Hier kommen durch mein erwachsenes Sein in den Schulräumen vielschichtige Machtbeziehungen zum Vorschein, die zugleich auch den Kindern* Möglichkeiten der Intervention nehmen. Diese Kinder* partizipieren nicht immer, es fehlt an Begeisterung und Engagement, da ich sie in meiner eigenen Unsicherheit nur in Teilen sehe und ihnen die Verantwortung und damit auch die Freiheit entziehe, selbst zu entscheiden, ob sie daran teilnehmen möchten oder nicht. Vieles davon geschieht in subtiler Art und Weise, die wir von Michel Foucault auch als die Techniken des Selbst kennen, indem wir Subjektpositionen einnehmen,

die an unsere Identitäten gebunden werden und die uns in spezifischen Momenten des Sein nur eine Möglichkeit des Seins erlauben. Diese zu erkennen und ständig im Prozess des „Undoings“ zu verlernen, bleibt eine Herausforderung, nicht nur in der empirischen Forschungspraktik.

Freiheit hatte ich unreflektiert immer wieder proklamiert und damit Unfreiheiten verfestigt. „Agendas had to be flexible, had to follow for spontaneous shifts in direction. Students had to be seen in their particularity as individuals (...) and interacted with according to their need (...)“ (hooks 1994: 7)³⁸.

Mir wurde in dem Moment deutlich, wie wenig ich die Handlungsmacht an Kinder* abgebe, ihnen die Möglichkeit eröffne selbst verändernd in der Welt zu wirken.

Ich habe Angst die Kontrolle, die erwachsene Deutungshoheit zu verlieren. Ich möchte Kinder* gleichberechtigter, fairer und demokratischer behandeln, doch mein verinnerlichtes Wissen, wie mit jungen Menschen* in den bisher mir bekannten Gesellschaften* umgegangen wird, ist ein anderes. So dominieren nicht nur im Forschen mit jungen Menschen* Verinnerlichungen, Einschreibungen und Sozialisierungen im erwachsenen Körper das Miteinander. Auch die theoretisch auf Diskriminierungsstrukturen zu Teilen sensibilisierte Ratio versagt oftmals in Stresssituationen in seiner Funktionalität – so habe ich es zumindest erlebt. In einem restriktiven erwachsenen Umfeld aufgewachsen, spüre ich, wie wirkmächtig diese Erfahrungen meinen Umgang mit jungen Menschen* im Jetzt beeinflussen. Ich könnte die Verantwortung teilen und das würde zur gleichen Zeit bedeuten, dass ich jungen Menschen* damit das Vertrauen schenke, dass sie es selbst schaffen können. Ich würde sie damit nicht „klein“ halten und das binäre Gefüge zwischen verantwortungsvolle Erwachsene* und das zu behütende Kind* durchschneiden.

Die kreative Methode der Schattenkiste hat sich für einen bilingualen Kontext als geeignet erwiesen. Das sich über mehrere Monate erstreckende gemeinsame Arbeiten an den Kisten im Klassenraum mit unterschiedlichen Materialien ermöglichte, Vertrauensverhältnisse und Beziehungen aufzubauen und Themen zu platzieren, die in der Schule und in einer spanischsprachigen Dominanzgesellschaft sonst selten oder gar keinen Raum finden. Darüber hinaus war es ein schaffender Prozess, in dem abstraktes, kreatives Denken angeregt und umgesetzt wurde. Durch die Visualisierung der Geschichten konnte das komplexe Verhältnis von Imagination und Wirklichkeit in die Thematik von Naturkonstruktionen hineingetragen und andere Ebenen von Wissensproduktion zugänglich gemacht werden. Hier spielt die Vielschichtigkeit von visueller Praxis in der Verknüpfung mit Bild, Sprache, Text, Materialität und Emotionen mit dem Raum eine besondere Rolle.

6.4 Murales

Die Wände und Mauern in Lima, in Huaraz und in den umliegenden Dörfern sind Trägerinnen von Werbung, Wahlkampagnen, politischen Statements und immer

38| „Agendas mussten flexibel sein, mussten spontanen Richtungsänderungen folgen. Studierende mussten in ihrer Partikularität als Individuen gesehen werden (...) und es muss auf ihre Bedürfnisse eingegangen und entsprechend interagiert werden (...)“ (hooks 1994: 7, Übersetzung L. B. & L. S.).

wieder auch von Graffiti, Tags, „Arte Callejero“ (Straßenkunst) bzw. „Arte Urbano“ (Street Art), welches unter dem Terminus des „Neomuralismo“ (Neuer Muralismus) zunehmend bekannt ist. Egal wo ich hingehge, immer wieder begegnen mir Sprüche oder Bilder. Doch je nach Raum und diskursiv zugeschriebenem Wert des Gemalten variiert die Anerkennung und die Duldung dessen. So hat der Bürgermeister Luis Castañeda Lossio von Lima im Jahr 2015 unzählige Murales der Stadt überstreichen lassen. Die Inhalte und die Intention der Murales variieren, so finden sich Wandgemälde (und auch Graffiti), die bewusst eine kritische widerständige Position zur neoliberalen Politik und den rassistischen Strukturen in Peru einnehmen, anderen geht es um den ästhetisch-künstlerischen Ausdruck und weniger um den politischen Kampf. Die Praktik, sich durch formal nicht anerkannte Kunst im öffentlichen Raum zu positionieren, ist jedoch immer eine politische (Jung 2009: 157). Gemein haben sowohl formal anerkannte, als auch informell stigmatisierte Formen öffentlicher Kunst die Aneignung von öffentlichem Raum und dessen Umgestaltung. Diese Formen des künstlerischen Ausdrucks bieten die Möglichkeit, Identitätskonstruktionen, marginalisierten Perspektiven und oftmals kriminalisierten Praktiken einen Platz in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu ermöglichen. Für den Kontext in Rio de Janeiro und Graffiti mit sozialkritischem Inhalt hält Matthias Jung fest: „Diese Spielart des Grafite erfüllt (...) in vielen Fällen ganz klar die Funktion eines alternativen Kommunikationsmediums, eines Megaphons, durch das die vielfältigen Stimmen der Peripherie auf sich aufmerksam machen und ihre soziopolitischen Forderungen artikulieren können. Weil sie die BetrachterInnen emotional berühren, stechen diese Werke aus der Masse heraus und haben großen Erinnerungswert; da sie aber unter der Gesamtzahl der Graffiti in Rio de Janeiro einen nur sehr geringen Teil ausmachen, sollte ihre Bedeutung nicht überbewertet werden“ (ebd.: 154 f.).

Wichtig ist der Umstand, dass durch die verschiedensten Formen der städtischen und ländlichen Straßenkunst vor allem Jugendliche* zu Protagonist*innen werden, um einen künstlerischen Ausdruck und Interpretation für Teile ihrer gelebten sozialen Realität zu finden (Jung 2009). Der emotionale Wert oder auch die Irritationen, die bei den Betrachter*innen ausgelöst werden, sind grundlegend, da durch sie Wahrnehmungen, Besitzansprüche und Ästhetik im öffentlichen Raum neu verhandelt und deren anscheinende Unbeweglichkeit durch Dynamik ersetzt werden.

Mural als Methode mit Kindern*, Jugendlichen* und jungen Erwachsenen*

In den Dörfern meiner Feldforschung finden sich dieselben Aneignungsformen von Hauswänden und Mauern wie im städtischen Raum. Tags, Graffiti und Murales neben Wahlkampagnen und Werbung. Sie lösen unterschiedlichste Emotionen und Gedanken aus. In Paquishka ist auf einer Hauswand mit großen Lettern geschrieben „Paquishca (sic!) y sus autoridades trabajando por el desarrollo. Vladimir Meza.“³⁹ Den Hauptweg in Paquishka entlangehend fällt der Blick unweigerlich auf dieses Haus, das auf einer Anhöhe über dem Dorf steht. Solange ich in Paquishka wohne, fällt mein Blick mehrmals täglich darauf. Dieser Spruch weist dem Dorf und seiner

39| „Paquishca (sic!) und ihre Autoridades arbeiten für die Entwicklung. Vladimir Meza“ (Übersetzung R. C.V.).

Bevölkerung* den Status „auf dem Weg zur Entwicklung“ zu und basiert auf der Logik der „nachholenden Entwicklung“. Auch in den Schulen im Callejón de Huaylas begegnen mir Wandmalereien, die oftmals einen moralischen Wert oder bestimmte Regelwerke transportieren. Im Gegensatz zur Methodik der Schattenkisten ist die Idee, mit Kindern* und Jugendlichen* in Ichoca ein Mural zu malen, eine vor Ort inspirierte. Diese Idee setze ich zusammen mit meiner Kollegin Nina (siehe Personen*register) im Juli 2015 während meines zweiten Feldaufenthalts in die Tat um. Ich versuche dabei, andere Wege zu gehen als bei meinem ersten Aufenthalt. Der Ort der Auseinandersetzung bleibt die Schule, doch arbeiten wir bewusst außerhalb regulärer Schulzeiten an dem Mural. Das führt dazu, dass Kinder*, Jugendliche* und junge Erwachsene* gemeinsam an dem Mural arbeiten, die Lust darauf haben. Wir treffen uns an zwei unterschiedlichen Tagen. Der erste Tag dient dazu, gemeinsam einen Entwurf zu erarbeiten, der dann beim zweiten Treffen und in Absprache mit dem Direktor* der Schule an die Außenwand der Schultoiletten gemalt wird.

Zu Beginn des ersten Treffens sitzen Nina und ich zusammen mit 15 jungen Menschen* (das Alter variiert zwischen 3 Jahre bis 23 Jahre) gemeinsam in einem Klassenzimmer und machen eine Vorstellungsrunde. Nina filmt. Sobald ich diesen Film anschau, erinnere ich mich sofort wieder an die eigene Anspannung in dieser Situation, die Schwierigkeit zuzuhören, während ich im Kopf mit unterschiedlichen Fragen jongliere, wie zum Beispiel ich es schaffen soll, allen 15 jungen Menschen* mit ihrem unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, ob ich die richtigen Fragen gewählt habe, ob es nicht doch zu „verschult ist“ dadurch, dass wir im Klassenzimmer sitzen usw. Einige der Kinder* kenne ich, viele auch nicht. Auch sie sind schüchtern und nervös, trotzdem wird immer wieder gelacht.

Am Ende meiner vorherigen Feldforschung im Frühjahr 2014 erfahre ich von Naturzugängen, die ich damals als „spezifische“ ~Andine Epistemologie etikettiere und über die ich nun, im Juli 2015, mehr lernen möchte. Nach einer ersten Vorstellungsrunde unterteilen wir die noch Anwesenden in Kleingruppen und bitten sie, die Dorfältesten* auf Quechua nach ihrer Idee von Natur zu fragen. Mitunter basierend auf meinem letzten Gespräch mit Dorfältesten* gebe ich ihnen als Hilfestellung fünf Fragen mit:

1. Qué es Inti? | Was ist Inti?
2. Qué es la Patzamama? | Was ist Patzamama?
3. Piedras, los ríos, la papa tienen una alma? | Steine, Flüsse, Kartoffeln, haben sie eine Seele?
4. Cuando lo hacen ofertas para la tierra o pagos por la tierra? Y cómo funcionan? | Wann werden Geschenke und kleine Opfer für das Land gemacht? Wie funktionieren sie?
- 5.Cuál es el nevado más importante? | Welcher Gletscher ist am Wichtigsten?

Die jeweiligen Kleingruppen kommen alle zurück mit dem gleichen Resultat, niemand wusste etwas dazu. Dieses Nicht-Wissen kann auf unterschiedlichste Weise kritisch betrachtet werden. Zum einen stehen die formulierten Fragestellungen für mein Erkenntnisinteresse und mein zum damaligen Zeitpunkt vorherrschendes Verständnis von Naturkonstruktionen im andinen Raum. Die erste, die zweite und die vierte Frage bezüglich Inti, Patzamama und pagos und ofertas por la tierra gehen auf Andine Epistemologien zurück, die vor allem im Süden von Peru vorherrschend sind und den Alltag der dort lebenden Menschen* prägen. Die hohe Konzentration wissenschaftlicher Forschung im Süden von Peru, im Speziellen in Cusco, und die Lektüre dessen wirkt sich direkt auf die Forschungsfragen aus, die ich formuliere. Durch die Tourismusbranche werden Praktiken aus dem Süden des Landes im Norden kulturell vermarktet und kommodifiziert. Es sind Fragestellungen, mit denen ich unter anderem ein universalistisches, authentisches und vereinheitlichendes Bild Andiner Epistemologie reproduziere. Jedoch hatte ich durch meine bisherige Forschung in der Region gelernt, dass eine Fragestellung nach der Wahrnehmung von Natur in die Leere läuft. Das Schweigen der Dorfältesten* auf diese Fragen, was zugleich auch wieder eine rationale und westliche Form des Fragens ist, kann auf unterschiedliche Weise interpretiert werden und verschließt sich einer einfachen Antwort. Ein Zusammenspiel von Missionierung, Diskriminierung Andiner Epistemologie, die Form der Fragen, die plötzliche Befragungssituation etc. können, müssen aber nicht, auf diese Momente eingewirkt haben. Auch zeigt es wiederum in meiner Methodik, dass ich das Wissen der jungen Menschen*, um das der älteren Generation* ergänzen wollte. Die Kritik, dass ich die Wissensproduktionen junger Menschen* nicht gleich anerkenne wie die der Dorfältesten*, ist durchaus berechtigt und zeigt Formen von Adultismus, die sich hier in meiner Methodik immer wieder widerspiegeln.

Sind es beim ersten Treffen noch 15 junge Menschen* die mitmachen, malen das Mural eine Woche später vor allem fünf bis sechs Teilnehmer*innen, Nina und ich. Es kommen immer wieder Kinder* dazu malen einen Teil und gehen dann wieder. Nina und ich malen genau das was uns die Jugendlichen*, die die pinselführende Leitung übernehmen, auftragen. Am Ende war ich überrascht von dem Mural und dessen künstlerische Ausdrucksform. Vor allem die Murales aus der Stadt Lima und Huaraz gewohnt, die der künstlerischen Ausdrucksform der Street Art oder des Graffitis folgen, entstand hier ein Wandgemälde das mich an die ‚Tablas de Sarhua‘ (Holzmalerie aus Ayacucho) erinnert. Die Interpretation des Murales und Einordnung in den Gesamtkontext findet sich in Kapitel ‚Painting‘ wieder.

7 Empirie reshapes Empire!?

In dem ersten Kapitel zu ‚Kolonialität von Forschung‘ (siehe ‚Framing Myself‘) habe ich Momente in meiner Feldforschung aufgezeigt, in denen mir koloniale Kontinuitäten bewusster wurden und die ich in Aushandlung zu meiner Positionalität diskutiere. In dem Kapitel ‚Un/doing Empire‘ zeigt sich das Potential reflexiver Praxis auf, und hier liegt die Betonung auf „Praxis“, die in der Formulierung von Verben wie fühlen, zweifeln, verweigern etc. verdeutlicht werden. Dieses Methoden Kapitel zeigte nun meine methodischen Wege auf, wie ich in diesen teilweise omnipräsent wirkmächtigen Verstrickungen Kolonialer Modernitäten versuche empirisch zu forschen. Die

praktischen Handlungsaufforderungen aus dem ‚un/doing‘ Kapitel zu lernen, zweifeln, fühlen, verweigern etc. wollte ich in diesem Methodenkapitel weiter nachzeichnen. Dabei wird deutlich, dass die Ambivalenzen bestehen bleiben oder wie Spivak es nennt, wir als Wissenschaftler*innen lernen müssen mit diesen „double binds“ (ebd. 2012b: 3) auch methodisch umzugehen, und die Widersprüchlichkeiten dabei nicht negieren, sondern Wege finden müssen, damit zu arbeiten. Dieser dadurch entstehende methodische Weg, der durch Serpentinaen strukturiert ist, ist (m)eine Antwort auf diese „double binds“. Es ist nicht nur eine Erzählung des Scheiterns, sondern auch eine, die die Suche nach vielfältigeren Wegen im Umgang mit Herrschaftsstrukturen betont, die wahrscheinlich in dieser gegenwärtigen Zeit oftmals durch mehr „Tiefen“ als durch „Höhen“ geprägt ist. So fokussiert sich dann, in der Konsequenz daraus, der Blick auf das Produktivmachen der Praktiken aus dem ‚Un/doing Empire‘ Kapitel und wie diese in methodische Werkzeuge übersetzt werden können (wie z. B. das Schreiben von Feldtagebüchern, die Sichtbarmachung der eigenen Positionalität über Comics, das aktive Ablegen bzw. Verweigern einer Expert*innenrolle etc.).

Meine „methodisch-serpentinaen“ Zugänge haben mir geholfen zu verstehen, dass eine „multiplistemische Alphabetisierung“ (Multiplistemic Literacy; Kuokkanen 2007: 57) auch im Bereich der Methodenentwicklung und Umsetzung grundlegend ist. Durch die Vielzahl methodischen Vorgehens ist es mir möglich gewesen von multiplistemischem Wissen zu lernen, das über Worte, Materialität, Pinselstriche, Spaziergänge, Performanz, Emotionen, Tränen und Lachen, schwarzen Karton und Icons in die Welt gelangt. Sich im methodischen Vorgehen oftmals unwohl zu fühlen zeigt auch auf, dass die Wissenschaftler*innen ihre Komfortzonen verlassen, in Aushandlung gehen mit gelebten Realitäten und un/bewusst ihre privilegierten Positionen reflektieren. Es sind die Momente der Feldforschung, in der die Fragen nach der gesellschaftlichen Relevanz von Forschung, zumindest war es bei mir so, am lautesten im Kopf als Echo widerhallen, und in denen oft versucht wird nicht nur thematisch, sondern auch methodisch eine geeignete Lösung zu finden. Wenn diese Augenblicke erkannt und genutzt werden, dann eröffnet sich hierbei immer auch eine Möglichkeit für Transformation.

Unterschiedliche Begegnungen und Kontexte in der empirischen Forschung stellen Wissenschaftler*innen immer wieder vor die Herausforderung in ihrer methodischen Praxis flexibel, kreativ und veränderbar zu sein. Dies sollte keine Antwort auf empirische Effekte sein, sondern eine sensibel gelernte, politische und empathisch verinnerlichte Haltung.

Storying along the Waterways



„Even in modern times, we are one and all 'storied and storying beings'. At almost every moment of our lives, from birth to death and even in sleep, we are engaged with stories of every form and variation.”

(Cajete 2017: 115)¹

1| „Auch in der heutigen Zeit sind wir allesamt ‚von der Geschichte gemachte und geschichtenmachende Wesen‘. Zu fast jedem Zeitpunkt unseres Lebens, von der Geburt bis zum Tod und sogar im Schlaf, sind wir mit Geschichten jeglicher Form und Variation verwickelt“ (Cajete 2017: 115, Übersetzung L. S.)

[Erzählstrang: Kolonialität von Natur/Land Teil 2]

Das im vorherigen Kapitel methodisch Besprochene wird in diesem empirischen Block ‚Storying along the Waterways‘ mit Inhalten gefüllt. Wie zuvor gezeigt konzipiere ich das methodische Vorgehen, welches ich unter dem Dach der ‚C/Artographies‘ summiere, als differente Formen von visuellen und erzählten Geschichten (siehe Kapitel ‚Empire shapes Empirie. Empirie shapes Empire‘). Diese Idee zieht sich weiter durch die Gliederung der nun folgenden Teile.

Im Kapitel ‚**Mapping**‘ werde ich kartierte Erzählungen herausarbeiten auf der Basis der Partizipativen Kartierungen, die ich mit den Kindern* aus Ichoca, den ~Autoridades* der ~Cuenca Auqui und den Usarixs der JASS Paquishka durchgeführt habe. Hier findet eine starke Bezugnahme auf die Themenkomplexe „Wasser“ und „Land“ statt. Es kann als eine Fortführung des in Kapitel ‚Framing the Field‘ erläuterten ‚Patsa Kuti III: Wem gehört das Land‘ gelesen werden.

Der Fluss Auqui erkämpft sich, sei es durch Kanalisierung, Trockenfallen oder Kontamination, immer wieder eine gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Es zeigt sich in diesem Kapitel bereits, welche Gefahren der Verkürzung bestehen, sofern „Wasser“ nicht als ein komplexes gesellschaftliches Naturverhältnis verstanden wird. Um dieser Vereinfachung entgegenzuwirken, erörtere ich die komplexen Dynamiken im Verhältnis zum Río Auqui, der auf dem Land fließt, zu den multiplen ~Epistemologien die „Wasser“ unterschiedlich denken und zu den politischen und sozialen Umständen, durch die die Verhältnisse erst sichtbar und damit verhandelbar werden.

Das Kapitel ‚**Storying. Crafting**‘ ist den Geschichten und Schattenkisten gewidmet, die mit den Kindern* der Schulen Ichoca und Chontayoc entstanden sind. In diesem Kapitel werden vor allem die Geschichten der Kinder* aus Ichoca dargestellt, beschrieben und in einem breiteren Kontext interpretiert. Diese Auseinandersetzung schafft es, einen Einblick in die multiepistemischen Konstruktionen von Land und Wasser zu geben, in der die ~Andine Epistemologie im Mittelpunkt steht. Es wird so möglich, die multiplen Verstrickungen von Wissenssystemen aufzuzeigen und die Verkörperungen und Emotionen, die an den Raum gebunden sind, stärker in den Vordergrund zu rücken. Relevant darin ist zudem, die Momente ~Kolonialer Modernitäten zu markieren. Wasser und Land ist dabei immer auf unterschiedlichste Weise „Teil von...“ und niemals eine alleinstehende Entität.

Die Bilder und das Mural in ‚**Painting**‘ lenken den Blick auf alltägliche Praktiken und Land. Die visuelle Übersetzung in Form von gemalten Bildern und einem Wandgemälde werden in diesem Kapitel genauer beschrieben und ansatzweise interpretiert. Zugleich möchte ich durch die Darstellung des Bildlichen in diesem abschließenden empirischen Teil das „visuell letzte empirische Wort“ über die andinen Beziehungen zu Land, Wasser und Menschen*, den darauf lebenden, den Kindern*, überlassen. So hat dieses Kapitel neben der beschreibenden und interpretierenden Aufgabe vor allem auch jene, diesen Bildern einen kleinen „Ausstellungsraum“ zu bieten.

Übergeordnete **Fragestellungen für die folgenden Kapitel i-iii:**

Welchen Platz nehmen die Kolonialen Modernitäten und Andinen Epistemologien in der interpretierenden Perspektive von Land, Wasser und Sein der ~Quechua sprechenden Kinder*, aber auch der erwachsenen ~Campesinxs ein?

Wie gestalten sich aktuell, nach einer 500 Jahre alten Geschichte Kolonialer Modernitäten, gesellschaftliche Konfliktverhältnisse aus und worin schreiben sich koloniale Kontinuitäten weiter fort?

Wie können Wissensproduktionen über Land, Natur und Wasser, die in der Logik der Kolonialen Modernitäten verhaftet sind, durch die andinen Geschichten, Praktiken und Verkörperungen in Frage gestellt und multiepistemisch verhandelt werden?

i. Mapping

Im diesem Kapitel zu „Wasser“ und „Land“ werden die Perspektiven der Kinder* aus Ichoca mit weiteren diversen epistemologischen Blickwinkeln in der Cuenca Auqui verwoben. Durch die Kartierung ihrer „Wasserorte“ wird das nachfolgende Kapitel strukturiert. Die Kartierungen mit den Autoridades* der Cuenca Auqui und die vielen formellen und informellen Gespräche vor allem auch mit den Ältesten* nehmen auf die Perspektiven der Kinder* Bezug und fügen weiteres (historisches) Erfahrungswissen hinzu (Hinweise zur methodischen Umsetzung siehe Kapitel ‚Empire shapes Empire. Empire shapes Empire‘, Ergebnisse der Kartierungen im Kartenanhang dieser Arbeit). An der Partizipativen Kartierung der Autoridades* haben teilweise auch jene Männer* teilgenommen, die mir die unterschiedlichsten narrativen Geschichten erzählt haben. Sobald jedoch Wasser auf einer administrativen und politischen Ebene angesprochen wird, hat dieses spezifische Wissenssystem, wie es sich im Folgenden zeigen wird, keinen Platz mehr.

Das beeinflusst maßgeblich, wie der thematische Zugang in diesem Kapitel zu Wasser und Land geweitet wird und wie ich verschiedene epistemologisch gerahmte Wissensproduktionen, vor allem mit Hilfe der Kartierung der Kinder*, hybrider und dann wiederum vorrangig singulär betrachten kann. Diese verschiedenen Zugänge haben mir Seh- und Denkweisen aufgezeigt, denen ich im Folgenden genauer nachgehen möchte. Die Kartierung der Kinder* wird hier in einzelnen Segmenten besprochen, die sich in den verschiedenen Kapitelüberschriften thematisch wiederfinden.

Ein Vorwort: Geschlechterverhältnisse als stiller Referenzpunkt

Sobald Wasser, Land oder auch Landwirtschaft auf einer politisch ökonomischen Ebene verhandelt wird und von der lokalen auf eine regionale Verhandlungsebene mit staatlichen Institutionen eingeht, wird es zu einer männlichen Domäne. Und genau so strukturiert waren meine Zugänge.

Ich wurde zu den Versammlungen eingeladen, die die unmittelbare Ebene der Dörfer betrifft, all jene Versammlungen, die einen größeren Maßstab annahmen, waren für mich nicht zugänglich und ich musste oftmals draußen warten. Damals hatte ich diesen Sachverhalt für mich damit erklärt, dass es wahrscheinlich mit strategischen Entscheidungen zu tun haben musste, in die ich nicht involviert werden sollte (siehe dazu ‚Framing Myself‘). In der Lektüre der Doktorarbeit von Mattias Borg Rasmussen (2015), der nur wenige Kilometer von der Cuenca Auqui entfernt zu einem ähnlichen Thema geforscht hat, kommt mir der Gedanke, ob es vielleicht auch daran gelegen haben könnte, dass ich als weibliche Forscherin nicht so einfach einen Zugang zu

diesem männlich besetzten Terrain rum um „Wasserthemen“ habe, wie z. B. ein männlicher Forscher.

Die Verhandlung von Wasser ist auf regionaler Ebene durch männliche Geschlechterprivilegien klar strukturiert. Dies lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass auf die schulische Ausbildung der Jungen* lange Zeit mehr Wert gelegt wurde als für die Mädchen*, Lesen und Schreiben (vor allem in der spanischen Sprache) jedoch eine wichtige Kompetenz für die Durchsetzung eigener Interessen während der Verhandlungen war und ist. Zum anderen sind es die Männer* in der Cuenca Auqui, die sich vorrangig als Tagelöhner* in den Städten verdingen und somit mehr und regelmäßiger mit der spanischen Sprache in Kontakt kommen. Sobald die Kommunikation mit der Munizipregierung, mit Institutionen oder Organisationen relevant wird, ist Spanisch die hegemoniale Sprache und produziert einen auf Geschlechterlogik basierenden Ausschluss, der mitunter auf die unterschiedliche Bildung und gesellschaftliche Positionierung von Mädchen* und Jungen* zurückgeht.

Meines Erachtens kommt hinzu, dass es vielen männlichen Autoridades* auch um den Schutz der Frauen* vor Diskriminierung, basierend auf Lookism geht. Viele Frauen* in der Cuenca Auqui tragen die traditionellen Polleras und Sombreros. Das hat oftmals die Folge, so erzählt es mir eine Freundin* aus den Dörfern, dass sie erst gar nicht zu behördlichen Stellen vorgelassen werden. Doch wenn es zu Demonstrationen in der Stadt Huaraz kommt oder zu lokalen „Gemeinschaftsarbeiten“ (Faena), wie beim Kanalbau, Straßenbau oder der Reinigung der Wasserzisternen, sind die Frauen* aus den ~Comunidades immer mit dabei und nicht weniger präsent, als die vor Ort arbeitenden Männer*. Auch wenn Absprachen auf lokaler Ebene in den Dörfern getroffen werden, sind Frauen* dabei. Bei den Versammlungen der „Mitglieder*“ (usarixs) der lokalen Trink- und Abwasserorganisationen in allen Dörfern der Cuenca Auqui, sind sowohl Frauen* als auch Männer* anwesend und die jeweiligen Anliegen werden besprochen. Auffallend ist bei diesen Versammlungen, dass alle zu Wort kommen dürfen, niemand wird unterbrochen und die Gespräche finden auf Quechua statt. Ich bin von dem respektvollen Umgang und der anscheinenden Gleichgültigkeit, dass solche Sitzungen ganze Sonntage in Anspruch nehmen können, extrem beeindruckt. Kinder* werden in solchen Räumen nicht sichtbar, es gibt eine klare Trennung zwischen der Erwachsenen und der Welt der Kinder*, wenn es um die Verhandlung von Wasser und Land geht. Die Kinder* in Ichoca sind jedoch genau informiert, wie ihre Kartierung im Folgenden aufzeigen wird. Heterosexuelle auf Ausschluss basierende Geschlechterverhältnisse sind hierin stille Referenzpunkte, die ich, bevor ich in die multipistemischen Verhandlungen von Wasser und Land einsteige, offenlegen wollte.

I Multiple Episteme: Yaku, Wasser und hydrologische Ressourcen

I.1 Yaku(mama) in der Andinen Epistemologie

Neben dem Verstehen von Konzepten wie ~Kindheit, dessen Komplizenschaft mit dem Konzept Natur (siehe ‚Raising an Empire‘) und dem gleichzeitigen Herantasten an Land als Konzept, das alternative Spielräume eröffnen kann, ist Wasser – verstanden als Bestandteil des Landes – ein zentrales und verbindendes Element zwischen meiner empirischen Forschung und meiner konzeptionellen Arbeit. Beginne ich meine Erzählung in der „Hanan Patsa“ (oberen Welt) der Cordillera Blanca, dann ist „yaku“ (Wasser) darin, in all seinen unterschiedlichen Formen wie „raju“ (Gletscher), „tamyá“ (Regen), „cocha“ (Lagunen) und „puquial“ (Quellen, bzw. Wasser-äugen, „ojo de agua“ (Spanisch)), ein wichtiger Protagonist. In diesem Unterkapitel werden die andinen und spirituellen Verständnisse von Yaku genauer interpretiert.

Jedes Jahr, wenn in den Monaten der Trockenzeit das Wasser entlang der wenig funktionierenden Bewässerungskanäle in die Felder der Cuenca Auqui fließt, wird der erste Regen herbeigesehnt. Denn die Felder, die über Bewässerungskanäle bewässert werden, sind in Relation zu den Feldern, die durch Regenfeldbau bewirtschaftet werden, verschwindend gering. Der erste Regen kommt als leichter Nieselregen Anfang August und befeuchtet die Erde, so dass ein Vorbereiten und Pflügen des Bodens für die Aussaat im Oktober und November möglich wird. Dieser Regen trägt den Namen „puspa“. Mit der Puspa beginnt jedes Jahr ein neuer Anbauzyklus des Regenfeldbaus in den Anden. Die erste Augustwoche ist in vielen andinen Regionen mit Feierlichkeiten belegt und der 1. August eines jeden Jahres ist der offizielle Tag der „patsamama“ (Mutter Erde) in Lateinamerika.

Doch wie wir bereits in Kapitel ‚Framing the Field‘ in der Geschichte von Don José erfahren haben, ist Tamyá launisch, denn der Regen hält sich nach den Aussagen der Campesinxs in der Cuenca Auqui immer seltener an seine Rolle als Puspa (siehe Karte im Anhang ‚Mein armes Land‘). Der Regen in der Cuenca Auqui ist, laut der Campesinxs, wie so vieles andere auch, aus dem Gleichgewicht geraten.

Doch im kollektiven Erinnern bleibt der Beginn des Monats August ein wichtiges Datum im andinen Jahresverlauf. Doña Epifania und Don Emiliano (siehe Personen*register), die Ältesten* in Jancu, erzählen Ana (siehe Personen*register) und mir, dass ihnen als Kinder* erzählt wurde, dass es zu Beginn der Regenzeit einen Wettkampf zwischen dem Fuchs und der Puspa gibt (Interview mit Doña Epifania und Don Emiliano in Jancu, Juli 2015). Wenn es Puspa schafft, vor dem Gesang des Fuchses einzutreffen, wird es ein gutes Anbaujahr. Ist das Gegenteil der Fall und der Gesang des Fuchses ist zuerst zu hören, wird es Trockenheit geben und damit eine geringe Ernte. Rituale und Praktiken sind in den Anden oftmals darauf ausgerichtet, Yaku wütend zu machen, damit diese*r dann in ihrer*seiner Wut mit Regen antwortet (Boelens 2014: 240|Fußnote). Der Fuchs ist in den Andenregionen Perus oftmals auch der „Hund des Mallku“. ~Mallku oder auch ~Apu steht für den Geist

des wichtigsten Berges, der über eine „~Ayllu“² (Gemeinschaft) wacht (Kessel 1994: 233, Sánchez Gárrafa 2014). In der Cuenca Auqui ist die Bezeichnung dafür „~Hirka“ (Berg) (Sánchez Gárrafa 2014). Der Bezug zu Apu ist zugleich auch eine Einordnung desselbigen als „Earthbeing“ (Erdwesen) (de la Cadena 2015), was im Begriff Hirka, argumentiert auf der Basis der Gespräche, die ich geführt habe, nicht per se angelegt ist.

Dass der Fuchs gewinnt und damit eine Periode der Trockenzeit und eine geringere Ernte eintreten kann, war und ist schon immer eine Gefahr, mit der die Campesinxs in der Cuenca Auqui jährlich rechnen. Die Strategien, wie darauf reagiert werden kann, haben sich über die Zeit verändert. Eine Strategie, die nur noch durch Erinnern weitergegeben wird, erzählt Don Julio (siehe Personen*register), ein Ältester* aus Paquishka. Wenn in früheren Jahren der Regen ausgeblieben ist, dann ging eine kleine Gruppe der Gemeinschaft zur Lagune Azul. Die Lagune Azul ist ein Toteissee, der sich auf dem Rücken zwischen der Quebrada Shallap und Rajucolta oberhalb der „comunidad“ (dörfliche Gemeinschaft) Jancu befindet. Von der Lagune Azul wurde Yaku mithilfe einer Schale aus getrocknetem Kürbis entnommen und zurück in das Dorf gebracht, wo in der Kirche für Yaku eine Messe abgehalten wurde. „Damit Yaku die Messe hören kann“, erklärt Don Julio auf Quechua (Interview mit Don Julio in Paquishka, Juli 2015). Nach der Messe wurde Yaku zurück zur Lagune gebracht, woraufhin der erhoffte Regen kommen sollte. Diese Praktik, Yaku wieder zurück zur Lagune Azul zu bringen, bedeutete für die Menschen*, einen fünfstündigen Anstieg und das Zurücklegen von fast 1.000 Höhenmeter durch sehr steiles und felsiges Gelände bis zur Lagune in Kauf zu nehmen. Reziprozität ist in diesem Moment an körperlich anstrengende Arbeit gebunden. Auf meine Nachfrage, ob dies noch praktiziert wird, sagt Don Julio, dass die jungen Leute* diese Traditionen nicht mehr praktizieren (ebd.). Modernisierungstechnischen Lösungen bezüglich des ausbleibenden Regens wird in dieser Zeit mehr Glauben geschenkt als andin verwurzelten Strategien und Don Julios Aussage folgend in diesem Thema eher dichotom, in Form eines „entweder/oder“, als hybrid verstanden.

Andere Praktiken haben sich über die Zeit verändert, sich den neuen Verhältnissen angepasst und somit ihre gesellschaftliche Legitimität und Anerkennung aufrechterhalten. Allzu oft mussten sich die verschiedenen Wissens- und Glaubenssysteme auch einen anderen „Körper“ suchen, da sie unter kolonialer und christlicher Vorherrschaft verboten wurden. Das zeigt auch das nun folgende Beispiel.

In Ichoca kartieren die Kinder* eine kleine Kapelle, die aus einem Raum und einem Altar besteht, der Raum ist durch eine Gittertür verschlossen (siehe die gesamte Karte ‚Wasserorte von Ichoca‘ im Anhang). Die Kinder* schaffen es, durch das Gitter ein Foto zu machen. Der Wassertropfen, mit dem sie das Foto auf ihrer Karte verorten, erklärt: „Im April nutzen sie das Kreuz für sein Fest“ (En abril se usa la cruz para su fiesta) und „An Karneval spielen sie mit Talk und Wasser in der Kirche“ (En el carnaval juegan con tolca y agua en la iglesia) (siehe Abbildung 12).

2| Der Terminus Ayllu wird in der Cuenca Auqui für die Bezeichnung der einzelnen „comunidades“ (dörfliche Gemeinschaften) und das Land auf dem man* lebt nicht mehr benutzt und ist im Süden von Peru noch eher verbreitet (de la Cadena 2015).



Abb. 12: Kreuz von Ichoca
 Quelle: „Wasserorte in Ichoca“, Karte im Anhang

Im März, während der Karnevalsfeierlichkeiten in Huaraz und den umliegenden Dörfern, findet jährlich das „Treffen der Kreuze“ (Encuentro de Cruces) statt. An diesem Tag kommen die Menschen* aus den Dörfern und aus den verschiedenen Stadtvierteln zur Feier und Anbetung der Kreuze in Huaraz zusammen. Die vielzähligen Kreuze werden zusammengebracht, damit sich diese die Messe anhören können.

Es ist zu vermuten, dass es sich hier um eine überschneidende Parallele zu der Praktik, Yaku aus der Lagune zu holen und in die Kirche zu bringen, handelt. Es gibt zwei Arten von Kreuzen, die aus den Dörfern an diesem Tag in die Stadt getragen werden, und zwei Arten von Kreuzen aus der Stadt Huaraz. Aus allen vier Himmelsrichtungen kommen die Kreuze in einer Prozession zu den städtischen Kirchen im Zentrum. Eine Form des Kreuzes wird in den jeweiligen Comunidades in den Hügeln aufbewahrt und übt von seiner erhöhten Position Schutz über das Land und die Menschen* aus. Sie haben so die Schutzfunktion der „huaca“³ und Hirkakuna ersetzt, also der Schutz des wichtigsten Berges über eine Gemeinschaft, in dem auch die Seelen und das Wissen der Vorfahren ruht. Huaca kann sich auf alles Göttliche in den Anden, aber auch auf heilige Stätten, Figuren und Plätze – eine Art allumfassende Kraft – beziehen. Auch die Inkas* oder die „kurkakuna“ (Oberhaupt eines Allyu) konnten Huacakuna sein (Pease 2014: 143). Die Benutzung der Bezeichnung „Huaca“ war und ist sehr different (Sillar 2009). Eine Strategie der Missionierung war es, diese Objekte und Orte zu zerstören und an deren Stelle Kreuze aufzustellen.

Das Kreuz, das die Kinder* fotografiert haben, ist jene Art von Kreuz, das direkt in den Dörfern steht und diese über das Jahr hinweg schützen soll. Diese Kreuze werden eine Woche vor Karneval, mit Kleidung angezogen und verschleiert, da davon ausgegangen wird, dass diese Kreuze Leben in sich tragen. Sie werden in den

3| Differente Schreibweise von Huaca: waq'a (Pease 2014).

beiden wichtigsten Kirchen von Huaraz, in den Kirchen La Soledad und San Francisco, aufgestellt. Dabei sollen sich die Kreuze revitalisieren und wieder an Kraft und Macht gewinnen, bevor sie an ihre ursprünglichen Plätze zurückgebracht werden (Ministerio de Cultura Perú 2016). Die Kräfte der Huacakuna, so meine vorsichtige Schlussfolgerung, sind durch die Missionierung und die Zerstörung ihrer originären Orte nicht endgültig zerstört worden, vielmehr haben sie die „materiellen Körper“ gewechselt und werden in den Kreuzen weiterangebetet. Die Erinnerung an die Huacakuna verblasst jedoch zunehmend, so höre ich auch in der Cuenca Auqui sehr selten den Terminus Huaca, und somit werden auch die Menschen* immer weniger, die in den Kreuzen die Huacakuna noch erkennen können. Die grundlegende Idee, die an die Huacas gebunden ist, und die sich oftmals durch ein zugeschriebenes „Sein“ in Berge, in Lagunen oder auch in „Flüsse“ äußert, lässt sich heute vor allem noch in Geschichten wiederfinden (siehe Kapitel ‚Storying. Crafting‘).

Das Zusammentreffen der Kreuze ist ein großes und fröhliches Fest, deswegen haben die Kinder* einen stauenden Regentropfen⁴ kartiert, da es jedes Jahr für sie ein sehr schönes Ereignis ist (siehe Abbildung 12). Mit der zweiten Sprechblase („An Karneval spielen sie mit Pulver [Talk, Anmerk. K. S.] und Wasser in der Kirche“) beziehen sich die Kinder* auf den „Kriegsdienstag“ (Martes Guerra), der in Huaraz am Karnevalsdienstag stattfindet. An diesem Tag ziehen vor allem die Jugendlichen* aus den verschiedenen Stadtvierteln und Dörfern zusammen durch die Straßen. Entlang der Hauptstraßen von Huaraz „bekriegen“ sich die unterschiedlichen Gruppen mit Eimern voller Wasser und farbigem Talk. Mein Freund Leonel aus Huaraz (siehe Personen*register) erklärt mir, dass an diesem Tag kein Respekt gegenüber niemandem gilt und die Spiele teilweise brutale und aggressive Züge annehmen. Man* erzählt sich, so Leonel, dass in früheren Zeiten Menschen* so voller Aggression getötet haben, wie an diesen Tagen aggressiv gespielt wird.

Zur Erinnerung, die Kartierung mit den Kindern* läuft unter der Vorgabe, dass sie ihre Wasserorte in Ichoca kartieren sollen, ab. Sie wählen in Ichoca den Ort mit der Kapelle als einen Wasserort aus, in der zugleich ein Kreuz steht. Victor, der Junge*, der anregte dieses Foto zu machen, erklärt den anderen Kindern*, dass dieses Kreuz immer mit Weihwasser geweiht und vor Karneval in die Stadt getragen wird. Durch diesen Verweis kam die Erinnerung an den Martes Guerra auf, und dass man* sich an diesem Tag offiziell mit Wasser bekriegen darf. Durch die Betonung des Weihwassers und das damit verbundene Segenszeichen bringt Victor hier eine katholisch christliche Interpretation von Wasser zur Betonung. Zudem erlaubt das als lebendig bezeichnete Kreuz Rückschlüsse auf eine synkretistische Praxis zwischen katholischem und andinem Glauben. Das Kreuz in Ichoca beschützt, ähnlich wie einst die fast vergessenen Huacas, die Comunidades.

Der „Martes Guerra“ ist ein Tag in der Karwoche, der über den Komplex Wasser-Wildheit-Jugendliche* funktioniert und Jugendliche* die offizielle Erlaubnis erhalten, über das Spiel mit dem Wasser sich in Gruppen gegenseitig zu bekriegen. Wasser erhält hier eine spielerische Zuschreibung, aber bleibt zugleich auch durch Leonels

4| Die Regentropfen lagen während der Kartierung ausgedrückt auf dem Tisch, die Kinder* haben jeweils einen für sie treffenden Tropfen gewählt und dabei definiert, welche Emotion dieser ausdrücken soll.

Erklärung eine Erinnerung an die Gräueltaten, die die Menschen* im Callejón de Huaylas einst erlebten.

So bekommt Wasser an dieser Stelle eine diversere und komplexere Bedeutung zugeschrieben, die sich durch eine Intersektion von katholischen, andinen und modernen Epistemologien formiert. Hier kommen mehrere Bedeutungsebenen zusammen, auf die die Kinder* an diesem ersten Wasserort in Ichoca verweisen.

Um die spirituelle Bedeutungen von Yaku für den peruanischen Kontext besser zu verstehen, hilft ein Blick über die Andenkette Richtung Amazonas. Im peruanischen Amazonasgebiet ist „yakumama“ (Mutter Wasser) Teil von Geschichten, in denen Wasser als Gottheit konzipiert wird (Störl 2016). Als riesige Schlange (Anakonda) nimmt sie eine verkörperte, tierische Gestalt an. Manchmal auch in Gestalt einer Sirene verführt sie in andinen Geschichten die Männer*, manchmal erscheint sie als halb Frau, halb Fisch oder halb Schlange. Dabei überlappen nach Kerstin Störl oftmals amazonische, mit andinen und manchmal auch mit europäischen Geschichten (ebd.). Don Mario aus Jancu (siehe Personen*register) erzählt mir im August 2013 einige Geschichten zu den Lagunen Shallap und Churup. Die Lagune Churup befindet sich auf dem Bergrücken, der nach Nordwesten in die Cuenca Palcachoca⁵ abfällt und nach Südwesten in die Cuenca Quilcayhuanca⁶ entwässert. Als ich ihn 2015 wieder besuchen möchte, wohnt er nicht mehr in Jancu. Damit ist er auch einer der vielen jungen Männer* aus Jancu, die in die Städte migrieren. Er erzählt mir neben der Geschichte des goldenen Balls der Lagune Shallap (siehe Kapitel ‚Framing Myself‘) auch, dass man* sich erzählt, dass in der Laguna Shallap immer wieder ein wunderschönes Feuerwerk erscheint, dass es dort Feste gibt und an Vollmond ein Stier aus Lehm, der wunderschön anzusehen ist, erscheint.

Eine weitere Geschichte von Don Mario über die Lagune Churup geht auf ein Ereignis vor ungefähr 15 Jahren zurück. Zwei Männer* stiegen zur Lagune hoch und ließen Steine über das Wasser flitschen. Die Wellen, die dadurch auf der Wasseroberfläche entstanden, sahen sehr schön aus und so ließen sie immer mehr Steine über das Wasser springen und die Wellen wurden immer größer. Sie verbrachten lange Zeit damit, von 11 Uhr morgens bis 3 Uhr nachmittags. Als es immer später wurde, brachen sie auf, um zum Lager zurückzugehen. Dort angekommen kochten sie und legten sich schlafen. Um Mitternacht, so erzählt man* sich, kamen aus dieser Lagune zwei Frauen*, die ganz in blau gekleidet waren. Ihre Röcke, ihre Pullover, ihre Schultertücher, alles war in blau. Sie kamen zum Lager der Männer* und wollten diese mit zur Lagune nehmen, denn, so sagten sie zu den Männern*, sie hätten sie geärgert und sehr wütend gemacht. Die Männer* flehten um Vergebung, die Frauen* erbarmten sich und sagten zu ihnen: „Ärgert uns nicht mehr und lasst uns in Frieden, wenn ihr es noch einmal macht, gibt es keine Vergebung“.

Don Mario erklärt mir, dass man* deswegen hier glaubt, dass die Lagunen lebendig sind.

In anderen Erzählungen erscheint Yaku, als Herrscher der unteren Welt, in Gestalt eines Mannes*, der junge Frauen* aus den Comunidades verführt und vergewaltigt,

5| Entwässert in den Río Paria.

6| Entwässert neben der Cuenca Shallap in den Río Auqui.

um die eigene Nachkommenschaft zu sichern (Störl 2016: 186). In den Anden wird in diesen Geschichten die*der „Cocha“ (Lagune) selbst als ein lebendiges Wesen* angesehen, die*der sowohl weiblich, als auch männlich sein kann. Verschlingende, zerstörerische und gestalterische Kräfte liegen in ihrer*seiner Macht (ebd.: 187 ff.). Boelens (2014) schreibt, dass dem Wasser der Lagune weibliche Kräfte zugeschrieben werden und den „Puquialkuna“ (Quellen) männliche (ebd.: 240, Informationen finden sich bei Boelens in der Fußnote). „Ichick Ollqu*“ (kleiner Mann*), der im nächsten Kapitel ausführlich behandelt wird, lebt vor allem in Puquialkuna. Geschlechtsidentitäten sind hier in Bezug zu Yaku fließend bzw. queer. Lokale Geschichten zeigen Möglichkeiten auf, die Logik dichotomer Geschlechtlichkeit immer wieder aufzubrechen (siehe die Auseinandersetzung zu „Ichick Ollqu*“ im folgenden Kapitel).

Das „Mama“ in Yaku und Paza verweist u. a. auf den Synkretismus, den vor allem Pachamama mit der katholischen Figur der Jungfrau Maria durch die christliche Missionierung einging (Yetter 2017). Die Marienfigur wurde so zur Ersatzfigur für Pazamama, um die Andine Epistemologie dahinter zu „verschleiern“; ein weiteres Beispiel für eine hybride Symbiose.

Die Erzählungen in Zusammenhang mit Yaku sind also nicht nur auf das Amazonasgebiet beschränkt, sondern multilokal und „traveling stories“ (reisende Geschichten)⁷. Sie sind zusammen mit den Menschen* durch Peru und darüber hinaus gereist und haben sich je nach Kontext, je nach Beziehung zum Land und den jeweiligen lokalen Wissenssystemen, auf die die Geschichten treffen, verändert und angepasst. So kann Yaku im Amazonasgebiet die Rolle einer Göttin einnehmen, und in der Cuenca Auqui als lebendiges Wesen konzipiert werden, das wiederum in anderen Zusammenhängen, wie katholisch religiösen, einer weiteren Umdeutung unterliegt. Es zeigt sich auch hier, dass das Festhalten an singulären oder authentischen Erzählungen und Bedeutungszuweisungen in Bezug zu Yaku wenig Sinn ergibt. Jedoch wird erkenntlicher, dass dominante Narrative (wie das christliche Kreuz, das nun Ichoca schützt und damit die Huacas verdrängt oder die Jungfrau Maria, die über die Zeit wirkmächtig Pachamama verdrängt bzw. subsumiert) hier wirkmächtig in Komplizenschaft mit den Kolonialen Modernitäten operieren und spezifisches Wissen unterdrückt bzw. favorisiert wird.

In der Cuenca Auqui höre ich lokale Geschichten, in denen die Lagunen oder Quellen eine zentrale Rolle einnehmen. Don Theodoro aus Jancu (siehe Personen*register) erzählt uns, Ana (siehe Personen*register) und mir, bei einem Go-along-Interview eine weitere Geschichte in diesem Zusammenhang. Er ist ein sehr guter Geschichtenerzähler, sowohl in der Betonung als auch im Aufbau von Spannung, und die gleichzeitige Ruhe, mit der er erzählt, beeindruckt sehr. Wir laufen entlang des gerade (2015) fertiggestellten, aus Betonschalen zusammengefügtten Bewässerungskanals und Don Theodoro erzählt uns, wie sein Vater* immer, wenn er in die Berge ging, ein wenig Alkohol und ein paar Blätter Coca mitnahm, um diese am Fuße der Hirkakuna niederzulegen. Diese Praktik ist mit der Intension verbunden, die Hirkakuna, so Don Theodoro, nicht zu verärgern. Wird dies missachtet, kann der weitere Weg ein gefährlicher werden. Wenn jedoch eine Opfergabe niedergelegt wird, dann bleiben die

7| Angelehnt an Edward Saids Konzept der „Traveling Theories“ (ebd. 1993).

Hirkakuna ruhig. Don Theodoro erzählt, dass er die Wut der Hirkakuna selbst erlebt hat, als er einmal zur Spitze des „Wamashraju“⁸ gelaufen ist. Oben angekommen hörte er, wie das Geröll in die Tiefe stürzte, als ob jemand absichtlich getroffen werden sollte. Don Theodoro hatte zuvor kein „Geschenk“ (regalo) niedergelegt.

Vor Wamashraju liegt die Lagune Azul gut versteckt in einer Senke. Don Theodoro teilt mit uns ihre Geschichte, denn die Lagune Azul hat ihre sehr eigene Geschichte. Früher war dort keine Lagune, sondern ein Puquial. Zwei junge Hirtinnen* waren mit ihren Tieren in den Punas von Jancu unterwegs. Sie kamen zu einer Quelle und spielten dort. Plötzlich erschienen ihnen Ringe, Ketten und Ohrringe. Sie holten sie heraus und nahmen sie mit sich. Doch die Schmuckstücke verschwanden. Die Leute sagten: „Geht zurück! Geht zurück!“ Und die zwei Mädchen* gingen zurück zur Quelle. Sie nahmen wieder Ringe heraus und betrachteten sie und die Ringe verwandelten sich in Wasser. Die Mädchen* kamen nie wieder zurück nach Jancu, doch es bildete sich die Lagune Azul. Don Theodoro erzählt: „Als ich mit meinem Vater an der Lagune Azul vorbeikam, standen in der Mitte zwei große Steinbrocken, mit Köpfen aus Stein. Doch diese Brocken sind verschwunden. Man sieht sie nicht mehr.“ Dass sich in den Tiefen der Flüsse, Quellen oder Lagunen Gold- und Silberschätze befinden, ist ein weit verbreitetes Motiv im Callejón de Huaylas. Diese Annahme begegnet mir in verschiedenen Geschichten, die ich während meiner Feldforschung höre. Stewart Turevón zeichnet nach, dass sich diese Verweise in den Geschichten auf die Praktik der Inkas* beziehen, ihre Schätze vor den Spanier*innen zu verstecken, indem sie diese in Quellen und Flüssen versenkten (ebd. 2018: 89).

In der Geschichte von Don Theodoro klärt ein Puquial über die unmittelbaren Folgen auf, die der koloniale Gold- und Silberrausch in Peru, so meine Interpretation, mit sich brachte. Dass die Mädchen* zu Stein wurden und als Mahnfigur für Habgier in der Mitte der Lagune platziert waren, kann dabei eine eindrucksvolle Lehre sein. Die Geschichte zeigt auch, dass Habgier nicht nur innerhalb der kolonialen europäischen Gesellschaft verbreitet war und ist, sondern die Comunidades genauso davon angesteckt wurden. Es ist eine Form von Gesellschaftskritik, die hier herausgelesen werden kann. Da Don Theodoro uns die Geschichte des Grolls von Wamashraju, den er selbst erlebte, und den Groll der Quelle, den ich aus seiner Geschichte interpretiere, in einem linearen Erzählverlauf mit uns teilte, sehe ich darin eine Akzentuierung. Sowohl Wamashraju, als auch die Quelle ist erzürnt über die Ignoranz der Menschen*, die sich im ersten Beispiel die Passage zum Gipfel ohne Erlaubnis nehmen, und im zweiten die Schätze der Quelle rauben, ohne eine Form der Wiedergutmachung anzubieten. In beiden Erzählungen wird deutlich, dass sowohl der Berg, als auch die Quelle die Beziehung zum Menschen* als wechselsteig konzipieren. Nehmen ist in diesem Verhältnis immer auch mit Geben verbunden.

Nachdem Don Theodoro uns die beiden Geschichten erzählt hat, frage ich ihn, ob die Menschen* der Cuenca Auqui, als sie in den 1970er Jahren begannen, den großangelegten Bewässerungskanal zu bauen, und diesen im Jahr 2014 sanierten, jeweils Yaku als Opfergabe ein Geschenk gemacht haben? Don Theodoro, so scheint mir,

8| Wamashraju bezieht sich auf eine Bergspitze oberhalb der Lagune Azul und ist Teil der südlichen Bergkette der Cuenca Shallap (siehe Abbildung 1 im Kapitel ‚Zumbayllu‘ oder die Karte im Anhang ‚Mein armes Land‘).

ist zunächst verwundert über meine Frage und antwortet mir dann, dass sie das nicht gemacht und wohl vergessen haben. Auf diesen Umstand komme ich später in diesem Kapitel zurück.



Abb. 13: Aus dem Inneren der Erde
Quelle: „Wasserorte in Ichoca“, Karte im Anhang

In den beiden Geschichten erhalten sowohl Hirka und Yaku eine soziale Identität, sie werden weder als spirituelle Gottheiten oder inkaische Verkörperungen gelesen, sondern zeigen Regeln für ein alltägliches Miteinander auf und grenzen sich, in meiner Lesart, dadurch von den sogenannten Huacas ab. Sillar (2009: 374) warnt davor, das Verhältnis Mensch*-Yaku überzubewerten und damit zu exotisieren, indem Yaku oftmals in den Zusammenhang mit einem westlichen Verständnis von „Seele“ gebracht wird. „The material world can be conceived of as sentient without the need to impute purely human-like qualities or ‘spirit’ to it“ (ebd.: 370)⁹. Was sowohl Menschen* als auch die sie umgebende „natürliche“ Umwelt zu gleichen Teilen besitzen, ist, nach Sillar, „ánimo“, eine vitalisierende Energie, die das Leben belebt (ebd.: 369, Allen 1982, Gose 1994). „Tiene ánimo.“ (Es besitzt Ánimo.) ist eine Erklärung, die ich oft in Bezug zu Wasser in der Cuenca Auqui erhalte, aber auch die Erklärung „Tiene vivo.“ (Es ist lebendig.).

9| „Die materielle Welt kann als empfindsam angesehen werden, ohne dass man* ihr rein menschenähnliche Eigenschaften oder einen ‚Geist‘ zuschreiben muss“ (Sillar 2009: 370, Übersetzung K. S.).

Die Kinder* aus Ichoca kartieren einen weiteren Wasserort auf der gegenüberliegenden Seite des Río Auqui (siehe Abbildung 13). Sie nennen diesen Chsa Yacha. Sie wählen einen glücklichen Wassertropfen, der sagt: „Dieses Wasser kommt vom Inneren der Erde, sie nutzen es, um Krankheiten zu heilen und um es zu trinken“ (Tsay yakuta, debajo de la tierra sale, se usa para curar enfermedades y para tomar)¹⁰. Quellen werden, neben ihrer guten Wasserqualität, oftmals heilende Kräfte zugeschrieben und erhalten durch verschiedene Geschichten, die mit ihnen in Bezug stehen, jeweils eigene Bedeutungen. Als ich die Kinder* frage, wie genau das funktioniert, dass die Menschen* vom Wasser wieder ~gesundwerden, erhalte ich zur Antwort zwei Wörter: „Tiene ánimo“.

Durch die verschiedenen Geschichten, die ich über Yaku höre, verstehe ich, dass es eine klare Zuschreibung von Gut und Böse, männlich und weiblich, Objekt und Subjekt darin nicht gibt, man* findet all diese Elemente in den Geschichten über Yaku vereint.

Die Geschichten lehren außerdem, über Reziprozität im Umgang mit Wasser nachzudenken: Nur wenn die Menschen* sensibel dafür sind, was sie dem Wasser nehmen und dies in irgendeiner Form zurückgeben, bleibt das Gleichgewicht erhalten. Sillar erklärt diese Beziehung als „wechselseitiger Verbrauch“ (mutual consumption), wobei er festhält, dass nur, wenn die Menschen* sich um Yaku, Hirka, Pacha usw. kümmern und diese über Geschenke und Opfergaben ernähren, können die Menschen* im Gegenzug erwarten, auch von diesen ernährt zu werden (ebd. 2009: 370). Wird für den Goldenen Ball wie in Kapitel ‚Framing Myself‘, für den Schmuck, für den erhofften Regen oder für die sichere Passage in die Berge nichts (zurück)gegeben, bleibt dies nicht ohne Folgen für die*den Nehmenden.

Diese Logiken der „Wechselseitigkeit“, des „Gleichgewichtes“ oder auch der „gegenseitigen Fürsorge“ und „Bestrafung“, die in diesem Teil des Kapitels anklingen, werden auf die heute wirkmächtig politischen und gesellschaftlichen Diskurse nicht übertragen. So entstehen andere globale Erzählungen, wie zum Beispiel der Klimawandel. Darin unterliegen Yaku, Paza und Hirka, nun als Subsysteme einem globalen Wandel. Durch den Klimawandel, werden das zunehmende Ausbleiben der Puspa, das Absterben der „okonal“ (Bofedal¹¹) oder auch die Kontaminierung des Flusses Auqui (dazu später mehr) als Effekte eines globalen Phänomens wahrgenommen und entziehen so den vorherigen Erzählungen, die die direkte Aushandlung der Beziehung zwischen Mensch* und Yaku zum Inhalt hat, ihre Wirkmächtigkeit. Aktuell diskursmächtige Antworten, die auf dieses Ungleichgewicht gegeben werden, siedeln sich im argumentativen Rahmen von Anpassungsstrategien an. Darin wird Yaku in der Deutungshoheit Kolonialer Modernitäten umgedeutet von Yaku, zu Gemeingut und dann zu einer Ressource Wasser umdeklariert. Wasser unterliegt bei letzterer Betrachtungsweise als ein „knappes Gut“ (Schmitt 2017) Praktiken der Kommodifizierung und Modernisierung und wird Teil von effektiven Managementstrategien (Lüde-

10| Leonel (siehe Personen*register) hat mir an dieser Stelle geholfen die beiden Wörter auf Quechua zu verstehen. „Tsay yakuta“ heißt übersetzt „aus dem Inneren der Erde“.

11| Feuchtgebietsvegetation im andinen Hochland.

mann 2015). Die Gletscher in der Cordillera Blanca, als wichtiger Süßwasserspeicher in der Region, nehmen hierbei eine entscheidende Rolle ein (Bury et al. 2008).

1.2 Wasser als zu schützende Ressource innerhalb Kolonialer Modernitäten

Die Kinder* in Ichoca kartieren auf ihrer Karte einen „puquial“ (Wasserquelle), der dazu ausgewählte Wassertropfen ist nachdenklich und die Kinder* lassen diesen sagen: „Das Wasser der Puquialkuna. Einige sind kontaminiert, wiederum andere sind gut genug, um das Wasser zu trinken“ (El agua de los puquos, algunos son contaminados como otros son buenos para tomar) (siehe Abbildung 14). Während die Kinder* das Foto von dem Puquial machen, erklären sie mir, dass es wichtig ist, diese zu schützen und dass sie manchmal beobachten, wie ihre Mütter* darin die Wäsche mit Seife waschen. Manchmal entdecken sie auch Müll darin. Das macht sie nachdenklich, daher auch ein Tropfen, der dieses Gefühl widerspiegelt, so ihre Aussage. Die Kinder* erklären mir, wie wichtig die Quellen und Wasseraugen für die Comunidades sind, dass diese schützenswerte Zugänge zu sauberem Trinkwasser darstellen. Als ich frage, woher sie das alles wissen, antworten sie, dass sie das in der Schule gelernt haben. Durch das Erdbeben in Ancash im Jahr 1970 sind Quellflüsse und Wasseraugen sowohl in Huaraz, als auch in den einzelnen Comunidades versiegt. Der Zugang und die Bewahrung von Trinkwasserreserven ist seitdem in der Region von großer Relevanz und, wie es gleich gezeigt wird, immer häufiger Umstand von Konflikten.



Abb. 14: Puquialkuna. Wasserquellen.
Quelle: „Wasserorte in Ichoca“, Karte im Anhang

Don Theodoro, so meine Lesart, hat zwei Generationen zuvor durch Geschichten gelernt, dass Puquialkuna Orte wechselseitiger Beziehungen sind, denen man* mit Respekt und Fürsorge begegnet, und im Gegenzug dasselbe zurückerhält.

Innerhalb des „Schutzgedankens“, den die Kinder* hier formulieren, findet sich eine Nähe zu den Kindheitskonzepten, die in den Kapiteln ‚Raising an Empire‘ und ‚Temporality of Empire‘ andiskutiert wurden. Durch die Idee des Schutzes wird die Beziehung zwischen Mensch* und Wasser unidirektional gedacht, indem der Mensch* entscheidet und festlegt, wann, wie und welche Form von Wasser als schützenswert gilt. Über schulische Bildung wird hier meist ein universalisierendes und westliches Bild von „Schutz“ vermittelt und lokale Kontexte finden keine Berücksichtigung. Diese Aussage bezieht sich auf die Beobachtungen, die ich in den Schulen von Ichoca und Chontayoc gemacht habe. Der Mensch* schützt in dieser Logik das Wasser, aber so nicht vice versa. Damit erfolgt eine Hierarchisierung, in der sich der Mensch* über das Wasser stellt. Diese Form der Hierarchisierung lässt sich auch, stark vereinfacht, in der oftmals nicht vorhandenen Aushandlung von Schutzmechanismen ausgehend von Erwachsenen* für Kinder* aufzeigen. Schutzgedanken können in Bezug zu Wasser sowohl Teil eines Gegennarrativs zur hegemonial operierenden Extraktivismuslogik in Peru sein, als auch von dieser in Form von „greenwashing“ vereinnahmt werden (Andreucci & Kallis 2017).

1.3 Wasser als Gemeingut? Kämpfe um sauberes Trinkwasser in der Cuenca Auqui

Die Dörfer in der Cuenca Auqui beziehen ihre Wasserressourcen aus den oberhalb gelegenen Lagunen und Quellen (siehe Karte im Anhang ‚Mein armes Land‘). Der Río Paria und der Río Auqui fließen am östlichen Rand der Stadt Huaraz, im Stadtteil Nueva Florida, zusammen und entwässern als Río Quilcay in den Vorfluter Río Santa. Die Trinkwasservorräte der Stadt Huaraz und deren 164.000 Bewohner*innen (INEI 2017: 25) sind im hohen Maße vom Wasser des Río Paria (dessen Wasser aus der Lagune Palcacocha stammt) abhängig. Hat man* sich im Zuge der Katastrophe von 1941 und der damit verbundenen Zerstörung der Stadt lange Zeit um den zu hohen Pegelstand der Lagune Palcacocha gesorgt, kommt nun die Sorge der Wasserknappheit hinzu. Im Jahr 2011 wurde der Pegelstand der Lagune deutlich verringert, um die Gefahr einer erneuten Flutkatastrophe zu minimieren. Das hatte mitunter zur Folge, dass sich die Fließgeschwindigkeit des Río Paria während der Trockenzeit vor 2011 bei 3.000 l/s befand und sich nach 2011 auf 600 l/s verringerte (Lüdemann 2015: 57 f.). Der fast parallel zum Río Paria fließende Río Auqui führt ein deutlich höheres Volumen an Wasser mit sich. Doch für die Trinkwasserversorgung der Stadt Huaraz ist das Wasser des Río Auqui aufgrund der hohen Kontamination mit Schwermetallen keine Alternative. Vor allem der niedrige pH-Wert, die hohe Konzentration an Aluminium und Mangan des Auqui Wassers, liegen weit unter bzw. über den Angaben der peruanischen Trinkwasserverordnung und sind daher für den menschlichen Konsum

toxisch (Faulstich 2015)¹². Die Kontaminierung des Wassers wird auf das Abschmelzen des Shallap Gletschers zurückgeführt, durch die sich zurückziehende Gletscherzunge liegt das Gebirgsgestein frei. Die Mineralien werden, so ist die bisherige Vermutung, aus dem freiliegenden Gestein über das Schmelzwasser mit sehr niedrigem pH-Wert gelöst (ebd.). Ich lerne erstmalig von den Grundschüler*innen während der Kartierung, dass die Bewohner*innen in den Comunidades von Ichoca und Coyllur (hier ist das Zentrum von Coyllur gemeint ohne dessen dazugehörigen Sektoren) das Wasser des Río Auquis konsumieren und in der Trockenzeit das Wasser unbehandelt (behandelt bedeutet in diesem Zusammenhang lediglich eine Filtrierung oder Chlorbeigabe, das Wasser beliebt dadurch kontaminiert) aus dem Fluss entnehmen, da die Wasserzisternen leer sind. Die Schüler*innen überlegen gemeinsam, welches Gefühl sie damit am stärksten in Verbindung bringen und einigen sich auf die Positionierung eines wütenden Regentropfens direkt am Río Auqui (siehe Abbildung 15). Sie lassen diesen wütend sagen. „Fluss von Ichoca. Wenn wir kein Trinkwasser haben, trinken wir immer das Wasser aus dem Fluss“ (Río de Ichoca. Cuando no tenemos agua potable siempre tomamos el agua del río).



Abb. 15: Fluss von Ichoca
Quelle: „Wasserorte in Ichoca“, Karte im Anhang

12] Im Rahmen einer Bachelorarbeit von Leona Faulstich (2015) am Geographischen Institut der Universität Hamburg wurden 50 Wasserproben entlang der Cuenca Auqui und Shallap durchgeführt. Faulstich kommt zu dem Ergebnis, dass die Qualität des Wassers im Río Auqui nicht der gesetzlichen Regelung zur Trinkwasserverordnung standhalten. Der pH-Wert des Río Auqui liegt bei einem Wert von 4,79 und ist damit außerhalb des gesetzlichen Grenzwertes von 6,5-8,5. Zudem enthält das Wasser Schwermetalle wie Aluminium, Mangan und Eisen, wobei der Aluminiumwert deutlich erhöht ist (ebd. 2015: 55 f.). Aufgrund dieser Wasserwerte des Río Auquis ist nach dem aktuellen Dekret des Umweltministeriums (Decreto Supremo N° 004-2017-MINAM / MINAM 2017) das Wasser nicht als Trinkwasser, nicht als Bewässerungswasser und auch nicht zur Tränke für Tiere geeignet.

Der Wassertropfen ist wütend, nicht weil die Kinder* dann zum Fluss laufen müssen, um Wasser zu holen, sondern weil die Kinder* wissen, dass mit dem Wasser etwas nicht stimmt. Sie bezeichnen es als schmutzig oder giftig.

Wie die Autoridades* der Cuenca Auqui, so erzählen auch die Kinder*, dass mit dem Verschwinden der Forellen und der Kaulquappen im Fluss vor vielen Jahren, den Menschen*, die entlang des Río Auqui leben, klar wurde, dass sich mit der Qualität des Wassers etwas verändert haben muss. Don Felix (siehe Personen*register) aus Ichoca erinnert sich, wann das Leben aus dem Río Auqui verschwand und welche alltägliche Praktik für die Kinder* damit verloren ging:

„Bueno, será hace quince años. Cuando era pequeño salía del colegio venían truchando por el río chiquitos recogíamos después criamos en este sequía. Hacíamos un depósito, chiquito. Avía trucha, avían sapas y ranacuajos“¹³ (Interview mit Don Felix in Ichoca, Oktober 2013, Übersetzung K. S.).

Während die Mütter* am Fluss die Wäsche wuschen, spielten die Kinder* meist mit den Kaulquappen, von denen es unzählige gab. Heute bekommen die Kinder* einen Hautausschlag, wenn sie zu lange mit dem Wasser in Berührung sind, erklärt Don Felix. Dieses Wasser trinken die Menschen* in Ichoca und in Coyllur, in den bevölkerungsreichsten Dörfern in der Cuenca, seit die Quellen vor Jahren versiegt sind. Durch die fehlenden Quellen und die Alternativlosigkeit im Zugang zu anderen Wasserressourcen begann im Jahr 2011 für die beiden Dörfer der Kampf um Zugang zu sauberem Trinkwasser.

Für die Organisation und Verhandlung dieser Kämpfe sind vor allem die Vorsitzenden des ‚Verwaltungsrates für Wasserversorgung‘ (Junta Administradora de los Servicios de Saneamiento, kurz JASS) in Ichoca und Coyllur verantwortlich. In der Cuenca Auqui hat jedes Dorf und jeder Sektor ein eigenes JASS, die relativ unabhängig voneinander agieren. Kommt es jedoch, wie in diesem Fall, zu Konfliktfällen, schließen sich die JASS für eine größere öffentliche Wirksamkeit zusammen (Lüdemann 2015: 81).

Die lokale Organisation und historische Genese der JASS

Doch bevor ich näher auf diesen Kampf eingehe, möchte ich zunächst auf die lokale Organisation der JASS in der Cuenca Auqui eingehen. Die JASS geht auf das 1963 verabschiedete Gesetz zu ‚Wassergrundversorgung für den Ländlichen Raum‘ (General de Saneamiento Básico Rural – Ley N° 13967) zurück. Durch diese staatliche Regelung, in der die JASS formale und rechtliche Anerkennung findet, werden die Organisationsformen vorgegeben. Diese verschmelzen jedoch mit den vor Ort bereits seit vielen Jahrhunderten bestehenden Formen der Selbstorganisationen und dem darin grundlegenden Verständnis, dass Wasser ein Allgemeingut ist (Lüdemann 2015). Die JASS ist auf lokaler Ebene eine basisdemokratische, transparente und semi-selbstverwaltete Institution, die verantwortlich ist für die Organisation, Wartung, Reinigung und Verteilung von Trink- und die Entsorgung von Abwasser in

13] „Nun, es wird vor fünfzehn Jahren gewesen sein. Als ich ein kleiner Junge war, verließ ich die Schule und kam entlang des kleinen Flusses zum Forellenfischen. Wir holten sie sehr klein heraus und zogen sie hier im Bewässerungskanal groß. Wir haben ein kleines Becken gemacht. Es gab Forellen, Frösche und Kaulquappen“ (Interview mit Don Felix in Ichoca, Oktober 2013).

den jeweiligen Comunidades. Wichtig bleibt jedoch dabei festzuhalten, dass die bis dato relativ autonome Administration nun staatlicher Kontrolle unterstellt wird und für die Bereitstellung von Wasser bezahlt werden muss. Die Implementierung der JASS kann neben der staatlichen Regulierung auch als ein erster Versuch verstanden werden, in den Dörfern leichteren Zugang für künftige diskursive und materielle Formen der Kommodifizierung und der Technologisierung von Wasserinfrastruktur zu ermöglichen.

Die JASS nehmen in der alltäglichen Wasserorganisation der Dörfer eine zentrale Rolle ein. In der Cuenca Auqui sind die „Gebäude der JASS“ (locales de JASS) eindrucksvolle und materialisierte Beispiele dafür. Sowohl in Paquishka und Coyllur, als auch in Jancu wurden relativ neue Gebäude für die JASS in den letzten Jahren gebaut. Sie heben sich durch die verputzten Wände und den blauen Anstrich deutlich von den aus Lehm gebauten und unverputzten Häusern ab. Es ist der ganze Stolz der Präsidenten* der jeweiligen JASS, auch wenn wir bei unseren Treffen darin, verloren auf Plastikstühlen sitzend, an graue und karge Wände schauen. Die Gebäude der JASS sind ein strategisches Zeichen von Sichtbarkeit und Anwesenheit staatlicher Fürsorge. Bereits unter der Regierung von Fujimori strahlen alle Bewässerungsinfrastrukturen, Krankenhäuser und staatlichen Schulen in einem leuchtenden Orange, nun sind diese in blau gehalten (Rasmussen 2016a: 219): „(...) the strategic visibility of infrastructure works as a sign of both modernisation and progress as well as government care and intervention“ (ebd.)¹⁴.

In den 1990er Jahren kam es, wieder durch staatliche Einflüsse, zur Gründung verschiedener JASS in der Cuenca Auqui. Um über das Programm ‚Kooperationsfond für soziale Entwicklung‘ (Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social - FONCODES) Gelder zu erhalten, mussten die Wassernutzer*innen in einer JASS organisiert sein. Es ist die Zeit des Konfliktes zwischen dem ~Sendero Luminoso und der Regierung Alberto Fujimoris. Letzterer war sehr daran gelegen, über eine staatliche sogenannte fürsorgliche Präsenz in den ländlichen Räumen diese für ihren Kampf gegen die Senderistxs zu gewinnen und bei den bevorstehenden Neuwahlen zu glänzen. FONCODES war ein Programm, das dem Ausbau der Wasserversorgung im ländlichen Raum (Wasserfassungen, Wasserleitungen, Zisternen, Sickergruben etc.) diente und an Regional- und Munizipalregierung vorbei vom Präsidenten direkt in den ländlichen Comunidades implementiert wurde (Francke et al. 2006). Das hatte jedoch auch zur Folge, dass das Programm in keinerlei lokale Strukturen eingebettet war, es gab keine Weiterbildungen bzw. Professionalisierungen für die lokalen Akteure*, keine Begleitung der JASS usw. Bezeichnend ist auch, dass jede Zisterne dieser Zeit eine orange Plakette trägt, auf der steht, dass es während der Regierung von Fujimori gebaut wurde (ebd.: 100 ff.)¹⁵. In den jeweiligen Comunidades wurde

14| „...die strategische Sichtbarkeit der Infrastruktur funktioniert sowohl als Zeichen der Modernisierung und des Fortschritts als auch der staatlichen Fürsorge und Intervention“ (Rasmussen 2016a: 219, Übersetzung K. S.).

15| Was zugleich auch eine Farce ist, erinnert diese Plakette viele Campesinxs im ländlichen Raum indirekt an die zahlreichen Verbrechen, die sowohl von den Senderistxs als auch der Regierung Fujimoris in dieser Zeit verübt wurden. So wird mehr den Infrastrukturprojekten Fujimoris gedacht als den unschuldigen Opfern.

jedoch nicht nur durch das FONCODES (wie in Ichoca und Coyllur, die die größte Wähler*innenanzahl aufweisen), sondern auch durch die Munizipalregierung Huaraz und die internationale Nichtregierungsorganisation CARE Perú in den 1990er Jahren der Bau von Reservoirs und die Kanalisierung des Wassers in die jeweiligen Haushalte bewerkstelligt.

Über selbstorganisierte „Gemeinschaftsarbeit“ (faena) werden bis heute die Zisternen regelmäßig gereinigt. Der monatliche monetäre Anteil, der für die Bereitstellung des Wassers bezahlt werden muss, variiert zwischen 0,5 und fünf Soles (ca. 10 Cent bis 1,33 Euro). Im Interview mit den Präsidenten der JASS in Paquisihka, Jancu und Ichoca erzählen mir diese, dass viele Familien* diesen Betrag nicht bezahlen können, die JASS also chronisch unterfinanziert sind. So viel zur Organisation der JASS und ihrer historischen Genese, die grundlegend für das Verständnis sind, die aktuellen Kämpfe in der Cuenca Auqui weiter zu verstehen.

¡Agua limpia para todxs!

Das Gesundheitsministerium ist für eine jährliche Analyse der Qualität des Trinkwassers in der Cuenca Auqui verantwortlich. In einer Analyse im Jahr 2013 stellt das Gesundheitsministerium (interne Unterlagen) fest, dass keine der jeweiligen JASS (Los Pinos wird hier nicht mit berücksichtigt, sie beziehen ihr Wasser vom Río Paria) Chlor einsetzt, die Reservoirs bei der Reinigung nicht desinfiziert werden, das Wasser mit coliformen Keimen und Fäkalien verunreinigt ist und Wasser durch marode Infrastruktur verloren geht. Des Weiteren wird nur für das Zentrum Coyllur eine Filterung des Wassers festgehalten. Viele der Anlagen sind laut Bericht zu alt, stammen aus den 1990er Jahren und entsprechen nicht mehr den gesetzlichen Bestimmungen (ebd.).

In einem Interview zusammen mit Jana Lüdemann (siehe Personen*register) im November 2013 erklärt uns ein*e Vertreter*in der ‚Regionaldirektion Gesundheit‘ (Dirección Regional de la Salud - DIRESA), dass die Handlungsmacht des Gesundheitsministeriums sehr gering ist und sie mit wenig Ressourcen ausgestattet sind. Das heißt, bis auf die jährliche Analyse und dem Aussprechen von Empfehlungen können sie nichts weiter tun. Der Endbericht wird sowohl der Munizipalregierung, als auch den einzelnen Präsidenten* der jeweiligen JASS vorgelegt. In der ‚Nationalstaatlichen Verordnung zur Trinkwasserqualität‘ (Reglamento de la calidad del Agua para Consumo Humano – DS N° 031-2010-SA) ist genau festgehalten, welche Aufgaben die jeweiligen staatlichen Institutionen erfüllen müssen. Die Realität bzw. die Umsetzung dieser Aufgaben in der Cuenca Auqui zeigt, wie der Staat immer nur punktuell sichtbar wird und seine temporäre Anwesenheit, wenn überhaupt, in Zement gießt und große Gebäude baut. So hat das JASS in Paquishka im Jahr 2019 ein zweites Stockwerk erhalten, das der Bürgermeister* von Huaraz öffentlichkeitswirksam eingeweiht hat, andere und vielleicht auch dringendere Probleme bleiben jedoch ungelöst. Durch die geringen monatlichen Beitragsgebühren ist es für die lokale Bevölkerung* nicht möglich, das Wasser den Auflagen entsprechend aufzubereiten. Gleichzeitig kann zur gleichen Zeit der Beitrag nicht erhöht, und damit die nötigen Wartungsarbeiten nicht durchgeführt werden, da Wasser sonst für viele

Familien* in der Cuenca zu einer unbezahlbaren Ware wird. Don Felix fasst diesen Kreislauf zusammen:

„No hay preocupación por esa área. ¡No! Claro, el gobierno central dice saneamiento básico, agua, desagüe, luz primero, priorizan, pero lamentablemente en el camino el presupuesto se desaparece, no llega. Y cuando vamos a la municipalidad provincial dicen no tienen presupuesto“ (Interview mit Don Felix in Ichoca, Oktober 2013)¹⁶.

So stoßen die JASS aus Ichoca und Coyllur lange Zeit auf verschlossene Türen in der Provinzialregierung, wenn sie bezüglich der Kontaminierung des Río Auqui um Unterstützung bitten. Um die Öffentlichkeit zu erreichen, sucht die Bevölkerung* aus Ichoca und Coyllur Kontakt zur lokalen Presse und demonstriert im Jahr 2014 in großer Zahl in den Straßen von Huaraz und im Sitzungssaal des Rathauses von Huaraz (Huaraz Noticias 2014a & 2014b). Hier wird die Kritik geäußert, dass die Bürgermeister* von Huaraz sich nicht um die Bevölkerung* kümmern, nicht das Leben an sich priorisieren, sondern Zement säen („los alcaldes en vez de dedicarse a atender a los pobres, se dedican a sembrar cemento en vez de darle prioridad a la vida“, Huaraz Noticias 2014a). Im Jahr 2019 scheint sich noch nicht allzu viel daran geändert zu haben, wie ein Blick in die lokalen Medien zeigt.

In Gesprächen mit den jeweiligen JASS im Jahr 2015 erfahre ich, dass es in Jancu, innerhalb des Nationalparks Huascarán, weitere Quellen gibt, die, so die Idee, die Wasserversorgung für Coyllur und Ichoca decken könnten. Don Hugo, Präsident der JASS Ichoca, erklärt, dass sie der ‚Lokalen Wasserverwaltung Huaraz‘ (Administración Local de Agua Huaraz – ALA Huaraz) eine Analyse des Wassers vorlegen müssen, die sie 500 Soles (ca. 135 Euro) kostet und das dafür zuständige Labor sich in Trujillo, 310 km von Huaraz entfernt, befindet. Des Weiteren müssen monatliche Analysen zum Volumen des Wasserflusses durchgeführt werden. Diese Analysen müssen von einem Ingenieur durchgeführt werden, der wiederum für seine Arbeit bezahlt werden muss. Alle Dokumente müssen bei der ALA eingereicht werden, die dann eine „Genehmigung“ (licencia) zur Nutzung des Wassers erteilt (Interview mit ALA Huaraz, November 2013, zusammen mit Jana Lüdemann). Im Jahr 2016 erhalten die Dörfer Ichoca und Coyllur von der ALA Huaraz eine Absage bezüglich ihres Antrags, die Quellen in Jancu nutzen zu wollen. Begründet wird die Absage damit, dass Analysen zum Wasservolumen nicht eingereicht wurden (ALA 2016¹⁷). Im März 2017 erhalten sie formal eine Zusage (ALA 2017¹⁸). Die Finanzierung hatte ihnen der damals amtierende Bürgermeister Vladimir Meza Villarreal von Huaraz bereits im Jahr 2014 zugesagt, die entsprechend notwendigen Baumaßnahmen sollten aus dem Canon Minero bezahlt werden. Der Canon Minero (Gesetz No. 27506) bezieht sich auf ein im Jahr 2001 (im Jahr 2004 modifiziert) erlassenes Gesetz, dass 50 %

16| „Um dieses Gebiet sorgt sich niemand. Nicht wahr! Klar, die Zentralregierung sagt, dass sie grundlegende Infrastruktur, wie Wasser, Abwasser, Strom priorisieren, aber auf dem Weg dahin geht das Budget verloren und kommt nicht an. Und wenn wir zur Provinzialregierung gehen sagen sie, dass sie kein Budget haben“ (Interview mit Don Felix in Ichoca Oktober 2013, Übersetzung K. S.).

17| [<http://www.ana.gob.pe/sites/default/files/normatividad/files/04-rd-0561-2016-02.pdf>, rev. 17.04.2019]

18| [http://www.ana.gob.pe/sites/default/files/normatividad/files/r.a._108_0.pdf, rev 14.04.2019]

der Steuern, die u. a. Bergbauunternehmen bezahlen müssen, in öffentliche Projekte in vom Bergbau betroffenen Gemeinden reinvestiert werden müssen. Das Geld muss in Infrastrukturprojekte und in wissenschaftlich und technologisch universitäre Forschung fließen (de Echave et al. 2009, Ponce & McClintock 2014). Auf den Satellitenbildern von Google Earth (Stand 2019) lassen sich noch keine Arbeiten an den entsprechenden Quellen erkennen. Ich gehe davon aus, dass der Kampf im Zugang zu sauberem Trinkwasser in der Cuenca Auqui immer noch präsent ist.

Es erscheint wie ein Paradox, so viel Wasser vor der Haustür und an den „charkas“ (Felder) entlang fließen zu sehen und zu wissen, dass dieses Wasser den Feldern, den Tieren und den Menschen* schadet. Doch auch im Juni und Juli ist das sonst fließende Wasser des Río Auqui ein Rinnsal und die Versorgung gestaltet sich schwierig. Es ist die Zeit des Jahres, in der die Bevölkerung* von Ichoca und Coyllur mit Eimern zum Fluss geht, um sich zu versorgen. Aber auch die Schüttung der Quellen nimmt stetig ab und die Menschen* aus Paquishka und Jancu erzählen mir, dass die Quellen zunehmend trockenfallen. Ob dies auf die Auswirkungen des Klimawandels in dieser Region zurückzuführen ist oder ob sich das zunehmende Trockenfallen der Quellen anders begründen und einordnen lässt, bleibt eine offene Frage in dieser Arbeit.

Doch was sagen diese Verhältnisse über epistemologische Verstrickungen und die daran gebundenen Praktiken und Positionierungen?

Die staatlichen Positionierungen sind in diesem Verhältnis nicht einheitlich. Die ALA Huaraz betont, dass sie nur für die Vergabe der Wassernutzungsrechte zuständig sei, die Regionaldirektion für Gesundheit DIRESA argumentiert, dass ihre Mittel und ihr Zuständigkeitsbereich nur innerhalb eines jährlichen Monitoring und in Form von Empfehlungen geäußert werden könne. Beide Institutionen weisen in diesem Zuge die Verantwortlichkeiten von sich. Wasser wird hier vorrangig in rein bürokratischen und analytischen Zusammenhängen gedacht, wodurch die jeweiligen Mitarbeiter*innen ihre Handlungsbereiche abstecken und weitere Verantwortungen abweisen.

Das städtische Wasserversorgungsunternehmen EPS Chavín S.A. (Empresa Prestadora de Servicio) in Huaraz, das die nötigen Kenntnisse und Infrastruktur besitzen würde, hat keinerlei Interesse am Ausbau und der Unterstützung der ländlichen Infrastruktur im Zugang zu sauberem Trinkwasser (Lüdemann 2015). Da das EPS Chavín auf der Basis eines Privatunternehmens arbeitet, ist die Cuenca Auqui in dessen neoliberaler Logik kein gewinnbringender Markt, in den es sich lohnen würde zu investieren. So muss sich EPS Chavín dem Vorwurf stellen, regelmäßig Wassertranks an die Mine Pierina (Barrick Misquichilca) zu verkaufen (Lüdemann 2015:18). Dieser Vorwurf wiegt besonders vor dem Hintergrund schwer, dass die ländliche Bevölkerung* in Ichoca und Coyllur das kontaminierte Wasser des Río Auquis tagtäglich konsumieren müssen und EPS Chavín ihr die Belieferung mit sauberem Trinkwasser verweigert. Auch gibt es von Seiten des EPS Chavín hier keinerlei Austausch oder Bereitstellung von Informationen zur Wasserqualität für die ländlichen Gemeinden. Wasser ist in dieser Logik eine zu verkaufende Ware, die über Qualitätsmanagement ihren Wert nicht verlieren soll.

Das Verhältnis zwischen der Munizipalregierung und den Dörfern ist sehr stark ~patriarchal strukturiert, so dass deren Unterstützung immer auch einem gewissen Grad an Eigeninteressen und willkürlichen Entscheidungen unterworfen ist. Die Autoridades* positionieren sich innerhalb dieser Kämpfe zum einen, als politisch gewählte Gemeindevertreter*innen und berufen sich auf Zugang zu sauberem Trinkwasser als ein Menschenrecht und als ein nationales Allgemeingut.

Die epistemologischen Verstrickungen in diesem Beispiel bewegen sich in den Zentren Kolonialer Modernitäten und an dessen Ränder. EPS Chavíns vorherrschende epistemologische Verortung formiert sich rund um die Diskurse der Kommodifizierung, Regulierung, Analysierung und infrastrukturelle Organisation der Ware „Wasser“.

Die ALA Huaraz unterliegt dem, unter Alan García verabschiedeten, Wassergesetz (2009) in dem Wasser als staatliches Eigentum festgeschrieben ist, aber die Wege für Privatinvestitionen geöffnet werden sollen. Vor allem sieht die ALA Huaraz ihre Aufgabe darin, die bürokratischen Schritte zu wahren, die in der Erteilung von Wassernutzungsrechten nötig sind. Sensibilisiert für herrschende Ungleichheiten, die sich durch die komplexe und mit Kosten verbundenen Antragsstellungen ergeben können, ist die ALA Huaraz im Jahr 2013 nicht.

Um eine Lizenz für die Wassernutzung zu erhalten, operieren die Autoridades* der Cuenca Auqui innerhalb dieses diskursiven und epistemologischen Systems und sprechen über Wasserproben, Fließgeschwindigkeit und Wasservolumen in ähnlichem Maße wie die EPS Chavín, jedoch mit unterschiedlichen „Endzielen“, für die Autoridades* und die Bevölkerungen* in der Cuenca Auqui ist dieses „diskursive Mitspielen“ Voraussetzung, um Zugang zu nicht kontaminierten Wasserquellen zu erhalten, für die EPS Chavín geht es um unternehmerische Interessen.

Astrid Stensrud (2016: 61) zeichnet nach, dass das Wassergesetz von Lima aus formuliert, vor allem für die Küste Perus verabschiedet wurde, ohne den Blick für die Kontexte im andinen Hochland zu weiten. In den ländlichen andinen Regionen ist das privat unternehmerische Interesse am Ausbau und in der Wartung der ländlichen Trinkwasser-Infrastrukturen, wie es sich bereits bei EPS Chavín zeigt, nicht vorhanden. Zum einen sind hier keine zahlungskräftigen Kund*innen zu erwarten und zum anderen weigern sich die jeweiligen JASS der Cuenca Auqui in dieses privatisierte System eingebunden und entmündigt zu werden. Auch dominiert die Angst durch hohe monatliche Preise für die Wasserversorgung endgültig vom Zugang zu Wasser abgeschnitten zu sein. Die Positionierung des Staates ist hier mehrdeutig und keineswegs klar, jedoch zeichnet dieser sich durch eine Präsenz in Form von blauen Gebäuden aus und in der Abwesenheit der ländlichen Bevölkerung* Zugang zu nicht toxischem Trinkwasser zu verschaffen.

Im vorherigen Kapitel innerhalb der andinen epistemologischen Verortung von Yaku sind die Zuständigkeiten der Fürsorge auf einer lokalen und unmittelbaren Ebene geklärt. Über eine Idee der Reziprozität sorgt Yaku für den Menschen* und so auch vice versa. Sobald sich die Autoridades* oder auch die Kinder*, wie das folgende Kapitel zeigen wird, sich in den Diskursen der Kolonialen Modernitäten bewegen wird die Andine Epistemologie und die differente Argumentationsbasis darin, wie schon in diesem Kapitel zu Trinkwasser, weiter unsichtbar.

I.4 A Never-ending Story: Bewässerungswasser als Spiegel für gesellschaftliche Ungleichheiten in der Cuenca Auqui

Der Kampf um ein geeignetes Bewässerungsnetz in der Cuenca Auqui ist wesentlich älter als der Kampf um Trinkwasser. Er beginnt nach der Agrarreform in den 1970er Jahren und der gemeinschaftlichen Bewirtschaftung der Felder und hält bis heute an. Am Beispiel der Bewässerung zeigt sich deutlich, dass Wasser nicht nur innerhalb einer singulären Blase gedacht werden kann, sondern als ein gesellschaftliches Verhältnis in Raum und Zeit sich unterschiedlich ausgestaltet (Boelens 2008, Schmitt 2017) und einem komplexen Netz an Praktiken, räumlichen Kontexten, Politiken, Emotionen und Positionen hergestellt wird.

Don Theodoro erzählt Ana, Leona (siehe jeweils Personen*register) und mir in unterschiedlichen Treffen und Zusammensetzungen die lange Geschichte und die daran gebundenen Hoffnungen an den Bau des Kanals.

1970-1990: Geplatzte Träume

Nach der Agrarreform sind nicht nur die Großgrundbesitzer*innen in ihrer patriarchalen und teilweise auch feudalen Präsenz in der Cuenca Auqui fast von der Bildfläche verschwunden, sondern mit ihnen auch das Weidevieh und das Kapital für Investitionen in die Landwirtschaft. Eine umfassende staatliche Unterstützung, die diese Landreform vorangetrieben hätte, blieb in der Cuenca Auqui aus (siehe Kapitel ‚Framing the Field‘). Für die ab nun offiziell titulierten Campesinxs der Cuenca Auqui bedeutete dies nicht nur eine Reorganisation des Landes, sondern auch die Reorganisation von Arbeit und Wasserverteilung, Gemeinschaft und Zukunftsplänen, die nun erreichbar schienen. Die Abhängigkeit vom Niederschlag und dessen Variabilität war schon in den 1970er Jahren für die Campesinxs ein Thema, bevor der Klimawandel als Diskurs prominenten Einzug in die Cuenca erhielt. Ein für die Campesinxs nicht zu übersehender Effekt des Klimawandels, das Zurückziehen der Gletscher, war zu dieser Zeit schon sichtbar.

Im Zuge dessen bauten die Campesinxs in der Cuenca Auqui mit eigenen Mitteln und der eigenen Arbeitskraft ihren ersten Bewässerungskanal, den Kanal ‚Shallap-Huapish-Toclla‘, der über Selbstverwaltung organisiert am Ausgang der Quebrada Shallap begann. Durch die Gletschermoränen in reiner Handarbeit einen Bewässerungskanal zu graben, war eine sehr harte Arbeit, erinnert sich Don Theodoro. Sie organisierten sich damals formal als ein ‚Comité de Regantes‘ (Bewässerungskomitee), um staatliche Mittel beantragen zu können. Formal als Comité des Regantes anerkannt zu sein, bekamen die Campesinxs von der Munizipalregierung in Huaraz oder von der Regionalregierung von Ancash (mit Sitz in Huaraz) Unterstützung für das Projekt. Von der NGO Caritas wurden sie mit Lebensmitteln, von der Regionalregierung mit Materialien (wie Zement) unterstützt. Ihre Arbeitskraft stellten sie umsonst zur Verfügung. Don Theodoro erzählt, dass sie den Kanal vom Ausgang der Quebrada Shallap auf einer Höhe von ca. 4.000 m bis Toclla auf 3.100 m bauten. Dabei wurde ein Kanal von 17,5 km Länge realisiert, um 2.520 ha zu bewässern. Durch die Gründungen von Comités de Regantes, die in der staatlichen Hierarchie unter dem Agrarministerium angesiedelt sind, stellte und stellt der peruanische Staat

die Regulierbarkeit des Wassers, das für landwirtschaftliche Bewässerung genutzt wird, über staatliche vorgeschriebene Organisationsformen sicher¹⁹.

Das Bewässerungskomitee organisierte sich in einzelnen Blocks, das heißt, dass in Jancu die Mitglieder* (Comunerxs) für die Instandhaltung der ersten fünf Kilometer des Kanals verantwortlich waren. Don Theodoro erzählt, dass sie diese ersten fünf Kilometer immer Instand gehalten haben. Im April jeden Jahres gab es eine gemeinsame „Arbeitsaktion“ (faena) zur Reinigung des zugewiesenen Kanalabschnitts, bevor er nach der Regenzeit in Betrieb genommen wurde.

Sie legten sehr viele Hoffnungen in diesen Kanal. Durch die Bewässerung sollte unter anderem die Produktion von Weideland für die Rinder der in den 70er Jahren gegründeten Kooperative „Yakuraka“ (Wasserscheide) sichergestellt und auch eine Reduzierung der Abhängigkeit vom Regenfeldbau ermöglicht werden, der durch die hohe Variabilität des Niederschlags schon immer herausfordernd war und heute noch ist. Die Fokussierung auf Weidevieh in dieser Zeit ging u. a. auf staatliche Empfehlungen unter Velasco zurück, dass der monetäre Gewinn, der durch die Produktion von Milch und Käse erwirtschaftet werden kann, wesentlich höher sei als der von landwirtschaftlichen Primärgütern. Die Arbeit auf den Chakras und in der Viehzucht, wenn sie nicht im kostenlosen Dienst der Großgrundbesitzer*innen stand, war zuvor auf die Sicherung der familiären Subsistenz ausgerichtet. Über die Landreform wurde die Arbeit auf der Chakra befreit, das heißt die Campesinxs arbeiteten fortan für sich selbst, das Wasser wurde zum Allgemeingut erklärt (Stensrud 2016: 60).

Arbeit wurde nun auch in unternehmerische Zusammenhänge von Kosten und Nutzen gestellt, dessen Entscheidungsmacht und Verantwortung darüber nun bei den Campesinxs selbst liegt. Fragen der Subsistenzwirtschaft ringen ab nun auch mit den Möglichkeiten, mithilfe von landwirtschaftlicher Arbeit monetäre Einnahmen zu generieren. Eine kapitalistische und rationale Logik hält Einzug in die Köpfe und das Handeln, aber auch in den Umgang mit Wasser, in der Cuenca Auqui. Der Bewässerungskanal ist ein Produkt dieser Zeit, er sollte vor allem die Subsistenz sichern, und zudem, so waren die Hoffnungen, zusätzliche Möglichkeiten eröffnen, um mit der Arbeit Geld zu erwirtschaften. Eine Aufwertung des sozialen Lebens schien nun greifbarer und nicht so entrückt von der Realität wie während der Hacienda-Zeit. Bis auf den Beton, der von der Regionalregierung Ancash bereitgestellt wurde, und den Essenslieferungen der Nichtregierungsorganisation Caritas haben die Campesinxs keine Unterstützung für den Kanalbau erhalten. Die ~indigene Bevölkerung* in der Cuenca Auqui erhielt eine neue identitätsstiftende Zuschreibung als Campesinx, die fortan als Comunerxs die Ressource Wasser organisieren und verteilen und das Land gewinnbringend bewirtschaften sollten. Das war der Haupttenor der 1970/80er Jahre.

Zwei Jahre nach Inbetriebnahme wurde der Kanal von einer Schlammlawine zwischen Jancu und Paquishka zerstört. Der Traum einer ganzflächigen Bewässerung war damit für alle Campesinxs unterhalb von Jancu geplatzt und damit ein entschei-

19| Informationen in diesem Absatz beziehen sich auf das Interview mit Don Theodoro das Ana Julca de Menacho Lopez und Leona Faulstich im Januar 2015 mit ihm in Jancu geführt haben.

dender Zukunftstraum, von der Willkür Tamyas nicht immer abhängig zu sein. Aber auch in der Wartung und Reparatur des Kanals gab es Probleme. Für das erfolgreiche Betreiben eines Bewässerungskanals, der den Großteil der Chakras in der Cuenca bewässern soll, brauchte es nicht nur genug Beton und Arbeitskraft, sondern auch ein gemeinsames Verständnis für die Bedeutung und die Organisation desselbigen. Auch wenn die Campesinxs in der Cuenca über eine sogenannte gemeinsame Identität, eine gemeinsame Geschichte und eine gemeinsame Sprache als eine Gruppe wahrgenommen werden und sich in Teilen auch so wahrnehmen, so waren sie über die verschiedenen Großgrundbesitzstrukturen in der Cuenca Auqui jahrzehntelang geteilt. Diese Teilung prägt nicht nur maßgeblich die administrative Organisation der Cuenca in Centros Poblados und in die jeweiligen Sektoren (siehe ‚Framing the Field‘), sondern auch das Verantwortungs- und Gemeinschaftsbewusstsein, das für die jeweiligen territorialen Bereiche besteht oder auch nicht.

Das Verständnis eines gemeinschaftlich besitzenden und zu bewirtschaftenden Kanals kam zum Beispiel bei den Faenas (unbezahlte Gemeinschaftsarbeit) nicht zum Tragen. Der Kanal wurde in Zuständigkeitsbereiche entlang der territorialen Grenzen der jeweiligen Dörfer unterteilt und hier die kollektive Arbeit über Dorf- oder Sektorebene organisiert. Was organisatorisch vielleicht durchaus Sinn macht, war in der Ausführung schwieriger. So haben die Campesinxs aus Jancu einen relativ kurzen Weg zum Kanal und viele sind täglich vor Ort, so dass der Kanal zugleich auch als Tränke für das Vieh benutzt wurde. Je mehr man* talabwärts kam, umso größer wurde die Distanz und vielleicht auch Identifikation zum und mit dem Kanal. Die Wartung birgt von Beginn an seine Tücken: Es wurden gegenseitig unterschiedliche Vorwürfe erhoben, was dazu führte, dass der Kanal nach dessen Zerstörung ab den territorialen Grenzen von Jancu nicht mehr repariert wurde. Das ist keine singuläre Geschichte eines Bewässerungskanals in der Cuenca Auqui. In Paquishka und auch in Ichoca verlaufen für eine viel geringere Bewässerungsfläche zwei weitere Kanäle. Und auch hier zeigt sich symptomatisch, dass der Kanal in seiner Instandhaltung vernachlässigt und nicht mehr genutzt wird, sobald dieser die territorialen Grenzen der ersten Gemeinde verlässt. Der proklamierte „Gemeinschaftssinn“ schien in Bezug zu diesem Kanalbau gescheitert zu sein.

Vielleicht spielte aber auch zu dieser Entscheidung der Campesinxs, die Kanäle nicht weiter in Stand zu halten, auch das Wissen vieler mit hinein, dass einige Chakras für die Bewässerung zu steil²⁰ sind, so dass es inzwischen rentabler ist, in die Stadt zu gehen und für den Einsatz der Arbeitskraft monetär vergütet zu werden. Oder vielleicht waren es die Menschen* auch müde, ohne jegliche staatliche Unterstützung wieder von vorne zu beginnen. Der Kanal Shallap-Huapish-Toclla fiel trocken, die daran gebundenen Träume und Hoffnungen nicht. Die Emotionalitäten, die an diesen Kanal gebunden sind nicht unbedeutend. Immer wieder höre ich von verschiedenen Menschen*, dass sie seit vierzig Jahre für diesen Kanal kämpfen.

20| Hier kommen Fragen der gerechten Verteilung von Land auf einer lokalen Ebene hinzu und warum wer Felder entlang von Bewässerungskanälen besitzt, die bewässert werden können und wer nicht. Zudem war die Bewässerung nicht nur für den Anbau gedacht, sondern auch für die Bewässerung der Weiden, die sicherlich, so meine Vermutung, nach jahrelanger extensiver Bewirtschaftung durch die Großgrundbesitzer*innen, schon damals erste Spuren von Degradierung zeigten.

Yaku wird durch die Agrarreform unter Velasco für die Campesinxs zu einer Ressource, deren Organisation sie unter marktwirtschaftlichen und rationalen Gesichtspunkten fortan mitbedenken müssen. Wasser als Allgemeingut, das für alle Campesinxs in der Cuenca Auqui verfügbar sein soll bleibt in dieser Idee erhalten. Es sind von außen übergestülpte Ideen der Organisation als Comités de Regantes oder auch als Kollektiv Yakuraka, worin sich nur die Idee der Comités über die Zeit erhalten konnte, da es auf bereits bestehende Strukturen der Wasserorganisation aufbaute. Den Bau von Bewässerungsinfrastruktur zu privatisieren, ist zu diesen Zeiten in der Cuenca Auqui nicht relevant, zu gering sind die monetären Ressourcen der Municipalregierung. Zudem ist es eine Zeit, in der die Campesinxs die ökonomischen und politischen Spielregeln erst erlernen mussten. Doch es zeigt sich schon nach kurzer Zeit, um hier wieder einen Bezug zu Don Theodoros Aussage herzustellen, dass innerhalb dieses Denkens Yaku nicht mehr gedankt werden oder Fürsorge auf einer unmittelbaren Ebene in Form von Geschenken oder Opfergaben geleistet werden muss. Die einzige Fürsorgeform, die sich erkennen lässt ist jene der Faenas, die aber immer auch dem Selbstzweck und damit der Instandhaltung des Kanals gewidmet war. Die indigene Bevölkerung* war in kurzer Zeit zu Campesinxs und damit auch zu rational und ökonomisch denkenden Subjekten in der Verhandlung um Wasser und Landwirtschaft geworden, da die herrschenden Diskurse sie nur als solche anrufen und anerkennen.

„Entwicklung kommt in einem Sack Zement“

Neben dem großen Bewässerungskanalprojekt aus den 1970ern gibt es in der Cuenca Auqui auch zwei weitere kleinräumige Kanäle. Einen davon kartieren die Kinder* aus Ichoca.



Abb. 16: Bewässerungskanal von Ichoca |
Quelle: „Wasserorte in Ichoca“, Karte im Anhang

In der Karte haben die Kinder* den Bewässerungskanal Auqui-Tacllan eingezeichnet (Abbildung 16). Er läuft in Ichoca parallel zum Río Auqui und dann weiter in Richtung Los Pinos. In Ichoca wird eine relativ geringe Fläche zwischen Kanal und Fluss bewässert. Auf diesem Foto haben die Kinder* die Stelle fotografiert, an der das Wasser des Río Auquis in den Bewässerungskanal umgeleitet wird. Der lachende Wassertropfen hält dazu fest: „Die Seguia kommt vom Fluss und es ist ein Bewässerungskanal“ (La seguia viene del rio y es un canal de riego). Sie haben sich für einen frohen Tropfen entschieden, da das Wasser des Kanals, wie bereits deutlich wurde, sehr wichtig ist während der Trockenzeit.



Abb. 17: Bewässerungskanal von Ichoca 2
Quelle: „Wasserorte in Ichoca“, Karte im Anhang

Eine zweite Aufnahme zeigt den Bewässerungskanal, nun nicht mehr in einer Betonschale, sondern der entlang eines natürlichen Grabens verläuft (Abbildung 17). Die Kinder* kartieren einen Tropfen, dem schlecht ist, und sie lassen diesen sagen: „Der Bewässerungskanal von Ichoca. Das Wasser des Kanals wird für die Bewässerung genutzt und um Wäsche und die Hände zu waschen, aber es ist kontaminiert“ (La seguia de Ichoca. El agua de la seguia sirve para riego y para llavar ropa y para los manos. Pero esta contaminado). Hier sprechen die Kinder* zwei Ebenen der Verschmutzung an. Zum einen die Kontamination des Río Auquis, in dem keine Fische und keine Kaulquappen mehr leben, und zum anderen die Verschmutzung durch Müll und durch das Einleiten von Schmutzwasser. Zugleich wird dieser Kanal auch als Tränke für Tiere (vor allem Esel, Schafe und Rinder benutzt). Der betonierte Kanal, den die Kinder* zuerst festgehalten haben, wird gleich genutzt und ist gleich kontaminiert.

Der lachende Tropfen und der Tropfen, dem übel ist, könnten in diesem Zusammenhang auch eine andere Geschichte erzählen. Eine Geschichte darüber, welche Projekte in den ländlichen Anden favorisiert werden und wie diese Projekte Zement über die Landschaft säen. Zement wird als ein Baumaterial angesehen, das als ein

Zeichen für Modernität, für „Entwicklung“ und in hohem Maße für Fortschritt steht. Lehm, Stein und Stroh werden hingegen als Zeichen von ~Armut und „Unterentwicklung“ angesehen (Cameron 2009: 696). Diese dichotome Positionierung ist eine Provokation Andiner Epistemologie, in der Stein, Erde und Getreide als Wesen mit *Ánimo* gelten (Rasmussen 2016a: 219).

Es kann zufällig sein, dass die Kinder* ausgerechnet den lachenden Tropfen bei dem aus Zement gegossen Teil des Kanals positioniert haben, es kann aber vielleicht auch als eine Re/produktion herrschender Diskurse verstanden werden.

Der kleine Bewässerungskanal, der in Ichoca beginnt, wird über das Komitee Auqui-Tacllan organisiert und unterliegt, wie alle Kanäle, formell der Zuständigkeit des Ministerio de Agricultura. Einen weiteren Kanal gibt es in Paquishka, der bis nach Querupampa reicht und in früheren Jahren bis nach Coyllur verlief. Sowohl der Kanal Auqui-Tacllan als auch der Kanal Paquishka sind durch die Fokussierung auf und die Revitalisierungspläne für den großen Kanal in den Hintergrund gerückt. So gibt es einige Kritik in der Cuenca Auqui, dass diese Kanäle nicht mehr richtig gepflegt, sauber gehalten und benutzt werden. Don Andrés aus Macashca (siehe Personen*register) erklärt mir, dass früher in den Kanälen Pflanzen gewachsen sind, die das Wasser gereinigt haben, es wurde darauf geachtet, dass diese Pflanzen nicht von dem Weidevieh gefressen wurden. Heute sieht man* die Pflanzen nicht mehr und die Kanäle sind teilweise in einem schlechten Zustand. Die genannten Felder, die über diese Kanäle bewässert werden, sind flächenmäßig in Relation der Flächen, die über Regenfeldbau bewirtschaftet werden extrem gering.

Hier zeigt sich, dass die Fürsorge, die das althergebrachte Wissen in der Cuenca Auqui vorgibt, nicht weiter fortgeführt und gepflegt wurde. Hierbei spielen modernisierungstechnische Lösungen eine Rolle, die das bestehende Wissen nicht aufgreifen, sondern als „unterentwickelt“ und „überholt“ negieren. So geht wichtiges Wissen und Praktiken aus und in den Comunidades verloren. Diese Verhältnisse verwickeln im gleichen Zuge in neue Abhängigkeitsstrukturen mit Unternehmen, wie das folgende Beispiel zeigen wird.

Die Revitalisierung von Träumen und die Kontaminierung des Wassers

Im Jahr 2008 beschließen die Campsinxs, ihrem Traum einer großflächigen Bewässerung eine zweite Chance zu geben. Zunächst erhalten die Campesinxs von César Álvarez Aguilar, dem damals amtierenden Präsidenten der Regionalregierung von Ancash (2007–2014), eine Zusage und das Zugeständnis, 14 Millionen Soles in das Projekt zu investieren. Damit, erzählt Don Theodoro, begann der lange Weg der Analysen und der Bürokratie, was für das Komitee, und hier vor allem auch für den Präsidenten Don Andrés, eine unglaubliche Belastung darstellte. Nachdem alle Unterlagen eingereicht waren, wurde dem Bewässerungskomitee mitgeteilt, dass es kein Geld mehr für dieses Projekt gibt. Daraufhin wandten sich die Campesinxs direkt an das Büro „Teilsektorprogramm für Bewässerung“ (Programa Subsectorial de Irrigaciones – PSI), das der MINAG in Lima angegliedert ist. Don Theodoro erzählt, dass sie viele Male als Komitee nach Lima gereist sind, um die Finanzierung für ihr Projekt zu ermöglichen. Am Ende wurden ihnen 18 Millionen Soles (ca. 5 Millionen Euro) für ihr Vorhaben zugesagt, das Geld kommt aus dem Programmför-

dertopf Mi Riego (MINAG 2017). Die Finanzierung soll kleinbäuerliche Familien*, die in Armut oder extremer Armut leben, unterstützen (PSI 2019²¹). Die Kanalidee aus den 1970er Jahren soll nun endlich Realität und eine Fläche von 2.520 ha bewässert werden (MINAGRI²²).

Relativ spät, ungefähr im Jahr 2013, wird den Campesinxs durch verschiedene Untersuchungen, die das Instituto de Monaña (eine Nichtregierungsorganisation mit Sitz in Huaraz) durchgeführt hat und deren Ergebnisse im Jahr 2015 durch eine Studie der Universität Hamburg (Faulstich 2015) bekräftigt wurden, klar, dass das Auqui-Wasser weder für die Bewässerung noch für das Tränken der Tiere geeignet ist. Doch trotz der aufkommenden Zweifel halten die Campesinxs an ihrem Projekt fest. Zugleich werben große Firmen um dieses Projekt. Don Eulogio, Autoridad* von Coyllur, erzählt mir im Gespräch (2015), dass alle Autoridades* der Cuenca Auqui von dem Unternehmen ‚Consortio Los Andes‘ auf einen Tagesausflug eingeladen wurden. Sie haben sich Bewässerungsprojekte an der Küste angeschaut, wo Avocados und Trauben für den internationalen Markt produziert werden. Don Eulogio erzählt mir, dass eine künftige Fokussierung auf Rinderzucht und Quinoa für die Cuenca Auqui marktwirtschaftlich am tragfähigsten wäre. Hier weckt das Unternehmen auf strategisch manipulative Weise Hoffnungen und Wünsche bei den Campesinxs, die oftmals wenig in Relation stehen zum Kontext vor Ort.

Don Theodoro erklärt im Gespräch, dass Quinoa in der Cuenca Auqui nur wächst, wenn natürlicher Dünger benutzt wird, und er lange beobachtet hat, dass bei der Anwendung von chemischem Dünger die Pflanze nicht wächst. Wie sich bereits gezeigt hat, sind die Bedingungen in der Cuenca Auqui weder für eine intensive Viehhaltung, noch für eine Anpflanzung in Monokulturen geeignet. Doch das strategische Spiel mit Hoffnungen und Wünschen funktioniert und das Unternehmen Consortio Los Andes erhält den Zuschlag. Am 11. Februar 2014 beginnen die Arbeiten, und am 20. August 2015 wird der Hauptkanal Shallap-Huapish-Toylla²³, der auf dem Bergkamm zwischen der Cuenca Auqui und der Nachbar-Cuenca Macashca verläuft, fertiggestellt. Nun steht die Frage im Raum, wie dieser Kanal jemals gebaut werden konnte, wenn vorweg offensichtlich ist, dass das Wasser weder als Trinkwasser, noch für die Bewässerung geeignet ist. Ich habe Anaïs Zimmer vom Instituto de Monaña, die die Projekt- und Planungsphase teilweise mit begleitet hat, diese Frage gestellt. Auch sie kann sich diesen Umstand nicht richtig erklären und versucht vorsichtig zu argumentieren, dass die Campesinxs seit 40 Jahren, um diesen Kanal kämpfen und ihn kurz vor dem Ziel nicht aufgeben wollten. Sie hoffen, so Doña Anaïs, auf künftige Lösungen (Telefoninterview mit Instituto de Monaña, März 2019).

Noch während meines Aufenthaltes in Paquishka im Juni 2015 mehren sich die Befürchtungen der Campesinxs, dass das Unternehmen nicht sachgemäß arbeitet.

21| [<http://www.psi.gob.pe/programa/mi-riego/>, rev. 17.04.2019]

22| [<http://www.minagri.gob.pe/portal/download/pdf/logros-minagri-2011-2016/ancash.pdf>, rev. 17.04.2019]

23| Die Schreibweisen variieren hier, auch unter „Shallap Huapish Toquia“ zu finden.

Die Mitglieder* des Komitees sind nervös. Ich spreche kurz vor meiner Abreise mit Don Andrés, dem Präsidenten, die Verantwortung und der Druck, die auf ihm seit Jahren liegen, lassen ihn teilweise resignieren. Auch beginnen innerhalb des Komitees gegenseitige Vorwürfe aufzukommen und auch in Coyllur müssen sich die Autoridades* gegenüber Korruptionsvorwürfen rechtfertigen, die Situation ist sehr angespannt als ich im Juli 2015 die Cuenca verlasse.

Doña Anís erklärt mir, dass das Komitee sich geweigert hat, den Kanal im August 2015 nach dessen Fertigstellung abzunehmen. Durch die Abnahme würden die Campesinxs auch alle Fehlkonstruktionen und Materialschäden des Kanals mit abnehmen und wären ab diesem Zeitpunkt dafür haftbar.

Das heißt, trotz der Fertigstellung des Kanals 2015, ist dieser bis heute nicht offiziell vom Komitee und der PSI als Auftraggeber abgenommen worden. Die Vorwürfe, die dem Unternehmen gegenüber geäußert werden sind, dass sie billigere Rohre verlegt haben, dass die ganze Planung von Ingenieursseite von Beginn an Fehlern unterlag und Teile des Kanals schon bereits schadhaft sind. Die Vorwürfe der Korruption und der Unterschlagung stehen dabei im Raum.

Im Jahr 2015 waren die Campesinxs noch davon ausgegangen, dass sie nach der Fertigstellung des Projektes bei der Munizipalregierung in Huaraz einen weiteren Antrag stellen, der die Zuleitung des Wassers vom Hauptkanal zu den Feldern finanziert. Des Weiteren wollten sie eine Sprinkler-Bewässerung installieren, so dass die Erosionsgefahr durch Überflutung an den steilen Hängen dezimiert werden kann. Doch die Munizipalregierung in Huaraz lehnte nach Aussagen von Doña Anís das Projekt ab mit der Begründung, dass solange das erste Projekt nicht abgeschlossen sei, keine Folgefinanzierung stattfinden könne.

So haben wir aktuell die Situation in der Cuenca Auqui wie schon vor vierzig Jahren. Die Campesinxs des Komitees graben aktuell die Zuleitungen zu ihren Feldern von Hand, wissentlich dass diese Kanäle beim nächsten Starkniederschlag und einer dadurch abgehenden Schlammlawine zerstört werden können. Doch, so scheint es, gibt es aktuell keine Alternative.

Zudem bleibt das Wasser weiter kontaminiert und ist nicht nutzbar für die Landwirtschaft durch die Schwermetallbelastung. Das Instituto de Montaña hat in Zusammenarbeit mit den Campesinxs von Macashca (von dort kommt auch der Präsident Don Andrés des Komitees) ein kleinflächiges Pilotprojekt zur Bioremediation des Wassers gestartet, sich das traditionelle Wissen der Campesinxs über Pflanzen angeeignet und mit modernisierungstechnischen Ideen eine Lösung gefunden. Dafür haben sie von der Munizipalregierung ca. 5.000 Euro Unterstützung erhalten. Durch die Einführung eines künstlichen Feuchtgebietssystem macht sich das Pilotprojekt die natürliche Reinigungsfunktion der Bofedales auf kleinstem Raum nutzbar. Das Pilotprojekt funktioniert, das Wasser kann gereinigt werden, jedoch funktioniert es nur für sehr kleine Flächen (ca. 12–20 ha, zu Erinnerung es sollen angesamt 2.520 ha bewässert werden) und gegenwärtig gibt es keine weiteren Finanzierungsmöglichkeiten.

In dieser Tragödie kommt die Frage auf, warum hier demokratisch gewählte Institutionen auf lokaler Ebene nicht sichtbar werden. Warum eine durch USAID finanzierte Nichtregierungsorganisation (Instituto de Montaña) zu einem wichtigen Stakeholder für die Campesinxs wird und nicht etwa die ALA oder das Regionalbüro der MINAG in Huaraz. Um dies besser einordnen zu können, werden im Folgenden die Grund-

züge der Idee des „Integrierten Wasserressourcen Management“ (Integrated Water Resource Management – IWRM) für den peruanischen Kontext umrissen, um eine erste Antwort auf die Frage zu finden.

1.5 Wasser wird noch knapper gemacht: Integrated Water Resource Management

Im Jahr 2009 wurde, wie schon aufgeführt, ein neues Wassergesetz (Gesetz N° 29338) in Peru erlassen. Inspiriert von den Ideen der Weltbank und dem damit verbundenen Modell des IWRM sollen die peruanischen Wassereinzugsgebiete und damit der Wassersektor besser „gemanagt“ werden (del Castillo Pinto 2011, Orlove & Caton 2010: 408 ff., Rasmussen 2015: 59, Schmitt 2017: 119). Es ist eine von der Weltbank formulierte Antwort auf Diskurse um sogenannte Wasserkrisen und Wasserknappheit. Die darin operierende Logik postuliert auf Basis einer angeblich physischen, künftigen und absoluten Knappheit von Wasser ein Interventionsrecht und degradiert es „zu einem reinen Versorgungsthema, das technisch gelöst und über institutionelle Arrangements gemanagt werden muss“ (Schmitt 2017: 119). Wird unter der Regierung von Velasco Wasser zum öffentlichen Gut erklärt, wird es 30 Jahre später von Alan García zum Staatseigentum deklariert, das aber offen ist für private Investitionen und Wassermanagement. Das Gesetz erkennt das fundamentale Recht des Menschen* an, Wasser zu konsumieren und auch das Recht indigener und kleinbäuerlicher Gemeinschaften*, das Wasser zu nutzen, das durch ihr Land fließt (Artikel 3, Absatz 5). Zugleich wird aber auch der wirtschaftliche Wert von Wasser betont und dessen effiziente Nutzung als Ressource (Artikel 3, Absatz 9, Olove & Canton 2010, Stensrud 2016: 62). Hier werden zwei Ebenen angesprochen, die sich in ihrer epistemologischen Verortung grundlegend unterscheiden. Zum einen Wasser als Gemeingut oder auch als Yaku, das noch weitere komplexe Ebenen eröffnet, und zum anderen Wasser als effizient und strategisch regulierbare Ressource. Und genau dieses Konfliktverhältnis paust sich bis zur lokalen Ebene durch, in der die Epistemologien rund um Yaku, wie dieses ganze Kapitel prägnant aufzeigt, stetig marginalisiert werden. Ich stimme hier mit den Beobachtungen von Stensrud (2016) überein, dass sich in diesem Gesetz Verstrickungen aufzeigen, in denen die Forderungen von Sozialen Bewegungen nach gleichberechtigter Bürger*innenschaft und demokratischer Partizipation erfüllt werden sollen. Zugleich macht es Platz für neoliberale Projekte und die Präsenz eines minimalen Staates, welcher den Rückzug aus seiner sozialen Verantwortung und die allmähliche Aussetzung seiner Rolle als Garant der Grundrechte nach sich zieht, indem er die Partizipation aller proklamiert. Die Verhältnisse in der Cuenca Auqui sind hierfür eindruckliche Beispiele.

Im Jahr 2013 formierte sich die ‚Mancomunidad Municipal Waraq‘ (MMW), in der sich die Munizipien Huaraz und Independencia mit ihren jeweiligen Wassereinzugsgebieten als eine räumliche Einheit zusammengeschlossen haben. Laut Gesetz N°29029 Artikel 2 sollen sich auf freiwilliger Basis mindestens zwei oder mehrere Munizipalregierungen und deren dünn besiedelten ländlichen Regionen zusammenschließen, um gemeinsame Dienstleistungen, Infrastrukturprojekte und allgemein die lokale Entwicklung für die Bürger*innen zu verbessern. Dazu zählt auch die gemeinsame Organisation und Abstimmung in Wassereinzugsgebieten. Teil der MMW sind neben

den Regierungen, auch die Regierung der Region Ancash, das Umweltministerium (Ministerio del Ambiente – MINAM), der Nationalpark, die ALA Huaraz, die Ingenieursvereinigung von Ancash (Colegio de Ingenieros de Ancash), CARE Perú und federführend auch das Instituto de Montaña (MINAM o. J.). Eine Hauptausrichtung der MMW sind die Herausforderungen des Klimawandels, die sich vor allem in Diskussionen über Katastrophenschutz zeigen und sich in verschiedenen Adaptionsprojekten als Formen ländlicher Entwicklung manifestieren, die von CARE Perú und dem Instituto de Montaña, den beiden größten NGOs die in der Cuenca Quilcay tätig sind, durchgeführt werden. Organisiert wird die MMW über eine zentrale Stelle des General Manager, die extra dafür eingerichtet wurde, doch laut Doña Anaís gab es im Jahr 2015 bis 2018 drei personelle Wechsel innerhalb dieser zentralen Stelle, da die jeweiligen Personen* nicht bezahlt wurden. So ist die Arbeit oder das Wirkungsspektrum der MMW bisher gering.

Zugleich wurden laut Don Andrés keine Vertreter*innen der Comunidades Campesinas, der Dörfer und der verschiedenen Komitees zu den Sitzungen eingeladen. Diese beobachten jedoch nicht ohne Verdruss, wie die MMW Projekte plant und Ziele definiert, ohne ihre Partizipation.

Wenn innerhalb des IWRM oder des Wassergesetzes Partizipation großgeschrieben wird, bekommen die Campesinxs in der Cuenca Auqui dies nur zu spüren, wenn „Workshops“ (Charlas) für sie angeboten werden. Darin geht es dann oftmals um die Entwicklung des ländlichen Raumes, der dort lebenden Menschen*, der Misswirtschaft von Wasser und Problemen im ländlichen Anbau. Dies ist kein Einzelbeispiel, sondern symptomatisch für Peru. Stensrud (2016) fasst dies wie folgt zusammen „This approach tends to depict famers as uneducated and ignorant and to disregard their traditional local knowledge of communal water management, as well as their respect for water as a living being“ (ebd.: 62)²⁴.

1.6 Die Rolle von Wasser im Klimawandeldiskurs

Der Rückgang der Ernteerträge über die letzten Jahrzehnte wird in der Cuenca Auqui und im Callejón de Huaylas oftmals mit den sich verändernden klimatischen Verhältnissen versucht zu erklären (siehe Karte im Anhang ‚Mein armes Land‘). Dazu zählen u. a. die Zunahme der Trockenphasen während der Regenzeit, die Erhöhung der Durchschnittstemperaturen, aber auch Fröste, Hagel- und Starkregenereignisse (Gurgiser et al. 2016). Diese Argumentation trifft auf einen breiten diskursiven Nährboden im Callejón de Huaylas, wo Gespräche über die Folgen des Klimawandels alltäglich und die sich zurückziehenden Gletscher dafür eindrückliche „Reminder“ sind. Es sind vor allem Nichtregierungsorganisationen (wie das Instituto de Montaña oder auch CARE Perú), wissenschaftliche Forschungsprojekte und unterschiedlichste staatliche Institutionen, die in der Cordillera Blanca eine sensibilisierte Öffentlichkeit geschaffen haben. Diese haben aber auch daran mitgewirkt, dass der Klimawandel in der Region oftmals als Erklärung für viele Problemlagen benutzt wird. Dabei werden

24| „Dieser Ansatz neigt dazu, Familienmitglieder als ungebildet und unwissend darzustellen und missachtet deren traditionelles lokales Wissen über kommunales Wassermanagement sowie ihren Respekt vor dem lebendigen Wesen Wasser“ (Stensrud 2016: 62, Übersetzung K. S.).

komplexe Sachverhalte im Sammelsurium des Klimawandeldiskurses erklärt und neoliberale Auswirkungen verschleiert. Durch die Naturalisierung des Klimawandels und die Reduktion desselben auf klimatische Ereignisse öffnet sich, ganz im Sinne des Neoliberalismus, ein Weg für technische Adaptionsstrategien, die die herrschenden, kolonialen und ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse oftmals verschleiern. Der Kampf um Bewässerung kann in der Cuenca Auqui jedoch nur auf der Basis eines Verständnisses dieser komplexen Verhältnisse begriffen werden.

Anhand des Konfliktes, der sich rund um den Bewässerungskanal der Cuenca Auqui entspannt zeigen sich verschiedene narrative Stränge, die sich stark auf die Wirkmacht Kolonialer Kontinuitäten berufen. Die eingangs formulierte Idee von Yaku ist in dieser Aushandlung jenseits der Sichtbarkeit, auch spielerische oder religiöse Momente, die die Beziehungsebene zwischen Campesinx und Wasser diverser gestalten könnten, scheinen in diesen Erzählungen nicht mehr auf. Yaku wird darin zur Ressource und die Autoridades* zu kämpfenden Politiker*innen. Dabei, so meine Interpretation, geht es nicht nur um Wasser, sondern auch um den Kampf anerkannt und wertgeschätzt zu werden in einem gesellschaftlichen System, das die vielfältigen Beziehungen zu Wasser, Landwirtschaft und die Campesinx die mit all dem in Verbund stehen in der Geschichte bis zur Gegenwart konsequent negiert.

2 Multiple Episteme: Paza, Boden und chemisches Düngemittel

2.1 „Mein armes Land“

Zunächst ist wichtig zu verstehen, dass die Landwirtschaft im andinen Hochland aufgrund topographischer und klimatischer Bedingungen – vorwiegend steile Hänge und ausgedehnte Trockenzeiten – schon immer sehr herausfordernd war und eine enorme Leistung menschlicher Arbeitskraft verlangte. Im Gegensatz dazu steht die Oasenwirtschaft der peruanischen Küste, die sich entlang der Flussläufe entwickelt hat. Durch das mitgeführte Sediment der Flüsse, das einen kontinuierlichen Mineralstoffeintrag in die Böden ermöglicht und die relativ horizontalen Anbaumöglichkeiten, ist die landwirtschaftliche Produktivität in Relation zum andinen Hochland an der Küste höher (Golte 2001: 41 ff.). Unter diesen Bedingungen hat sich an der peruanischen Küste das exportorientierte Agrobusiness und die Produktion von Cash-Crops (v. a. spezialisiert auf Mango, Avocado, Spargel) etabliert.

Im andinen Hochland sind es bis heute vor allem die Campesinx, die in einer Feldwechselwirtschaft ihre Felder bearbeiten. Die Reliefverhältnisse, die Frostwechsellage und die relativ kargen Gebirgsböden waren in den Anden schon während der Inkazeit eine Herausforderung. Das hat dazu geführt, dass sich ein komplexes Anbausystem etabliert hat, bei dem in verschiedenen Höhenlagen unterschiedliche Nutzpflanzen angebaut werden, die an die jeweiligen klimatischen und topographischen Anforderungen angepasst sind. Die Wachstumszyklen der einzelnen Pflanzen sind im Jahresverlauf gegeneinander verschoben, so dass eine lange Anbauphase möglich wird und die Arbeitsspitzen gleichmäßig aufs Jahr verteilt sind (ebd., Gurgiser et al. 2016).

Dieses System, abhängig von den Kenntnissen der Campesinxs, findet sich bis heute noch in der Anbauweise in der Cuenca Auqui wieder. Dieses Wissen der Campesinxs um die Spezialisierung auf und Beherrschung von teilweise extremen Anbauverhältnissen nutzten die Konquistador*innen für ihre Zwecke. Sie sorgten dafür, dass die lokalen Anbaumethoden, die Artenvielfalt und auch das Wissen in den Anden über Jahrhunderte hinweg weitergegeben wurde. Damit waren die Spanier*innen und später die ~Mestiz*innen in hohem Maße vom Wissen der Campesinxs abhängig und sind es noch heute (Golte 2001).

Das Pendant der Andinen Epistemologie zu Yaku ist Paza. Da ich in der Cuenca Auqui immer vorrangig nach Geschichten in Bezug zu Yaku gefragt habe, beschränken sich die Ausführungen zu Paza auf Zusammenhänge mit Yaku. Doña Epifania, Doña Vika und Don Emiliano erzählen Ana und mir, dass früher zur Weizenernte die „Caja y Flauta“ (Flöte und Trommel) gespielt und dass dabei Chicha getrunken wurde. Man* erntete den Weizen in der Nacht, um den Tau zu nutzen, der die Körner in den Ähren hielt. Auch dankte man* Paza für die Ernte mit der Musik, manche auch mit Worten, andere mit kleinen Opfergaben. Alle drei drücken ihr Bedauern aus, dass diese Tradition nicht beibehalten wurde. Sie machte die Arbeit leichter und die Menschen* froher, erklärt Doña Vika.

In der Cuenca Auqui hat sich neben den komplexen Ackerbaumethoden der Pastoralismus mit einer Fokussierung auf Schafhaltung etabliert. Trotz der Erhaltung des Wissens der Campesinxs über Jahrhunderte hinweg erzeugen neoliberale Verhältnisse neue Zwänge, die sich aktuell im Rückgang der Produktivität der Landwirtschaft und der Weidenflächen widerspiegeln. Nach Aussagen der Campesinxs geht die Produktivität in den letzten Jahrzehnten immer weiter zurück. Haben die Eltern* von Don Theodoro und Don Roberto (beide um die 60 Jahre ~alt) noch erhebliche Überschüsse produziert, klagen die Campesinxs ab der Zeitmarke der 1970er Jahre über den erheblichen Rückgang ihrer Ernteerträge, denn die von Velasco versprochene Modernisierung der Landwirtschaft wurde, als ein sich ständig wiederholendes Narrativ in der peruanischen Geschichte, vor allem in den Küstenregionen Perus vorangetrieben.

2.2 Die Expansion der neoliberalen Landwirtschaft

In den 1990er Jahren, in Zeiten der sozialen Gewalt, der Krise, der Hyperinflation und des so genannten Fuji-Schocks²⁵, führte Peru Strukturanpassungsprogramme im Sinne des Washington-Konsensus durch. Es kommt zur Verabschiedung einer neuen Verfassung (1993) und zur Liberalisierung der Wirtschaft. Der ländliche Raum (vor allem im Bereich von Agroexport, Bergbau, Gas, Wasserkraft und Holzwirtschaft) wird für nationale und internationale Investor*innen geöffnet und Staatseigentum in hohem Maße privatisiert. Über den Extraktivismus soll das Land, wie viele andere Länder in Lateinamerika, aus seiner Schuldenkrise herauskommen (Torres 2005). Für die Campesinxs in der Cuenca Auqui bringt diese Zeit erhebliche Veränderungen mit sich. Neben der Basisversorgung an Strom- und Wasserinfrastruktur in der Cuenca Auqui werden ab dieser Zeit in den Läden von Huaraz immer mehr

25| Eine genaue und sehr gut recherchierte Analyse des neoliberalen Kurses unter Alberto Fujimori findet sich bei Torres (2005).

chemischer Dünger, Pestizide und Insektizide angeboten. Don Roberto erinnert sich, wie er die Chakra seines Nachbarn beobachtete und sah, dass dieser unter Düngeinsatz viel größere Kartoffelpflanzen hatte und so entschied er sich für den Einsatz desselbigen. Chemischer Dünger löste in vielen Chakras in der Cuenca Auqui den Einsatz von „sachi“ (natürlichen Dünger) ab, der vor allem aus Schaaf- und Kuhmist bestand.

In Jancu halten bis heute einige Campesinxs am natürlichen Dünger fest, so auch Don Theodoro. Als Ana ihn im Gespräch fragt, warum so viele Campesinxs in der gesamten Cuenca Auqui den chemischen Dünger favorisieren, antwortet er: „Porque algunos no crean sus animales, entonces ya no tienen. Entonces todos de todos modos tienen que utilizar abono“ (Interview mit Don Theodoro in Jancu, Januar 2015, geführt von Ana Julca de Menacho Lopez & Leona Faulstich)²⁶. Die Düngung des Bodens ist für den landwirtschaftlichen Anbau in der Cuenca Auqui Voraussetzung. Durch neoliberale und modernisierungstechnische Diskurse, die von großen Agrokonzernen dominiert werden, wird lokales Wissen abgewertet und die Campesinxs verloren, so wie es Don Theodoros Anmerkung aufzeigt, oftmals selbst ihr Vertrauen darin.

Vor allem in den Dörfern von Coyllur, Ichoca und Los Pinos, haben viele Campesinxs in diesem Zuge die Weidewirtschaft aufgegeben, was jedoch auch mit der Veränderung von Lebensverhältnissen, der relativen Nähe zu Huaraz, zu erklären ist. Die Männer* gingen immer öfter in der Stadt einem Nebenerwerb nach; die Weideflächen waren und sind bis heute in schlechtem Zustand; die Viehwirtschaft ist oftmals unrentabel und damit geht auch die Möglichkeit, natürlichen Dünger zu produzieren, verloren; die gesellschaftliche Anerkennung von Hirtinnen* ist gering und oftmals haben ~junge Frauen* in der Cuenca heute andere Wünsche, als der vordefinierten Arbeit der Hirtin* nachzugehen usw.

All diese Umstände führen dazu, dass die Landwirtschaft sich in der Cuenca Auqui seit den 1990er Jahren verändert hat. Aber auch der ökonomische Druck, rentabel zu wirtschaften, lastet auf den Campesinxs. Da der Anbau mit Sachi immer weiter verdrängt wird und die Campesinxs für einen Sack chemischen Dünger im Jahr 2015 95 Soles (ca. 30 Euro) bezahlen, wird die ökonomische Rentabilität der Landwirtschaft immer schwerer zu erreichen, denn ein Sack chemischer Dünger reicht lediglich aus, bis die Kartoffelpflanze etwas hochgewachsen ist. Die meisten Campesinxs in der Cuenca besitzen im Durchschnitt 3 bis 4 Chakras, die in Summe nicht größer als 4 Hektar sind. Für einen Zyklus benötigt Don Roberto jedoch pro Chakra ein bis zwei Säcke chemischen Dünger.

Zugleich erzählen mir Don Roberto und Don Theodoro, dass die Vielfalt der Kartoffelsorten in der ganzen Cuenca zurückgegangen sind und viele die Kartoffelsorte Yungay anpflanzen. Der Leiter des Nationalparks in Huaraz erklärt im Interview (Interview mit PNH, November 2013), dass die Erhaltung der Diversität von Kartoffel- oder Weizensorten in der Region schon immer eine wichtige Strategie war und auch künftig sein muss, um auf klimatische Ereignisse, die zu einem Ernteverlust führen

26] „Weil einige nicht an ihre Tiere glauben, und deshalb haben sie keine mehr. Doch es müssen trotzdem alle Dünger einsetzen“ (Interview mit Don Theodoro in Jancu, Januar 2015, geführt von Ana Julca de Menacho Lopez & Leona Faulstich, Übersetzung K. S.).

können, reagieren zu können. Durch die unterschiedlichen Resilienzen der nativen Sorten, zum Beispiel gegenüber Frost, Dürre oder Starkregen, kann durch den Erhalt der Vielfalt veränderten Bedingungen begegnet werden. Doch viele native Sorten sind den Modernisierungsstrategien und auch der geringeren Nachfrage am lokalen Markt in Huaraz zum Opfer gefallen.

Don Theodoro pflanzt bis heute verschiedene Kartoffelsorten in Jancu an und produziert Sachi. Es ist eine widerständige Praktik gegen Modernisierung, gegen neoliberale Entwicklungsgedanken, wenn Don Theodoro jedes Jahr die Erde mit Sachi düngt und native Kartoffeln in die Erde setzt oder die Frau* von Don Roberto jeden Morgen um 5 Uhr die Schafe, aller Rentabilität zum Trotz, von Paquishka aus auf die Hochebenen von Jancu treibt. Doch die Mehrheit der Campesinxs in der Cuenca Auqui bauen nur noch die Yungay Kartoffel an. Sie liefert einen hohen Ertrag und bildet große, schöne Knollen aus. Doch die Kartoffel ist nicht so resistent, wie die nativen Kartoffelsorten und viele kämpfen mit Schädlingen. Der Anbau ist nicht nur harte Arbeit, er wird auch durch die Abhängigkeiten von Dünger, Insektiziden und Pestiziden immer mehr verunmöglicht. Wenn dann Ernteauffälle durch Starkregen, Dürre oder Frost eintreten, ist das nicht nur ökonomisch, sondern auch emotional sehr belastend.

Die großen und schönen Kartoffeln werden auf dem Markt in Huaraz verkauft, die kleinen für den eigenen Konsum behalten. Don Roberto erklärt, dass sich dies geändert hat. Früher wurden die angebauten Früchte nicht im Zusammenhang mit Handel und Geld gedacht, sondern galten der Ernährung der Familie*. Doch auch hier vollzog sich im Jahr 2015 ein Wandel. In den Seitenstraßen rund um den Markt ‚Mercado Central de Virgen de Fátima‘ in Huaraz verkauften die Campesinas aus den Dörfern ihre Waren. Neben Kartoffeln, Mais, Olluco, Okka und Mashua sind es oft auch selbstgestrickte Pullis und Mützen, die sie hier ausgebreitet auf einem Tuch verkauften. Die exorbitante Miete für einen Marktstand innerhalb des Marktgebäudes zu bezahlen, ist utopisch. Dort werden unter anderem Früchte, Gemüse und Fleisch verkauft, die aus den Anbaugebieten der Küste oder auch aus den Regenwaldregionen Perus kommen. Im Jahr 2015 wurde der Verkauf der Campesinas* in den Seitenstraßen rund um den Markt illegalisiert und die Vertreibung der Verkäuferinnen* eine Hauptaufgabe der lokalen Polizei (SERENAZGO) in Huaraz. Binnen weniger Tage hat sich damit das Stadtbild rund um den Markt verändert und keine einzige Campesina* saß mehr in den sonst überfüllten Straßen. Ana erklärt mich, dass es seither immer wieder zu Razzien durch die SERENAZGO kommt, die so versucht, die ambulanten Verkäufer*innen, also die Campesinas* aus den umliegenden Dörfern von Huaraz, nachhaltig aus dem Stadtbild zu verdrängen.

Die Neoliberalisierung der Landwirtschaft hat also auch in der Cuenca Auqui Einzug gehalten. Neben chemischem Dünger, sind es Insektizide, Pestizide und der Siegeszug der Kartoffelsorte Yungay, von Eukalyptus und neuen Grassorten (*Penisetum clandestinum*), die die Campesinxs immer wieder vor neue Herausforderungen stellen. Egal mit wem ich in der Cuenca Auqui spreche, dass diese Modernisierungsstrategien negative Effekte mit sich brachten, ist keine Einzelmeinung. Doña Epifania und Don Emiliano erzählen Ana und mir in Jancu, dass sie beobachten, dass eine ihnen

unbekannte Grassorte in der Cuenca Auqui schon vor Jahren aufgekommen ist, die die Bodenbearbeitung sehr erschwert, da das Gras tief wurzelt. Im Gespräch erklärt mir ein Agraringenieur, dass es eine extrem resistente und ausdauernde Grassorte ist, die es sogar schafft, auf beinahe „toten“ Böden zu bestehen. Sie entzieht dem Boden gleichzeitig viele Nährstoffe, so dass andere Pflanzenarten verdrängt werden. Wenn das Gras entfernt wird, braucht der Boden deshalb relativ lange, um sich zu regenerieren (Gespräch mit Agronom Maria-Louis Martin in Hauraz - 2013).



Abb. 18: Eukalyptus in Ichoca
Quelle: „Wasserorte in Ichoca“, Karte im Anhang

Ähnlich verhält es sich mit Eukalyptus und Kiefern, Baumarten, die schnell und gerade wachsen. Eukalyptus kann nach einer Wachstumsphase von sieben Jahren geschlagen werden und ist daher für das Bauwesen optimal. Wie Zement sind Eukalyptus und Kiefern ein Symbol der Modernisierung des ländlichen Raumes. Eukalyptus, die am stärksten verbreitete Baumart in der Cuenca Auqui, ist ein Tiefwurzler, wird oftmals gegen Erosion zur Hangstabilisierung eingesetzt und benötigt für sein Wachstum viel Wasser (Hothenthal et al. 2018). Auch den Kindern* ist dies bewusst (siehe Abbildung 18), sie kartieren die Eukalyptusbäume entlang des Río Auquis und markieren diese mit einem erstaunten Regentropfen, der sagt: „Der Eukalyptus braucht viel mehr Wasser als andere Pflanzen und die Menschen leben von seinem Holz“ (El eucalipto necesita mucho agua como otras plantas y la gente vive de las leñas). Laut Literatur ist Eukalyptus oftmals die Ursache für das Trockenfallen von Quellen, zudem finden sich in Eukalyptusplantagen fast keine Insekten, Vögel oder andere Tierarten (Hothenthal et al. 2018). Zwischen Los Pinos und Ichoca werden vor allem Eukalyptusplantagen bewässert. Durch die Favorisierung des Anbaus von Kiefern und Eukalyptus (während meines Aufenthaltes in Peru 2013-2014 hat das Landwirtschaftsministerium MINAG immer wieder Eukalyptus- und Kiefersetzlinge verschenkt) kommt es zur systematischen Verdrängung nativer Arten, wie zum

Beispiel dem Capuli (der zudem für zeremonielle Feste in Huaraz und den Dörfern jährlich geschlagen wird), was auch Don Pablo während der Partizipativen Kartierung mit den Autoridades* nachdrücklich beklagt. Trotz seines Wasserhungers ist der Anbau von Eukalyptus - und genau auf diese Dilemmata machen die Kinder* durch ihre Kartierung aufmerksam - nicht nur eine wichtige Einnahmequelle für viele Familien*, sondern liefert auch das nötige Feuerholz, um täglich in der Cuenca Auqui zu kochen.

Heute stehen die Campesinxs in der Cuenca Auqui vor der Herausforderung, dass die Böden und die Weideflächen degradiert sind, die Ernteerträge über die Jahre immer weiter zurückgehen, die Tiere aufgrund der schlechten Konditionen der Weideflächen oftmals stark abgemagert sind, die Abhängigkeit von chemischem Dünger und der Einsatz von Insektiziden und Pestiziden unvermeidbar erscheint. Und die Bewässerungsfrage, durch die sich viele Campesinxs Besserung erhofft hatten, ist bis heute ungeklärt.

3 (Ohn)Macht im Kampf um Bedeutung

Wie bereits in Kapitel ‚Framing the Field‘ gezeigt, bleibt die hierarchische Einordnung Perus, in der die Küste als die privilegierte und am stärksten „entwickelte“ Zone favorisiert wird, bestehen, Wassergesetze und private Investitionen fließen in diese Region. Zudem kommt für die Cuenca Auqui hinzu, dass sie zu Huaraz und nicht zu Independencia zählt. Da die Bergbauminne Pierina sich im Distrikt Independencia befindet erhält diese einen erheblich Anteil des Canon Minero. Dies wirkt sich auf die Umsetzung von Infrastrukturprojekten entlang der Distriktgrenzen und so auch auf die Comunidades aus. Hier ist Huaraz und die Cuenca Auqui aufgrund von administrativen Grenzen benachteiligt.

Auch zeigt sich weiter, dass die Campesinxs weiterhin jene Gesellschaftsgruppe bildet, die von der städtischen Bevölkerung* von Huaraz nicht unterstützt, nicht ernstgenommen und rassistisch diskriminiert wird. Wenn Campesinas* in der Municipalregierung nicht vorgelassen werden, die Ingenieure* in ihren Ausarbeitungen für den Kanalbau nicht genau arbeiten, die Comunidades Campesinas in die MMW nicht aufgenommen werden und die Gemeindeverwaltung in Huaraz monetäre Unterstützung zusagt und diese dann wieder entzieht, dann kann das als ein Zeichen für schwache demokratische Strukturen gelesen werden. Mit einem historisch informierten Blick auf die peruanische Geschichte verstehe ich diese Verhältnisse als eine Fortschreibung rassistischer Strukturen, die alle gesellschaftlichen Ebenen unterwandert. Dazu zeigt auch die Negierung des Wissens der Campesinxs, das so weit geht, dass die die Campesinxs selbst das Vertrauen in ihre teilweise über Generationen vererbten Praktiken und Wissenssysteme verlieren. Das ist in Peru nicht zufällig, das ist systemisch bedingt und eng an die Verhandlung und Umdeutung von Wasser geknüpft. In den 1970er Jahren erhielt die indigene Bevölkerung* eine vorrangig über Arbeit ausgedrückte Identität, und die soziale Identität des Wassers wurde negiert. Dies führt zu einer operierenden Logik in der Cuenca Auqui, in der die Subsistenzwirtschaft modernisiert und in ein kapitalistisches Gefüge der Erwirtschaftung von Gewinnen eingefügt werden sollte. Wasser und Land wurde in diesem Zuge zu einer Ressource, die innerhalb dieses neuen Denkens verteilt und re/organisiert werden

sollte. Die Idee scheiterte, die Campesinxs wurden zwar in die kapitalistische Logik inkorporiert, doch die Gewinne waren kurzfristig und die negativen Effekte halten sich nachhaltig.

Wasser und Land bleiben innerhalb dieser Logik machtvoll als Ressourcen codiert. Diese Geschichte wiederholt sich 30 Jahre später noch einmal. Doch dieses Mal haben nicht eine Mure oder unzureichende Organisationsformen der Campesinxs zur Aufgabe des Kanals geführt, sondern dieses Mal droht es, durch ein korruptes Unternehmen erneut zu scheitern. Hinzukommen die Herausforderungen des Klimawandels, die die Campesinxs nicht nur vor die Aufgabe, stellt Zugang zu sauberem Trinkwasser zu erhalten, sondern auch eine großräumige Lösung für die Aufbereitung des Auqui Wassers zu finden. Wasser wird in all diesen Aushandlungen als eine Ressource angesehen, die in einer rationalen Manier kontrolliert, organisiert, analysiert und eingeordnet werden muss. Bei den Campesinxs hält sich die Auffassung, dass Wasser ein Gemeingut ist, bei Land ist diese Auffassung im Wandel und Diskussionen kommen auf, Teile des gemeinschaftlichen Landes in den Comunidades Campesinas zu privatisieren (siehe Kapitel ‚Framing the Field‘).

Die Macht der Verhältnisse und der Deutungshoheiten prognostizieren der Cuenca Auqui aus dieser Perspektive eine herausfordernde Zukunft, die wahrscheinlich nicht viel einfacher wird als es die der Vergangenheit war.

ii. Storying. Crafting

„Ich weiß, wie wenig ich wüsste, wenn mir nicht Kinder erzählten, was sie sehen, was sie hören, wenn sie nicht über das berichten, was sich ereignet hat, worüber sie nachdenken und woran sie sich erinnern“ (Korczak 1996, Bd. 5: 209).

Meine Kindheit wird begleitet von märchenhaften Geschichten, die Bücher in meinem Kinderzimmer erzählen davon. Es sind vor allem die Märchen von den Gebrüder Grimm und Hans Christian Andersen, die mir in Erinnerung bleiben. Als Kind liebte ich diese Märchen.

Jahrzehnte später komme ich oberflächlich mit feministischer Kritik an Märchen (Baker-Sperry & Grauerholz 2003, Baker-Sperry 2007, Haase 2004 & 2010, Panttaja 1993) in Berührung. Die Märchen werden daraufhin zu Staubfängern im Bücherregal meiner Kinder*. Die Liebe für Märchen geht mir so abhanden, die Faszination dafür bleibt. Einen reflektierten Umgang und eine eigene Haltung zur feministischen Kritik bleibe ich den Märchen meiner Kindheit schuldig.

Märchen spiegeln als überlieferte Erzählungen über Jahrhunderte hinweg gesellschaftliche Moralvorstellungen, Ordnungsverständnisse und Regelwerke in Relation zu Raum und Zeit wider. Innere Zerrissenheit, die vielfältigen Nuancen zwischen Liebe und Hass, die unterschiedlichsten Formen des Scheiterns sind oftmals deren Inhalte. Grenzen und Überschreitungen hin zur Transzendenz und einer besonderen Beziehung zur „More-Than-Human World“ (Whatmore 2006) sind oftmals wichtige Charakteristika in diesen Erzählungen (Fromm 1987, Haase 2004 & 2010). Durch die Kontextualisierung von Märchen in Raum und Zeit wirkt meine bisherige Kritik schnell zu pauschal und zu universal. Dennoch bleiben schwierige Altersverhältnisse, ~patriarchale, rassistische und klassistische Strukturen und Gewaltbeschreibungen in diesen Märchen und Mythen problematisch und können und sollen nicht aufgelöst werden (Baker-Sperry & Grauerholz 2003). Für den deutschen Kontext, und damit den meinigen, kommt die Instrumentalisierung von Mythen und Legenden durch den nationalistischen Faschismus des Dritten Reiches hinzu. Vor allem germanische Mythologie wurde und wird aktuell von rechtsradikaler Seite missbraucht und für die eigenen Interessen umgestaltet und folgenschwer interpretiert (Schuppener 2007). Auch dieses Wissen über die Instrumentalisierung von erzählerischen Narrativen lehrt Vorsicht. Doch nicht nur in Deutschland werden Geschichten angeeignet und für die Verbreitung ideologischer Narrative instrumentalisiert. In Lateinamerika wurden schon oft in der Geschichte Mythen und Legenden aus der Zeit der Inkas, Azteken oder Mayas herangezogen, um nationale und regionale Identitäts- und Nationskonstruktionen zu sedimentieren (siehe die Geschichte zu Patsa Kuti im Kapitel ‚Framing the Field‘ und Scheuzger 2009, Singer 2012).

So sollen nicht nur Geschichten als Textkorpus an sich, sondern auch ihre jeweilige gesellschaftliche Verankerung benannt, interpretiert und ein entsprechender Umgang damit gefunden werden. Hier sehe ich eine besondere Verpflichtung bzw. Handlungs-

notwendigkeit innerhalb kritisch-transformativer Wissenschaft. Durch eine reine Ablehnung von (märchenhaften) Erzählungen besteht die Gefahr der Vernachlässigung eines Terrains, in dem meines Erachtens nach vor allem feministisch-positionierte Forschungen und die damit verbundene Kritik und Gestaltungsmöglichkeiten wichtiger sind als je zuvor. Inspirierende Persönlichkeiten in diesem Bereich sind Gloria Anzaldúa, Toni Morrison oder bell hooks. Sie haben früh erkannt, dass es nicht nur wissenschaftlich-akademische Texte zur Kritik braucht, sondern auch eine Übersetzung und Verbindung dieser in mehr erzählerischen Formen. Sie adressieren diese zum Beispiel in Form von Bilderbüchern nicht nur an die zuhörenden Kinder*, sondern immer auch an die vorlesenden Erwachsenen* (u. a. Anzaldúa 1995, hooks 2002, Morrison & Morrison 1999). Gloria Anzaldúa nutzt zusätzlich das Potenzial und das Wissen von Geschichten (ebd. 1999), um diese dann in einer kritischen wissenschaftlichen Reflexion zu besprechen, und überführt in einem zweiten Schritt, diese Erkenntnis zurück in die Geschichten, indem sie versucht, diese in den Bilderbüchern neu, bzw. anders zu erzählen (ebd. 1995).

Es ist der Umgang mit Märchen und narrativen lokalen Geschichten, der stetig neu erlernt und den Erkenntnissen der jeweiligen Zeit angepasst werden bzw. kritisch hinterfragt werden sollte.

Geschichten in einem breiten und dynamischen Sinne verstanden, schaffen stetig Räume, in denen Emotionalität, Rationalität, Fiktion, koloniale Verwobenheiten und Vergangenheiten neu verhandelt werden können und Sinn erzeugt wird. Geschichten schaffen es, Zuhörende nicht nur auf einer rationalen Ebene, sondern vor allem auch durch ihre emotionale Vermittlungskraft zu berühren. Sie schaffen es dadurch, eine Brücke zu schlagen nicht nur zwischen Fiktion und Realität, sondern auch zwischen Rationalität und Emotionalität. Geschichten, Mythen, Legenden sind für sich selbst stehende, im relationalen Sinne entstehende Wissenssysteme und schaffen es, Bedeutung in einer Welt zu generieren, deren Komplexität unmöglich in Gänze zu greifen ist. Eine einfache Interpretation wird deren Tiefe oftmals nicht gerecht. Dieses Kapitel steht somit auch im Zeichen eines Lernprozesses eines kritischen Bewusstseins im eigenen Hören und Interpretieren von lokalen Narrativen.

~Junge Menschen* werden den nicht klar ziehbaren Grenzen von Fiktion und Realität, von Magie und überprüfbarer Erkenntnis, die in den Märchen oftmals zur Disposition stehen, einer anderen Hinterfragung ausgesetzt, als es Erwachsene* tun. Als erwachsene Frau ist mein Schubladendenken und -zuordnen stark ausgeprägt, so dass es oftmals unterbewusst und automatisiert abläuft. Kinder* wissen von vielen dieser Schubladen (noch) nicht und stellen wichtige und essenzielle Fragen des „Warums“ und widersagen damit einer allzu einfachen Zuordnung.

Als Kind ist Realität ein Potpourri an Möglichkeiten für mich gewesen. Als Heranwachsende und Erwachsene erlerne ich das Zweifeln, und nehme eine aufgeklärte und auch anscheinend überlegene Haltung gegenüber der märchenhaften Welt ein. Ich ordne sie in die Schubladen, die in der Gesellschaft meiner Sozialisation dominieren ein.

Durch meine Auseinandersetzung mit der langen oralen Tradition in der Cuenca Auqui komme ich wieder in Berührung mit narrativen Geschichten. Meine aufklärerische Haltung gerät ins Wanken und aufklärerische Antworten werden wieder

mit einem Fragezeichen versehen. Ich lerne durch diese Geschichten, dass Land viel diverser konzipiert werden kann, als ich es bisher getan habe und hier dichotome Fragen nach wahr oder unwahr, Realität oder Fiktion schnell in eine Sackgasse führen. Die Geschichten, die in diesem Kapitel folgen, eröffnen in all ihrer Heterogenität und Widersprüchlichkeit einen Raum, in dem emotionale Beziehungen zwischen Menschen, Land, Tieren und Wesen, aber auch Raum für Gesellschaftskritik und Kapitalismuskritik möglich werden. Romantisierungen und Fragen nach Authentizität sind dabei fehl am Platz, jedoch ist die Gefahr omnipräsent, in diese Fallstricken zu tappen. Die Geschichten, die aus dem verkörperten und situierten Erfahrungsschatz der Menschen* vor Ort entstehen und über Generationen hinweg vermittelt werden, sind komplex und tragen der Vielschichtigkeit des Seins und Werdens in der Welt somit ein wenig mehr Rechnung. Sie eröffnen neue bzw. alte Wege, wie Räume des Miteinanders in der Welt gestaltet und auch zerstört werden können. Zugleich ist dieser Zugang ein grundlegender, wenn die Konstruktion von Land nicht nur rational, sondern auch als emotionales und verkörpertes Wissen verstanden wird.

Dieses Kapitel wird mit zwei weiteren relativ ausführlich gehaltenen einführenden Unterkapiteln fortgeführt, bevor ich zu den eigentlichen Geschichten und den gebastelten Schattenkisten gelange. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass ich versuchen möchte, einen sensiblen Rahmen zu schaffen, in dem dann die jeweiligen Geschichten hineinerzählt werden.

I Travelling Stories

Märchen und Mythen werden in Zeiten der ~Aufklärung zu jenen Orten, in denen alles sogenannte Magische, Mythenhafte und Fantastische einen neuen Platz zugewiesen bekommt. In den Wissenschaften und auch in der reformierten Kirche hat das Magische wenig Platz. Die Abgrenzung vom Magischen ist in der Logik dieser Zeit wichtig, um ein „decartes“, ~modernes und bourgeoises Bewusstsein zu schaffen. Dieses Bewusstsein und damit verbundene Überlegenheitsgefühle nehmen die Konquistador*innen mit nach Peru und benutzen es, um eine Imagination der „Barbar*innen“ und auch der „edlen Wilden“ zu konstruieren (Spivak 1999, Said 1978|2003). So werden nicht nur die Menschen* systematisch abgewertet, sondern auch ihre Narrative angeeignet bzw. umgedeutet.

Es ist nicht nur die Zeit der Aufklärung, sondern auch die des ~Kolonialismus, worin magische, mythenhafte Zuschreibungen auf die kolonialen „Anderen“ par excellence als sogenannte Wahrheiten funktionieren, obwohl sie oftmals in einem direkten Widerspruch zur aufklärerischen Logik stehen (siehe Kapitel ‚Raising an Empire‘). In kolonialen Geschichten, die über die Ozeane hin- und herreisen, werden die Erfahrungen, das Gehörte verarbeitet und sie konstituieren koloniales Denken teils subtil, teils aktiv mit. Immanuel Kant ist zeitlebens nicht gereist und hat das koloniale rassistische Denken in Europa durch seine Schriften aktiv mitgeformt, die Geschichten reisten stets zu ihm.

Die Ebenen des sogenannten Magischen in den Kolonien, was bereits eine westliche Zuschreibung ist, wurden bewusst instrumentalisiert. Abwertende und koloniale Erzählungen über Kannibalismus, Barbarei und Schamanismus werden aus ihren

Kontexten herausgenommen und als sogenannte wissenschaftliche Wahrheiten innerhalb eines westlich-kolonialen Deutungshorizonts dargestellt. Sie werden zum diskursiven Fundament der Legitimierung einer kolonialen Gewaltherrschaft. Ein Beispiel auf der visuellen Ebene ist hierfür das bekannte Gemälde ‚America‘ von Johannes Stradanus (1523-1605). ‚America‘ wird hier in Form einer nackten „einheimischen“ Frau dargestellt, die mit Federschmuck geschmückt, sich dem Konquistador und Namensgeber der beiden Doppelkontinente, Amerigo Vespucci zuwendet. Dieser hält in der rechten Hand die Kreuzfahne, in der linken Hand hält er ein Astrolabium, zur Orientierung im Raum. Vespucci symbolisiert damit die christlich-katholische Macht und wissenschaftliche Vormachtstellung, die ihm erlauben, die Ozeane zu überqueren. Seine Hände sind voll, jene von ‚America‘ sind leer. Er ist edel kleidet, steht aufrecht und blickt auf die nackte ‚America‘ hinab. Die Imaginierung der „edlen und wilden America“ wird durch die am Baum lehrende Keule unterlaufen. Kannibalisierungsszenen befinden sich im hinteren Teil des Bildes, wo ein Bein, das am Spieß über dem Feuer gebraten wird. Es ist das spiegelverkehrte Bein der nackten Frau im Vordergrund. Das gesamte Gemälde funktioniert über die Darstellung von Gegensätzen (eine genaue Bildanalyse findet sich bei Burghartz 2006).

Dies ist ein Beispiel für die gefährliche Seite von nicht historisch kontextualisierten und reisenden Geschichten, Geschichten, die ein Regime der Wahrheit schaffen und aufrechterhalten möchten. Diese kolonialen Geschichten, die in unterschiedlichster literarischer Gestalt durch Raum und Zeit reisen, prägen unser Denken in Schubladen bis heute subtil mit (Said 1978|2003).

Alle Geschichten in dieser Arbeit verlieren durch die sprachlichen und epistemischen Übersetzungen an Sinn, an Bedeutungen und Verbindungen und es wird ihnen zugleich ein anderer Sinn, eine andere Auslegung zugeschrieben. Für mich stellt es sich immer wieder als eine Herausforderung dar, kontextsensibel zu arbeiten und anzuerkennen, dass ich diese Geschichten nur aus meiner Lesart heraus verstehen kann, mit meinen Zuordnungen, Interpretationen und den darin verstrickten Machtverhältnissen. Daraus komme ich in den nachfolgenden Interpretationen nicht heraus und auch nicht, dass ich in einer post/kolonialen Gesellschaft sozialisiert bin. Mein Denken und auch meine Interpretationen von Geschichten sind in dieser Tradition immer auch zu Teilen verhaftet. Dieses Dilemma bleibt bestehen und auch die Gefahr der subtilen Reproduktion ~weißer Argumentationslinien, die ich (noch) nicht reflektiere.

Mit jeder Geschichte, die erzählt oder gelesen wird, wird auf einer meist alltäglichen Basis Bedeutung in der Welt neu verhandelt und Wissen weitergegeben bzw. produziert. Geschichten reisen immer schneller durch Raum und Zeit und werden in Sekundenbruchteilen konsumiert, verändert und geteilt.

In diesen Verhältnissen haben es orale Traditionen in Ancash geschafft, bis heute zu bestehen und weiter erzählt zu werden. Geschichten, die mit dem Ort in Verbindung stehen und die in der Cuenca Auqui erzählt und denen zugehört wird, tragen zu Teilen ein widerständiges Potenzial in sich, das es schafft, komplexere Blickwinkel auf Land zu kreieren. In diesen Zeiten zusammen mit Kindern* aus vor allem Ichoca und Chontayoc mehrere Monate lang an ihren Geschichten zu arbeiten, Schattenkisten

zu bauen und damit verbundene Orte zu besuchen, eröffnet für mich eine Möglichkeit, von und über das Land lernen zu dürfen.

Diese Geschichten ermuntern mich darin, „[to, K. S.] stepping back, decentering ourselves as knowledge producers, listening a bit more, telling a bit less, opening up to the many other sites of knowledge production” (Pain 2010: 224)¹. Diese Geschichten hier wiederzugeben, ist kein ~dekolonialer Beitrag meinerseits. Zu komplex, zu schwierig, zu wenig aufgearbeitet sind die Verstrickungen der Kolonialen Modernitäten und der Forschung, und damit auch meines Tuns (siehe die Auseinandersetzung in den Kapiteln ‚Framing myself‘ und ‚Un/doing Empire‘).

Und sich dabei, so Rachel Pain, immer auch bewusst zu sein „(t)here are significant dangers, not just of romanticism and dogmatism, but of proselytising a process that holds the continued possibility of academics mining and colonising other knowledge sites” (ebd.)².

Dieser kurze Einstieg zeigt, dass Märchen, Geschichten und Mythen nicht nur ein gesellschaftliches Produkt einer bestimmten Zeit sind, sondern dass sie auch politisch wirksam und von bestimmten Ideologien, Essentialismen und Naturalisierungen ihrer jeweiligen Zeit durchdrungen sind. Neben dem kritischen Hinterfragen des Inhaltes ist es wichtig, nicht nur das Erzählte zu kontextualisieren, sondern auch die Verfasser*innen und Zuhörenden selbst. Es hilft dabei, ein Verständnis für die gesellschaftlichen Strukturen und globalen Verflechtungen zu erhalten, in die hinein erzählt wird, und wie Wissen in verschiedenen Räumen unterschiedlich wirkt.

2 Nepantla – ein Brückenraum dazwischen

Die Geschichte eines Landes nicht nur als eine singuläre Erzählung der Machtvollen zu akzeptieren und ihnen damit die Definitionshoheit über den Raum und all seine (Lebe-)Wesen zu überlassen, wirkt über eine orale Praktik, die in den Anden von den ~Quechua sprechenden ~Campesinxs von Generation zu Generation weitergegeben wird. Und genau an dieser Stelle kommen Walter Benjamins Worte zum Tragen, wenn er schreibt, „die Geschichte gegen den Strich zu bürsten“ (1947: 132), und damit gelebte und erzählte Geschichten heterogener, komplexer und gegensätzlicher zu erzählen. Um Phänomene wie ~Kolonialität, Macht oder auch Emotionalität in Worten zu begreifen, braucht es jedoch eine Hinwendung zu „Unordnung und Abweichung“ als perspektivische Haltung (Pinto Passos & Ribes Pereira 2012: 175). Das bedeutet nicht nur erwachsenen Geschichten zu zuhören, sondern oder vor allem auch jungen Menschen*. Nur wenn narrative Arenen ~intersektionaler - und damit meine ich die Diversität der Erzählenden - werden, können Geschichten komplexer erzählt und situiert werden. Dann haben Geschichten die Kraft, nicht nur

1| „(z)urückzutreten, uns als Wissensproduzent*in zu dezentrieren, etwas mehr zuzuhören, etwas weniger zu erzählen, sich den vielen anderen Plätzen der Wissensproduktion zu öffnen“ (Pain 2010: 224, Übersetzung K. S.).

2| „(h)ier bestehen erhebliche Gefahren, nicht nur der Romantisierung und des Dogmatismus, sondern der Missionierung eines Prozesses, der die Möglichkeit von Akademiker*innen aufrecht erhält, andere Wissenssysteme auszugraben und zu kolonisieren“ (Pain 2010: 224, Übersetzung K. S.).

gegen den Strich gebürstet, sondern kreuz und quer, also jenseits von Linearitäten erzählt zu werden.

Die Geschichten der Kinder* und der Erwachsenen*, die in dieses Kapitel eingeflossen sind, werden aus einer „Borderposition“, eines Lebens im Dazwischen erzählt. Aus dieser Position und den daraus resultierenden Sinnzusammenhängen ergeben sich spezifische Wissensproduktionen, die sowohl kollektiv erlebt sind, als auch höchst individuell. Diese Geschichten sind Brücken - Borderlands (Anzaldúa 1999) -, die sich zwischen den Welten, zwischen den Epistemologien ansiedeln. Gloria Anzaldúa fasst dies treffend zusammen:

„Bridges are thresholds to other realities, archetypal, primal symbols of shifting consciousness. They are passageways, conduits, and connectors that connote transitioning, crossing borders, and changing perspectives. Bridges span liminal (threshold) spaces between worlds, spaces I call nepantla,* a Nahuatl word meaning tierra entre medio. Transformations occur in this in-between space, an unstable, unpredictable, precarious, always-in-transition space lacking clear boundaries. Nepantla es tierra desconocida, and living in this liminal zone means being in a constant state of displacement—an uncomfortable, even alarming feeling. Most of us dwell in nepantla so much of the time it's become a sort of 'home'” (Anzaldúa 2009: 243)³.

Die Geschichten, aber auch die Praktik des Erzählens von Geschichten, das vor allem die Kinder* in meiner Feldforschung tun, schaffen und leben in meiner Interpretation von Anzaldúas Worten auf solchen Brücken. Es ist ein Leben zwischen den Epistemologien, zwischen klar zugeordneten Zugehörigkeiten und zwischen Sprachen. Die Geschichten und das Erzählen schaffen es, einen Ort im Sinne von Nepantla zu kreieren, der sich allzu einfachen Zuordnungen, Klassifikationen und Interpretationen verwehrt und über Dialog möglich wird (ebd.: 244). Es ist ein Ort des „Dazwischens“, der sich klar definierter epistemologischer Zuordnung verwehrt, keine klaren Grenzen aufweist, sich zwischen den anscheinend klar abgegrenzten Welten befindet. Nepantla kann materiell ausgeformt sein, doch von Interesse ist das Wissen, die vielfältigen Emotionen, der Widerstand, die Kreativität, die dort vorzufinden sind. Wenn Anzaldúa an dieser Stelle von „us“ spricht, also von jenen, die in Nepantla zu Hause sind, dann richtet sie sich an marginalisierte, minorisierte Gruppen, denen eine gesellschaftliche Zugehörigkeit zur Normgesellschaft aufgrund ihres Soseins abgesprochen wird. Nepantla ist somit nicht nur ein Ort des Schaffens und des Widerstandes, sondern auch des Schmerzes und des Verlustes.

3| „Brücken sind Schwellen zu anderen Realitäten, archetypische, ursprüngliche Symbole des Bewusstseinswechsels. Sie sind Durchgänge, Leitungen und Verbindungsstücke, die Übergang, Überschreiten von Grenzen und Perspektivenwechsel bedeuten. Brücken überspannen begrenzte Schwellen zwischen den Welten, Räume, die ich Nepantla nenne, * ein Nahuatl-Wort, das Tierra Entre Medio [Land Dazwischen, K. S.] bedeutet. Transformationen finden in diesem Zwischenraum statt, einem instabilen, unvorhersehbaren, prekären, immer im Übergang befindlichen Raum, dem klare Grenzen fehlen. Nepantla es tierra desconocida [ist unbekanntes Land, K. S.], und das Leben in dieser Randzone bedeutet in einem ständigen Zustand der Vertreibung zu sein - ein unbequemes, sogar alarmierendes Gefühl. Die meisten von uns wohnen in Nepantla so oft von ihrer Zeit, dass es zu einer Art ‚Zuhause‘ wird“ (Anzaldúa 2009: 243, Übersetzung K. S.).

Die Geschichten, die ich höre sind voll davon. Durch das Teilen dieser Geschichten mit mir, einer weißen privilegierten Forscherin, die die Normwelt, also die privilegierte und hegemoniale Seite der Brücke als ihr zu Hause erklärt, bekomme ich einen kleinen Einblick in Nepantla geschenkt. Als kurzzeitiger Gast in Nepantla verstehe ich, dass mein zu Hause ein anderer Ort ist. Dennoch kann ich durch das Verb „to bridge“ die Geschichten, das Zuhören, das gemeinsame Basteln von Schattenkisten besser verstehen und dessen transformatives Potential schätzen.

„To bridge means loosening our borders, not closing off to others. Bridging is the work of opening the gate to the stranger, within and without. To step across the threshold is to be stripped of the illusion of safety because it moves us into unfamiliar territory and does not grant safe passage. To bridge is to attempt community, and for that we must risk being open to personal, political, and spiritual intimacy, to risk being wounded. Effective bridging comes from knowing when to close ranks to those outside our home, group, community, nation—and when to keep the gates open” (ebd.: 246)⁴.

Die Schüler*innen, mit denen ich zusammenarbeite, sind exzellent in der Praxis des „Bridging“, über unterschiedliche Praktiken und ~Performances sind sie für mich alltägliche Held*innen dieses Tuns. So gibt es auch in meiner Forschung Momente, in denen Erwachsene* in der Cuenca Auqui wussten, wann sie die Tore vor mir schließen mussten. Die Kinder* haben sie leider dann noch offen gelassen (siehe kommende Beispiele im Unterkapitel ‚Performanz des Schreibens, Vorlesens und Erzählens‘ und ‚Achikay*‘).

Durch das Erzählen und Teilen von Geschichten schlagen die Menschen* in meiner Feldforschung Brücken, um zu zeigen, wie alltägliche Praktiken, lokale Narrative und real Erlebtes einen Ort bilden, den sie zu Hause nennen. Die Kinder*, mit denen ich zusammengearbeitet habe, fügen zu dieser Brücke täglich neues Material hinzu, auch wenn immer wieder auf der einen Seite der Brücke versucht wird, diese zu zerstören – sie sind Nepantleras (Anzaldúa 2009). Sie ermöglichen den Durchgang zwischen den Welten. Sie leben selbst in multiplen Welten und lernen durch Aushandlungsprozesse von ihnen, verbinden und transformieren sie zugleich durch relationale Theorien des alltäglichen Lebens (Keating 2009: 322). Die Geschichten bilden einen dynamischen Ort, der als Wegweiser, Inspirationsquelle oder auch Warnung, Verarbeitung von Schmerz, Trauer, Ängsten und Liebe sein kann. Diese Geschichten erschaffen das Land mit und erneuern bzw. transformieren die Beziehung durch Erzählung. In dem Kontext, den ich kennenlernen und auch durch die Geschichten näher verstehen lerne durfte, bedeutet Transformation für mich nicht, einen Raum zu kreieren, der frei von Machtverhältnissen ist, sondern einen Raum, der sich der Logik Kolonialer

4| „Überbrücken bedeutet, unsere Grenzen zu lockern und sich anderen nicht zu verschließen. Überbrücken ist die Arbeit, das Tor zu öffnen für den Fremden, innerhalb und außerhalb. Die Schwelle zu überschreiten bedeutet, der Illusion der Sicherheit zu entgehen, weil sie uns in ein unbekanntes Territorium bringt und keinen sicheren Durchgang gewährt. Überbrücken ist der Versuch, Gemeinschaft zu wagen, und wir müssen riskieren, für persönliche, politische und spirituelle Intimität offen zu sein und dabei verletzt zu werden. Effektive Überbrückung kommt von dem Wissen, wann man* sich denen außerhalb unseres zu Hauses, der Gruppe, der Gemeinschaft, der Nation verschließen muss - und wann die Tore geöffnet bleiben müssen“ (ebd.: 246, Übersetzung K. S.).

Modernitäten entzieht bzw. diese in Frage stellt. Dies beinhaltet, Raum zu schaffen für eigene selbstbestimmte Beziehungen zu Orten, seien es fiktional-spirituelle (eine genaue Begriffserklärung zum Verständnis von Spiritualität in dieser Arbeit findet sich im Kapitel ‚Un/doing Empire‘) oder emotionale oder auch durch Praktiken ausgestaltete.

3 Performanz des Schreibens, Vorlesens und Erzählens

Dass die Versionen und die Länge bzw. die Ausgestaltung der andinen und über Generationen hinweg oral überlieferten Geschichten vor allem in Bezug auf die Geschichte der Achikay* (siehe 5.1 in diesem Kapitel) variieren können - von einer fünf-Minuten Erzählung bis hin zu über einer halben Stunde -, betont die Linguistin Cristina Villari (2017). Hier spielen Generationsunterschiede, die Sprache, als auch das dialogische Verhältnis zwischen Erzähler*in und Zuhörenden* eine Rolle (ebd.: 152). Die Wechselwirkung von Generationsunterschieden und Sprache sind hier machtvoll ineinander verstrickt. Den jüngeren Generationen fehlt zunehmend die Möglichkeit, sich sprachlich vielfältig auf Quechua auszudrücken, wie es die Älteren, oftmals monolingual Quechua sprechend, beherrschen. Quechua als lebende und dynamisch veränderbare Sprache passt sich dem Spanischen zunehmend an. Auch dem peruanischen Spanisch in Ancash sind die Quechua-Einflüsse deutlich anzuhören. Doch der Unterschied dabei ist, dass Quechua Marginalisierungs- und Diskriminierungsmechanismen ausgesetzt ist, Spanisch hingegen oftmals favorisiert wird und in Peru die hegemoniale Sprache ist. Für die Quechua sprechende Bevölkerung* bedeutet das nicht nur, dass die Vielfalt und die Möglichkeiten, sich auf Quechua auszudrücken, von Generation zu Generation geringer werden, sondern auch, dass ihre Geschichten an Komplexität, Vielschichtigkeit und Relationalität verlieren. Dazu kommt, dass vieles, was in Quechua gesagt wird, nicht eins zu eins ins Spanische bzw. Deutsche übersetzbar ist. Das heißt von der einen Epistemologie in die andere (siehe Kapitel ‚Un/doing Empire‘).

Viele Erzählungen entstehen durch ein dialogisches Verhältnis. Durch Nachfragen, Zustimmung, Äußern von Emotionen durch die*den Zuhörende*n wird, so Villari, der Fluss und die Tiefe der Erzählung unterstützt (ebd. 2017: 152). In den Geschichten, die die Kinder* sammeln und niederschreiben, ist dieses dialogische Verhältnis nur dann möglich gewesen, wenn sie die Geschichten von Familienmitgliedern* erfragt haben. Die meisten Geschichten in diesem Kapitel haben sich die Kinder* selbst überlegt bzw. sich erinnert und diese dann niedergeschrieben, so dass das aktive Erfragen in den Hintergrund getreten ist.

Lokale Narrative werden vor Ort selten niedergeschrieben und noch seltener vorgelesen, sie werden erzählt. Am Ende des Jahres haben die Schüler*innen in den Schulen Chontayoc (Cordillera Negra) und Ichoca (Cordillera Blanca, Cuenca Auqui) die lokalen und individuellen Geschichten und Schattenkisten vorgestellt, die sie über die Monate hinweg mit mir erarbeitet haben (zum methodischen Vorgehen siehe Kapitel ‚Empire shapes Empire. Empire shapes Empire‘). In Chontayoc lesen die Schüler*innen auf meinen Vorschlag hin die Geschichten vor, in Ichoca sagen mir die Kinder*, dass sie diese lieber frei erzählen möchten.

Das Vorlesen ihrer Geschichten in Chontayoc fällt den Schüler*innen schwer. Das Publikum besteht aus ein paar wenigen Eltern*, den Lehrer*innen und den Schüler*innen der Schule. Ich merke leider zu spät, dass ich hier einen Fehler gemacht habe und den Kindern*, obwohl ich es dachte, keinen geschützten Raum für ihre Geschichten geschaffen habe. Der Klassenlehrer* und zugleich Direktor* der Schule in Chontayoc versucht im Anschluss, die Leseschwäche der Kinder* von sich zu weisen und die Verantwortung abzugeben. Es ist eine sehr schwierige Situation, die meine Freundin und Begleiterin Ana (siehe Personen*register) rettet, indem sie auf Quechua zu den Eltern* und Kindern* spricht. Sie erklärt ihnen, wie wichtig, wie bereichernd, aber auch herausfordernd es ist, im peruanischen Bildungssystem bilingual aufzuwachsen, in einer zweiten Sprache lesen und schreiben zu lernen, wenn die Muttersprache negiert wird und dass hier das Schulsystem mehr Verantwortung übernehmen muss. Ana schafft es, die Thematik auf eine strukturelle Ebene zu heben. Da sie auf Quechua spricht, verstehen die Lehrer*innen und ich sie nicht, aber - und das ist der widerständige Moment in der von Kolonialität geprägten Situation - die anwesenden Mütter* und Kinder*. Auch in Ichoca ist die Präsentation der Schattenkisten nicht unproblematisch (mehr dazu bei den Geschichten über Achikay).

Dieser Einblick zeigt die intersektionale Verschneidung von Machtverhältnissen innerhalb derer die Geschichten erzählt werden. Aufgrund meiner privilegierten Position bin ich mir dessen oftmals nicht bewusst und ich lerne auf Kosten der Kinder*. Die Kinder* sind in diesem Moment, auch aufgrund der vorherrschenden erwachsenen weißen Dominanz, nicht in der Lage, ihre Tore zu schließen. Blinde Flecken bleiben daher immer in Forschungsprozessen erhalten, auch wenn reflexive Bemühungen von Seiten der Forschenden* bestehen, Machtverhältnisse, Emotionen und Positionen kontinuierlich zu reflektieren.

Mit Ana schaue ich mir die aufgeschriebenen Geschichten der Kinder* später an, da ich teilweise Probleme habe, das Geschriebene zu verstehen. Ana hilft mir, die Geschichten so zu formulieren, dass der Inhalt erhalten bleibt, die Geschichten für mich aber les- und verstehbar werden. Sie erklärt mir, dass es mir deswegen schwer fällt zu verstehen, da ich zu wenig Quechua verstehe. Die Kinder* übernehmen die Grammatik, die Satzstruktur aus dem Quechua und übertragen diese ins Spanische. Was viele schnell als mangelnde Schreib- und Grammatikkenntnisse abtun oder, noch schlimmer, die Kinder* abfällig stigmatisieren, ist komplex. Die Einstellung, dass Quechua sprechenden Kinder* aus den ländlichen Regionen die Intelligenz fehle „richtig“ zu lernen, ist ein gesellschaftliches Stigma in der peruanischen Gesellschaft und leider auch unter vielen Lehrer*innen verbreitet. Das hat zur Folge, dass viele Eltern* mit ihren Kindern* nicht mehr Quechua sprechen, da sie hoffen, sie so vor Diskriminierung und Rassismus zu schützen. Quechua wird damit oftmals mit Rückständigkeit in Zusammenhang gebracht. Dies erzählt mir bei meiner zweiten Feldforschung im Juli 2015 der neue eingesetzte Direktor Don Cirilo der Schule Ichoca. Seine Muttersprache ist Quechua und, wie Ana, kämpft er für den Erhalt der Sprache, für das Recht der Schüler*innen auf einen bilingualen Unterricht und sein Antrieb ist „el cariño para la lengua Quechua“ (die Liebe für die Sprache Quechua). Es ist ein Kreislauf der Kolonialität, der über Jahrhunderte hinweg gewachsen ist und der nur sehr schwer zu durchbrechen ist.

4 Auswahl und Fragestellungen an die Geschichten und Schattenkisten

Schattenkiste Nr.	Verfasser*in der Geschichte	Titel	Ort	Interpretation
1	Alden Javier Yánac Silvestre	Achiqué* und zwei Kinder*	Ichoca	ja
2	Edgard Diaz Alfaro (Lehrer) für Marquéño Asis Jamanca	Ichic Ollco* im Wasserfall von Ichoca	Ichoca	ja
3	Victor Angel Suarez Vador	Der säende Junge*	Ichoca	ja
4	Cristhian Brayan Garcia Chavez	Der Esel und das Meerschweinchen	Chontayoc	ja
5	Rosmeli Rocio Chauca Villacaqu	Das Auto und der Mann*	Ichoca	ja
6	Magali Rosneri LLiuya Henostroza	Aschenputtel	Ichoca	ja
7	Katrin Singer	La Achikay* Alemana	Hamburg	ja
a	Cristian Gabriel Tolentino Sifuentes	Ernte	Chontayoc	nein/Exkurs
b	William Christian Cordova Torres	Der Kleinbauer*	Chontayoc	nein/Exkurs
c	Richard Ronaldo Cancha Mautino	Der Esel	Chontayoc	nein/Exkurs
d	Abel Rodrigo Sifuentes Reyes	Pflanzen und Gemüse	Chontayoc	nein/Exkurs
e	Ronal Angel Sifuentes Reyes	Der Esel	Chontayoc	nein/Exkurs
f	Mayli Gisela Rosas Gonzales	Der Fuchs und der Frosch	Chontayoc	nein/Exkurs
g	Espinoza Zaha Margot Magdalena	Der Fuchs und die Ente	Chontayoc	nein/Exkurs
h	Miluzca Pamela Grandos Chavéz	Der verspielte Junge* und sein Hund	Chontayoc	nein/Exkurs
i	Jerson Franklin Espinoza Zahua	Der Kleinerbauer*	Chontayoc	nein/Exkurs
j	Gian Marco Asis Jamanca	Verloren im Regenwald	Ichoca	nein
k	Jhon Gastos Torres Yanac	Das Lama und der Frosch	Ichoca	nein
l	Flor Azucena Rojas Norabuena	Der Kondor	Ichoca	nein

Die Geschichten und abgebildeten Schattenkisten der Nummern a bis l finden sich im Anhang dieser Arbeit wieder.

Abb. 19: Übersicht über alle Schattenkisten
Quelle: Eigene Darstellung

Die nun folgende Darstellung und Interpretation der Geschichten, die ich vor allem in der Cuenca Auqui höre, und der Schattenkisten, die ich mit den Grundschüler*innen in zwei verschiedenen Schulen in Ancash erarbeitet habe, ist durch einen dynamischen Prozess in der methodischen Vorgehensweise geprägt. Insgesamt wurden von den Grundschüler*innen 32 Geschichten in den Grundschulen Chontayoc, Ichoca und Llupa niedergeschrieben, davon 18 in Form von Schattenkisten in Ichoca und Chontayoc visualisiert (siehe die Übersicht aller Schattenkisten in Abbildung 19). Die Geschichten der Kinder* aus Llupa fließen in die Analyse in diesem Kapitel nicht mit ein, da ich meine empirische Arbeit in Llupa unterbrechen musste (siehe ‚Empirie shapes Empire. Empire shapes Empirie‘). In diesem Kapitel werde ich eine Auswahl der Geschichten aus Ichoca, insgesamt fünf Geschichten, und Chontayoc, eine Geschichte im genauen und eine Übersicht (siehe Exkurs in diesem Kapitel), darstellen, die meines Erachtens nach in einen besonderen Dialog mit meinen Fragestellungen und Fokussierungen treten.

Warum ich nur eine Geschichte aus Chontayoc genauer betrachte und eine Übersicht erarbeite, lässt sich in drei Punkten kurz erklären. Erstens habe ich dort nur

in der Schule gearbeitet und nicht mit den ~Autoridades* und Bewohner*innen explizit, so dass es mir an Kontextwissen für diesen Raum fehlt. Zweitens hat das relativ offen gehaltene Erarbeiten von Geschichten methodisch nicht funktioniert, so dass die Schüler*innen Geschichten entlang von Schlüsselwörtern⁵ schrieben, die ich ihnen vorgegeben hatte (siehe dazu die genaue methodische Auseinandersetzung im Kapitel ‚Empirie shapes Empire. Empire shapes Empirie‘). Das führt dazu, dass sich die Geschichten in Inhalt und Kernaussage ähnlich sind. Drittens liegt mein räumlicher Schwerpunkt in der gesamten Arbeit auf der Cuenca Auqui und der Fragestellung, wie hier Beziehungen und Verständnisse zu Land und Wasser konzipiert werden. Diese Punkte führen in ihrer Gesamtheit zu einer Favorisierung der Geschichten und Schattenkisten aus Ichoca).

Die ersten beiden Geschichten aus Ichoca zu ‚Ichick Ollqu*‘ und ‚Achikay*‘ habe ich ausgewählt, da es sich hier um Geschichten handelt, die sehr bekannt sind und von denen ich unterschiedliche Versionen in der Cuenca Auqui gehört habe. Es lassen sich entlang dieser beiden Geschichten unterschiedliche soziale und gesellschaftliche Verhältnisse interpretieren. Dabei zeigen sich Verstrickungen und Brüche in dem Verhältnis zwischen Kolonialen Modernitäten und Andinen Kosmologien. Durch die diversen Perspektiven von den Kindern* und den Erwachsenen* der Cuenca Auqui auf die Geschichten wird es möglich, diese ausführlicher und aus unterschiedlichen Blickwinkel zu diskutieren.

Die beiden Geschichten ‚Das Auto und der Mann*‘ und ‚Der Esel und das Meerschweinchen‘ erlauben Einblicke in die Beziehung der Kinder* zum Land und wie hier erschütternden Ereignissen und alltäglichen Praktiken Raum und Sinn gegeben wird. Die Geschichte zu ‚Aschenputtel‘ und die etwas aus dem Rahmen fallende Geschichte zu ‚Achikay Alemana‘ gehen in Dialog mit den Wirkungen von Kolonialen Modernitäten auf einer alltäglichen Basis.

Im Gesamten ist es die Aufgabe dieses Kapitels, Beziehungen zu Land und zu Wasser weiter zu diversifizieren und in ihrer Unterschiedlichkeit zu benennen. Zusätzlich soll dabei aktiv die Perspektive der Kinder* hineingeschrieben werden, die sie im methodischen Dialog mit mir erarbeitet haben. Die Geschichten bilden daher keine authentischen Stimmen der Kinder* oder dergleichen ab. Jede Geschichte lehrt und zeigt unterschiedliche Aspekte auf, diese Partikularität möchte ich betonen und dennoch versuchen, sie in ihrer gesamtgesellschaftlichen Relevanz vertiefend herauszuarbeiten.

Da ich den Schüler*innen aus Ichoca und Chontayoc versprochen habe, dass ihre Schattenkisten und Geschichten in meiner Arbeit abgebildet und mit ihrem richtigen Namen (so der explizite Wunsch) erscheinen, finden sich im Anhang alle gesammelten Geschichten und Schattenkisten der Kinder* zum Nachlesen, Nachdenken und verantwortungsvollen und kontextgebundenen Weitererzählen.

Analytisch werde ich im Folgenden die Geschichten nicht in Fragmente zerlegen, linguistisch analysieren oder eine Textanalyse vorlegen. Bisweilen ist eine ausführliche Interpretation für mich mit meinem aktuellen Wissensstand nicht möglich, da die

5] Ernte, Aussaat, Pflanzen, Wasserdepot, Kanal, Flüsse, Lagune, Trockenzeit, Bergbau, Gletscher, Esel, Kleinbauer, Meerschweinchen

Geschichten zu Teilen tief in die ~Andine Epistemologie und die Sprache Quechua eingebettet sind. So lässt sich an dieser Stelle nur erklären, welches Wissen entstehen kann, wenn man* sich auf einer Trennlinie (Sousa Santos 2010, siehe dazu Kapitel ‚Undoing Empire‘) oder auch auf einer Brücke (Anzaldúa 2009) begegnet.

Die Geschichtsteile werden wie folgt durchgängig gegliedert:

* Geschichte

Wiedergabe der Geschichte in der spanischen Originalversion. Darauf folgt eine relativ freie Übersetzung, so dass es in der deutschen Version gut möglich ist, dem Verlauf zu folgen, dafür nehme ich einzelne Abweichungen in Kauf.

** Ebenen der Performanz

Wer hat die Geschichte erzählt? In welchem Rahmen und in welchem Kontext hinein? Wie wurde sie erzählt? Wie und was wurde im Anschluss diskutiert?

*** Visualisierung

Was zeigt die Schattenkiste? Welche Beziehungen bilden sich auf der Schattenkiste ab und werden betont bzw. vernachlässigt?

**** Interpretation

In welche breiteren Zusammenhänge lässt sich diese Geschichte einordnen?

Dieser Teil variiert in Länge und Ausführung unter den einzelnen Geschichten erheblich, da die Interpretation davon abhängt, ob ich die Geschichte mit weiteren Versionen aus der Cuenca Auqui in Dialog setzen und/oder diese mit weiterführender Literatur zum Thema diskutieren kann.

Dieses Kapitel ist auch eine Suche nach einem sensiblen Umgang mit Geschichten, die in einem westlichen und akademischen Kontext in den Worten von Erich Fromm sprechend, immer mehr zu einer vergessenen, als zu einer lebendigen Sprache zählen (ebd. 1987).

5 Verkörperte Geschichten in Beziehungen zu Land, Wasser und Kindheit

5.1 Achiqué* und zwei Kinder*

* Geschichte

El Achiqué⁶ y dos niños. El cuento de mi tío y de mi abuelito.

[von Alden Javier Yánac Silvester/Ichoca]

Había dos niños y su papá. El papá era muy malo y les pegaba mucho. Por eso se fueron por los bosques y se perdieron y se confundieron en ir a su casa. Por eso se durmieron en un bosque. Al día siguiente seguían caminando y ahí se encontraron con una achiqué llevando agua y los niños le dijeron: “¿Nos puedes invitar agua? Porque estamos de hambre, mis papás nos botaron de mi casa. Por eso buscamos una casa”. Y la bruja les dijo: “Se pueden quedar en mi casa”. Los niños se quedaron felices. Ellos pensaron que era muy buena, pero no era buena. Se durmieron en la casa de la bruja y al día siguiente al niño lo metió a la olla. La bruja le dijo: “Voy hacer compras. ¡Ahí ve quedándose!”. Cuando se había ido la bruja, el niño salió de la olla y se escaparon y se fueron por el río pero no pudieron pasar. Y ahí les encontró la bruja: “¡Ahorita te agarro para meterte en la olla!” Y ahí salió el sapo. Y los niños le dijeron: “Sapo, sapo, llévame al frente para escaparme, para que no me agarre esta bruja”. Y siguieron caminando y se encontraron con un cóndor y los niños le dijeron: “¡Escóndenos en tus alas, ¡ya!” y la bruja le dijo al cóndor: “¿Has visto a dos niños?” - “No”, le ha dicho el ave. “¡Abre tus alas!” Y el cóndor abrió sus alas y le botó al río. “¡Ahora si váyanse, que no les agarre la bruja!” Y siguieron caminando y ahí se encontraron con una nube y los niños le dijeron: “Bota tus sogas!”. Y botó sus sogas y subieron los niños, pero también subió la bruja. Pero había también una rata. Y la rata mordió la sogas y cayó la bruja.

Die Achiqué* (=Hexe*) und zwei Kinder*. Das Märchen von meinem Onkel* und meinem Opa*.

Es waren einmal zwei Kinder* und ihr Papa*. Der Papa* war sehr böse und schlug sie viel. Deshalb gingen sie in die Wälder und sie gingen verloren und sie verirrteten sich auf dem Weg nach Hause. Deshalb schliefen sie im Wald. Am nächsten Tag gingen sie weiter und da trafen sie auf eine Achiqué*, die Wasser trug und die Kinder* fragten sie: „Könntest du uns Wasser geben? Weil wir hungrig sind, unsere Eltern* haben uns von zu Hause rausgeworfen. Deswegen suchen wir ein neues zu Hause.“ Und die Hexe* sagte zu ihnen: „Ihr könnt in meinem Haus bleiben.“ Die Kinder* waren glücklich. Sie dachten, dass Achiqué* sehr liebenswürdig sei, doch sie war nicht liebenswürdig. Sie schliefen im Haus der Hexe* und am nächsten Tag warf sie den Jungen*

6| „Achiqué“ in dieser Form geschrieben, bezieht sich auf die spanische Schreibweise; „Achikay“ in dieser Form geschrieben, auf die Quechua Orthographie.

in den Kochtopf. Die Hexe* sagte: „Ich gehe jetzt einkaufen. Du bleibst da!“ Als die Hexe* gegangen war, stieg der Junge* aus dem Kochtopf und gemeinsam flohen die Geschwister* aus dem Haus. Sie gingen am Fluss entlang, doch sie konnten diesen nicht durchqueren. Und dort fand sie die Hexe*: „Jetzt schnappe ich dich, Junge, und stecke dich in den Kochtopf.“ Und da erschien ein Frosch. Und die Kinder* sagten zu ihm: „Frosch, Frosch, bring uns auf die andere Seite, damit wir entkommen und uns die Hexe nicht erwischt.“ Und sie liefen weiter und sie trafen auf einen Kondor und die Kinder* sprachen zu ihm: „Versteckst du uns zugleich in deinen Flügeln?!“ und die Hexe* sprach zum Kondor: „Hast du zwei Kinder gesehen?“ – „Nein“, sagte der Vogel zu ihr. „Öffne deine Flügel!“ befahl Achiqué*. Und der Kondor öffnete seine Flügel und warf Achiqué* in den Fluss. „Nun geht weiter, so dass euch die Hexe nicht erwischt!“ Und sie gingen weiter und so trafen sie auf eine Wolke und die Kinder* sagten zu ihr: „Werfe deinen Strick herunter!“ Und diese warf den Strick herunter und die Kinder* stiegen hinauf, doch auch die Hexe* stieg hinauf. Doch da war auch eine Ratte. Und die Ratte biss den Strick entzwei und die Hexe* fiel.

** Ebenen der Performanz

Übersetzung

Die Geschichte der Achikay⁷ wurde dreimal übersetzt, zum einen von Alden, dem Kind* aus Ichoca, von Quechua ins Spanische, dann von Ana in der spanischen Version überarbeitet und dann in einem dritten Schritt von Renata⁸ und mir vom Spanischen ins Deutsche.

Gemeinsame Interpretation

Achikay* ist eine Geschichte, die Alden von seinem Onkel* und seinem Großvater* erzählt bekommen hat. Alden bringt die Geschichte zu einem unserer Treffen mit und liest sie im Klassenzimmer an einem großen Tisch, um den er, die anderen Schüler*innen und ich sitzen, vor. Der Klassenlehrer* ist nicht anwesend. Gemeinsam interpretieren wir die Geschichte.

Was sind für die Kinder*, und hier vor allem für Alden, die zentralen Momente in der Geschichte? Was ist für ihn* wichtig und muss in der Mitte der Schattenkiste dargestellt werden? Welche Figuren möchte er* darstellen? Welche anderen Elemente spielen für Alden eine Rolle? Diese Auseinandersetzung ist vor allem eine dialogische. Obwohl diese Fragen an Alden gerichtet sind, wird meist zusammen nach einer Lösung gesucht, zusammen diskutiert, was abgebildet wird, wie genau die einzelnen Figuren aussehen und wo sie positioniert werden. Diese Vorgehensweise ist für all

7] Beim Hören dieser Geschichte wird mir bewusst, wie mein eigenes Hören und Denken durchdrungen ist von Vergleichen und Zuordnungen. Denn einige Elemente aus dieser Geschichte erinnern mich an das von den Gebrüdern Grimm überlieferte Märchen von ‚Hänsel und Gretel‘ (1819) (Berthold & Eichmann 2017). Automatisch versuche ich, die Geschichten in meiner epistemischen Verortung einzuordnen, in mein bisher Gehörtes und Erlerntes hinein zu übersetzen, um daraus Sinn für mich zu generieren.

8] Renata de Carvalho do Val hat mich bei den Übersetzungen unterstützt bzw. die Geschichten aus Llupa und Chontayoc übersetzt. Vielen lieben Dank für diese Hilfe.

die hier nun folgenden Geschichten die gleiche. Genauso verhält es sich bezüglich der Schritte in der Visualisierung, sie werden bei dieser ersten Geschichte einmalig ausführlich dargestellt.

Basteln

Das gemeinsame Basteln, also das Aufmalen der Figuren, das Ausschneiden und Aufkleben, erzeugt einen Raum, in dem, so meine Wahrnehmung, mehr ein Raum des gemeinsamen Schaffens im Vordergrund steht, als der Wissensabfrage und der Leistung. Dieses gemeinschaftliche Schaffen findet im Klassenzimmer statt und die staatlich institutionalisierte ~Materialität wirkt trotz alledem auf unsere gemeinsame Arbeit ein (siehe Kapitel ‚Empirie shapes Empire. Empire shapes Empirie‘). Nachdem die Kinder* feststellen, dass meine gezeichneten Frösche nicht wie Frösche aussehen und mein gezeichneter Kondor eher einer Taube gleicht und damit in ihren Augen unbrauchbar ist, ist ihre Angst, falsch oder „nicht so schön zeichnen zu können“ gesunken. Dieser kurze Moment verweist auf die Machtebene zwischen Erwachsenen* und Kindern*. Es ist während meiner Forschung mit Kindern* immer wieder ein wichtiger Moment in der Herausbildung einer Vertrauensbeziehung, in denen ich meine Fehler und meine Schwächen offenlege und dazu stehe. In Ichoca hat Magali die Leitung der Zeichnungen federführend übernommen, da sie, den Stimmen der anderen Kinder* nach, am besten Zeichen kann. Sie hat uns vor allem Hilfestellungen gegeben. Ich habe auch gezeichnet, jedoch vor allem Wolken und Berge.

Präsentation

Alden fühlt sich, so wie viele andere Schüler*innen, beim Vorlesen in der Runde unwohl. Doch es ist ein relativ geschützter Raum. Zunächst wollen die Kinder*, dass ich die Geschichte vorlese. Mein Spanisch und meine mangelhaften Vorlesekünste werden mit einem Lachen quittiert und die Kinder* übernehmen das Vorlesen und helfen sich gegenseitig. Sobald ein*e Schüler*in im Lesen stockt, unterstützen die anderen sie*ihn. Das ist in beiden Schulen, sowohl in Ichoca als auch in Chontayoc, der Fall.

Am Tag der Präsentation ist Alden nicht da und Magali, eine Mitschülerin, erzählt die Geschichte von Achikay*. Magali, sonst immer aufgeschlossen und fröhlich, ist schüchtern, ihre Stimme kaum hörbar und sie blickt, während sie erzählt, die ganze Zeit zu Boden. Hier stellen sich nun konkrete Fragen an meine Vorgehensweise und meine Idee, wie nett es wirklich ist, in einem gemeinsamen Rahmen mit Eltern*, Lehrer*innen und Kindern* unsere Arbeiten zu präsentieren. Hier passt das deutsche Sprichwort, an das ich, wenn ich mich an diese Situationen zurückerinnere, oft denke: „Das Gegenteil von gut ist nicht böse, sondern gut gemeint.“ Und es bleiben Fragen für mich zu reflektieren und künftig aktiv mehr Verantwortung in Zusammenarbeit mit Kindern* zu übernehmen. Folgende Fragen können dabei helfen. Wer organisiert den Tag? Wer bestimmt den Ablauf? Wer das Vorgehen? Wer die Form der Präsentation?

Durch meine erwachsene Vormachtstellung habe ich hier verschiedene Elemente von ~Kindheitskonzepten über die Kinder* reproduziert, die ich in ‚Temporality of Empire‘ kritisiere. Und ich habe damit die Kolonialität von Kindheit, in denen

Kindern* Selbstbestimmung und aktive Teilhabe abgesprochen werden, nicht aufgebrochen, sondern reproduziert.

Und kritisiert nicht gerade die Moral in der Geschichte der Achikay* diese Verhältnisse? Es wird darin die erwachsene Vormachtstellung (durch den Vater* und Achikay*) über Kinder* thematisiert und die mutige Befreiung mit Hilfe von Tierwesen daraus. Ich habe die Geschichte der Achikay* so oft in Ancash gehört, doch ihren Inhalt bzw. die Gesellschaftskritik darin, überhört.

*** Visualisierung

Was zeigt sich?

Die Schattenkiste lässt sich in drei Bildsequenzen einteilen. Auf der linken Seite (aus der Perspektive der Betrachtenden) am Bildrand ist der Vater* positioniert. Er trägt einen Sombrero, ein „typisches“ Charakteristikum für Campesinxs im Callejón de Huaylas. In der Bildmitte fliegt der Kondor über die Berggipfel, seine Flügel weit ausgespannt. Der Frosch ist überproportional groß zum Vater* und auch zum Kondor dargestellt. Sowohl der Kondor als auch der Frosch wenden dem Vater* den Rücken zu und blicken zu den Kindern*. Unten in der Mitte sind zwei Schafe dargestellt, die von Bäumen umrahmt sind. Im dritten Bildabschnitt wird der Höhepunkt der Geschichte dargestellt. Achikay*, die Hexe*, ist im rechten Bildteil unten platziert, sie klettert soeben das Seil hinauf, das die Wolke herabgelassen hat, um zu den Kindern* zu gelangen. Die Ratte beißt währenddessen das Seil entzwei. Die beiden Kinder* befinden sich schon in Himmel. Sie stehen und haben ein Lächeln im Gesicht.

Welche Beziehungen bilden sich auf der Schattenkiste ab und werden betont, bzw. vernachlässigt?

Die Visualisierung von Achikay* zeigt eine spannende Auseinandersetzung der Kinder* mit der Geschichte auf. Sie stellen Achikay* nicht als eine Hexe* dar, sondern, so nennen sie es, als ein Monster. Damit entziehen sie der Hexe* den Anspruch auf Menschlichkeit und bringen eine neue Interpretationsebene mit hinein. Den Tieren wird ein zentraler Platz in der Ausgestaltung zugewiesen, sie werden in der Mitte platziert. Frosch und Kondor blicken zu den beiden Kindern*, dadurch wird die besondere Beziehungsebene zwischen ihnen und die Abwendung zum Vater*, die in der Geschichte ersichtlich wird, betont. Zugleich Stellen die Schüler*innen in der Visualisierung den befreienden Akt am Ende der Geschichte dar, das Durchbeißen des Seils durch die Ratte. Der Vater*, links im Bild positioniert, stellt eine Randfigur dar, ist jedoch präsent, da visualisiert und in der Körpergröße genauso groß wie die beiden Kinder*. Die Kinder* sind bereits im Himmel, weg vom Vater* und seiner gewaltvollen Handlungsmacht.

**** Weitere Versionen und Interpretationsmöglichkeiten

Achikay. Die Hexe*. Weitere Versionen.*

Achikay* ist die bekannteste Geschichte, die ich in Huaraz und Umgebung höre. Egal ob ich den Taxifahrer*, den Chef* des Nationalparks, die Kinder* in der Schule oder



eine Frau* auf dem Markt frage, alle kennen Achikay*, die Kinder- bzw. Menschenfreserin*, und jede*r erzählt mir ihre*seine eigene Version davon. In den verschiedenen Varianten, die ich höre, unterscheiden sich der Grad an Verstrickungen, die Grausamkeiten, die die Kinder* durchleben müssen, und die helfenden Figuren.

Alden endet an einer Stelle, an der die Geschichte eigentlich noch nicht zu Ende ist. Don Héctor (siehe Personen*register), ein Freund* aus Llupa, strickt, als wir gemeinsam zur Lagune Shallap laufen (2013), die Geschichte weiter fort. Er erzählt mir, dass Achikay*, nachdem die Ratte den Strick durchgebissen hat, fällt und fällt. Im Fall ruft sie die berühmten Worte „Pampallaman patsallaman!“ (Hoffentlich falle ich nur in die Pampa⁹, nur in die Ebene!). Achikay* hofft, während sie fällt, dass sie nur in die Ebene fällt und ihr somit ein harter Aufprall erspart bleibt. Doch Achikay* irrt sich. Sie fällt auf einen felsigen und scharfkantigen Grund, ihre Knochen zersplittern und zusammen mit ihrem Blut verteilen sie sich über die Bergtäler und die Pflanzen und werden Teil davon.

Don Héctor ergänzt in seiner Version der Geschichte, dass der bereits tote Junge* von seiner Schwester* in ein Tuch gewickelt wird, da die Haut auf seinem Körper schon verbrannt und das Fleisch sichtbar ist. Die Helfer*innen sind in Don Héctors Version oder auch in jener schriftlich festgehaltenen Version von Don Santiago (siehe Personen*register) aus Chontayoc (Pantoja Ramos 2008: 79) nicht nur Tiere, sondern auch zwei „Ancianos“ (ältere Menschen). Der erste der beiden, arbeitet an einem Webstuhl, als das Mädchen* auf der Flucht vor Achikay* mit dem Bruder*, auf diesen trifft. Er versteckt die Kinder* in seinem Webstuhl und verleugnet ihre Anwesenheit vor Achikay* (ebd.: 85). Nach Tagen der Reise und einer Begegnung mit einem Kondor, begegnet das Mädchen*, die all die Zeit ihren schwer verletzten bzw. toten (je nach Version) Bruder* trägt, wieder einem Anciano* der in der Chakra arbeitet. Das Mädchen* bittet ihn sie zu verstecken, doch dieser schickt sie gleich weiter zu einem grünen Kreuz, das an einer Quelle steht, die mit Blut gefüllt ist. Wenn sie dieses Blut berührt und dabei betet, wird ein Korb an einer Schnur vom Himmel heruntergelassen und das Mädchen* mit ihrem Bruder* wird darin dann in den Himmel hinaufgezogen (ebd. 87 ff.). Als Achikay* auf den Anciano* trifft, sagt sie zu ihm, dass sie in seiner Chakra nach den Kindern* suchen wird. Der Anciano* nimmt daraufhin einen Lehmziegel und wirft diesen Achkay* mitten ins Gesicht (ebd.). Das Echo seiner eigenen Stimme, das man* in den Bergen hört, ist die Stimme Achikays, die zurückruft, so erzählt es Don Julio, einer der Dorfältesten* aus Paquishka im Juli 2015 als Ana und ich ihn besuchen.

Ana: Ud. ha escuchado sobre el cuento del Achikay*?

Don Julio: Sí, escuché. Dice que ella sancochó a un niño. Entonces su hermana lo sacó de la olla y se escapó. Dice que la bruja envió a la niña para traer agua con una canasta, y la niña no pudo hacer llegar el agua. Entonces la bruja le molestó y ella misma fue por el agua. Después la niña sacó a su hermano de la olla y se escapó; se escondió en diferentes lugares. Luego llegó a una pampa muy grande llamó hacia

9| Grassteppe

Dios para que la ayudara, Dios le envió un cordón y por ahí se subió al cielo. Dios se la llevó. Cuando estaba en medio camino apareció el Achikay; muy molesta también reclamó a Dios para que le enviara una sogá. Entonces Dios le soltó una sogá pero con una ratón; y, el ratón mordió la sogá y la bruja se cayó de la mitad; dicen que por eso en los cerros cuando uno habla escucha el eco, es decir el cerro nos remeda.

Ana: Haben Sie von der Geschichte der Achikay* gehört?

Don Julio: Ja, ich habe davon gehört. Man* sagt, sie hat einen Jungen* gekocht. Dann nahm seine Schwester* ihn aus dem Topf heraus und entkam. Man* sagt, die Hexe* hat das Mädchen* losgeschickt, um Wasser in einem Korb zu bringen, und das Mädchen* konnte das Wasser nicht bringen. Das störte die Hexe* und sie ging selbst zum Wasser. Darauf nahm das Mädchen* ihren Bruder* aus dem Topf und sie entkam; sie versteckte sich an unterschiedlichen Orten. Alsdann erreichte sie eine sehr große Pampa und sie rief Gott um Hilfe an. Gott schickte ihr eine Schnur und daran stieg sie in den Himmel auf. Gott hat sie zu sich genommen. Als sie auf dem halben Weg war, erschien Achikay*; sehr verärgert fordert sie von Gott, dass sie*er ihr eine Schnur schicken soll. Daraufhin ließ Gott ein Seil herab, aber mit einer Maus; und die Maus biss in die Schnur und die Hexe* fiel von der Hälfte aus herab; man* sagt, deshalb hört man* in den Bergen ein Echo, wenn einer spricht, man* sagt der Berg öffnet uns nach.

Interpretation christlich religiöser Elemente

In der Geschichte von Don Julio übernimmt „Gott“ als Retter die Unterstützung der beiden Kinder*, die Teile in denen die Tiere oder die Ancianos* den Kindern* helfen, lässt Don Julio weg. Womit es schwierig wird, Bezüge zur andinen Epistemologie herzustellen. Er legt dafür eine starke Betonung auf die Erlösung durch Gott. Don Julios Familie* ist Teil einer evangelikalischen Kirche in der Cuenca Auqui und er selbst ist sehr gläubig.

In der Version von Don Santiago findet sich am Ende seiner Version auch ein Bezug zum katholisch christlichen Glauben. Don Santiago aus Chontayoc hat lange Jahre die Messe in Chontayoc in der Kirche auf Quechua gelesen und bezeichnet sich selbst als einen sehr religiösen Katholiken*. Durch das metaphorische Bild des Blutes in der Quelle bedient sich Don Santiago einer zentralen Aussage des katholischen Christentums, in dem das Blut (symbolisiert durch roten Wein) oftmals in direkter Verbindung zum Blut Jesu (Sohn Gottes) steht. Dieser starb durch seinen selbsterwähnten und grausamen Tod für die Sünden der Menschen, das Blut symbolisiert dieses Opfer. In dieser Verbindung scheint sich das Mädchen* für die Sünden der anderen selbst zu opfern, in dem sie mit ihrem verletzten/toten Bruder in den Himmel aufsteigt. Diese deutliche Betonung christlicher Elemente findet sich vereinzelt in den Geschichten wieder, doch allen ist gemein, dass immer „dios“ (Gott), die Schnur herablässt.

Interpretation von Geschlechter- und Altersrollen

Das Gender der Kinder* erwähnt Alden in seiner Version nur einmal, und zwar als „der Junge“ in den Kochtopf geworfen wird, sonst benutzt Alden „niños“ (Jungen), die maskuline Pluralform. In den anderen Achikay*-Versionen, die mir bekannt sind,

nimmt Gender eine wesentlich bedeutendere Rolle ein bzw. das Doing-Gender (Butler 2004). Darin ist die Schwester* die eigentliche Heldin*, sie muss für die Hexe* verschiedene, auch irrsinnige und schikanierende Dienste erledigen wie zum Beispiel das Holen von Wasser in einem durchlöchernten Korb, das zu einem unmöglichen Unterfangen wird. Sie muss auf den Kochtopf achten. Hier verrichtet das Mädchen* Arbeiten, die ich als weiblich konnotierte Fürsorgearbeit lese. Zugleich ist sie mutig und stark, sie trägt ihren verletzten/toten Bruder* und gibt diesen nicht auf, sie schafft es immer wieder, Achiqué* zu entkommen und am Ende hat sie noch genug Stärke, ein Seil emporzuklettern. Das Mädchen* wird darin zu einer starken, selbstbewussten und mutigen Figur. Alle menschlich erwachsenen Figuren verkörpern in der Geschichte das Böse, von dem sich die Kinder* immer wieder befreien müssen. Die Kinder* schaffen es, sich in der Geschichte von ihrem missbrauchenden Vater* zu trennen und an späterer Stelle der Kinderfresserin* Achikay* zu entkommen. Auf held*innenhafte Weise emanzipieren sich die Kinder* von den erwachsenen Figuren in der Geschichte. Und am Ende von Aldens Geschichte, verlassen sie gemeinsam diese Welt und treten in eine andere Welt ein¹⁰. Bei Alden ist es auch nicht Gott, der den Strick hinunterlässt, sondern eine Wolke.

Bei der Version von Alden steht ganz deutlich die Handlungsmacht der Kinder* im Vordergrund, ihre eigene Befreiung und ihr Mut. Dabei ist es nicht so wichtig für ihn, immer wieder zu betonen, dass im Grunde genommen das Mädchen* die Protagonistin der Geschichte ist. Auch stirbt bei Alden der Junge* nicht im Kochtopf. Das kann damit zu tun haben, dass Alden, um sich selbst mit den unterschiedlichen Figuren identifizieren zu können, andere sprachliche Gewichtungen legt, oder er hier eine patriarchale ~heteronormative Vorstellung von Männern und Frauen reproduziert, in denen Frauen bzw. Mädchen nicht die starken und mutigen Held*innen sind und ihre männlichen Begleiter* retten. Über die beiden Kinder* erfährt man* wenig in der Geschichte, sie werden als gut und ihre Handlungen als unschuldig dargestellt. Und zugleich zeigen sie eine unglaubliche Willensstärke und wissen, welchen Weg sie gehen müssen und wer ihnen dabei helfen kann bzw. wem sie vertrauen können. Wenn ich dabei an die Kindheitskonzepte aus Kapitel ‚Raising an Empire‘ denke, dann ist Aldens Version der Achikay* eine Gegenerzählung dazu. Kinder* sind hier handlungsmächtig, wissend und selbstbestimmt.

Interpretation der Tierwesen

Die Tiere verkörpern in der Geschichte beseelte Tierwesen, oder auch andine Gottheiten in irdischer Gestalt. Diese sprechen, sie beschützen, sie leisten Fürsorge und geben den Kindern* Rat. Sowohl der Kondor als auch der Frosch gelten in der Andinen Epistemologie als Verkörperung von göttlichen Mächten. Der Frosch oder auch die Kröte wird als Tier der Erde oftmals in der Verkörperung von „Pazamama“ (Mutter Erde) genannt und der Kondor als der Vertreter der oberen Welt oder als Verkörperung des „Tayta Inti“ (Vater Sonne) (Boelens 2014, Montecino Aguirre 2017, di Salva 2016, Walter 2002). Den Kindern* kommen also in der Geschichte die mächtigsten Tierwesen zu Hilfe.

10| Hier zeigt sich ein deutlicher Bruch zum Märchen von Hänsel und Gretel, diese kehren am Ende der Geschichte wieder zurück in das Elternhaus.

Wild lebende Tiere werden in der Andinen Epistemologie oftmals in Bezug zu andinen Gottheiten gebracht, wie zum Beispiel der Fuchs, der als der Hund der „Hirkakuna“ (Berge) gilt (van Kessel 1994) oder der Puma, der in den Tälern in unmittelbarer Nähe zu den Gletschern lebt (Walter 2002, siehe Kapitel ‚Framing the Field‘). Und wie sich auch in der Übersicht der anderen Schattenkisten zeigt (siehe Abbildung 19) nehmen sogenannte wilde Tiere einen bedeutenden Platz in den Geschichten ein, die die Kinder* erzählen. Diese Tiere können sprechen, sie sind intelligent, weiße, haben einen starken Charakter und sie sind frei. Innerhalb dieser Geschichten werden Tiere als soziale und kommunikative Wesen dargestellt und in ein anderes Licht gerückt als in der „descartschen“ Zweiteilung von „Natur“ und „Kultur“. Durch diese moderne Trennung wird Natur als Gegenteil zu Kultur (die sich durch Kommunikation, Integrität oder auch Intelligenz auszeichnet) erklärt.

*Interpretation der Figur Achikay**

Achikay* symbolisiert in dieser Geschichte das absolute Böse. In der Version von Don Santiago wird dieses Bild abgeschwächt, da zu Beginn seiner Geschichte eine Reihe von Achikaykuna* durch die List eines Mannes*, der von den Hexen* gegessen werden soll, mit Salz und Knoblauch ermordet werden. Die Achikay* in dieser Geschichte ist die einzige Überlebende dieses Vorfalles (Pantoja Ramos 2008). Doris Walter (2002) sieht in Achikay* die negativ personifizierte Wildheit der Natur. Jene natürliche Macht, die alles zerstört, alles in sich aufnimmt (auch Menschen). Jedoch in Abgrenzung von westlichen Vorstellungen ist Achikay* weder primitiv noch unberechenbar. Sie spricht die Sprache der Menschen, sie hat einen Topf und beherrscht damit auch die Kunst des Töpfern. Sie begegnet zwei Ancianos*, einer stellt Stoffe am Webstuhl her, der andere arbeitet auf seinem Feld und baut an. Es sind zwei Momente in der Geschichte, in der Achikay* ihre Unterlegenheit gegenüber den Ancianos* gespiegelt wird, die die Kunst beherrschen Kleidung herzustellen und die Erde zu kultivieren und die Natur dadurch domestizieren (ebd.: 226). Achikay* fällt das erste Mal auf den Anciano* im Webstuhl herein, durch den zweiten wird sie bestraft, indem er ihr einen Lehmziegel in das Gesicht wirft.

In weiteren Versionen (Weber & Meier 2008) wird den Kindern* eine goldene Schnur heruntergelassen, Achikay* eine Schnur aus Baumwolle, die die Ratte dann durchtrennt. Am Ende wird Achikay* von einer göttlichen Kraft bestraft und ihr Blut und ihre Knochen werden Teil der Berge und der Pflanzen. Dem Gebirge wird dadurch die Wildheit zuteil, die vorab Achikay* verkörperte. Dieses Weiterleben von Achikay* im Gebirge, das Leben, das sie diesem damit einhaucht, macht das Gebirge zu einem unsicheren Ort und lässt das Ende der Geschichte eher widersprüchlich ausklingen. Berge sind in den lokalen Narrativen mitunter Orte, die sowohl gut, als auch böse sind, schaffende und zerstörerische Kräfte in sich bergen, es sind die „wilden“ Orte in den Anden.

Doris Walter (2017), schreibt, dass aus Achikays* Blut, Knochen und Haaren die Dornen geboren wurden und damit die Kakteen. Wenn eine Dornen den Menschen* sticht, so der Glaube, entzieht sie ihm* die Lebensenergie, genau wie Achikay*. Doch die Kakteen werden nicht als ganz und gar schlecht angesehen, ihre Früchte sind essbar und sie werden oftmals an Häuser gepflanzt, als lebende und abweisende Zäune, die die Kraft von Achikay* ausstrahlt, so die Vorstellung (ebd.: 151). Achikay* als Teil oder als „wilde Natur“ zu lesen, kann sich vielleicht auch in der Visualisierung

der Kinder* wiederfinden, in der sie Ackikay* als Monster darstellen. Und vielleicht hat sie deswegen ein Lächeln im Gesicht, und wirkt im Grund ganz freundlich auf mich, weil die Zuordnungen von nur „gut“ und rein „böse“ oftmals zu einfach sind. In landwirtschaftlich geprägten Gesellschaften* wird die Domestizierung einer wilden Natur oftmals als voraussetzend angesehen. So erklären Doña Epifana und Don Emiliano auch, dass sie die wilden Tiere der Anden nicht mögen und diese „Teufel“ sind. Es wird vor allem damit in Bezug gebracht, dass sie das Weidevieh reißen oder auch stetig die Hühner stehlen etc. Dennoch stehen die Menschen* in der Cuenca Auqui in Kommunikation und im Austausch mit dieser Welt, da man* sich der gegenseitigen Abhängigkeit bewusst ist. So sind in der Geschichte der Achikay* die wilden Tiere die Helfer*innen der Kinder, es zeigt darin, dass die zugeschriebene Wildheit sich in einer ständigen Aushandlung befindet und mehr als eine osmotische Beziehung verstanden werden kann, in der die Kräfteverhältnisse sich je nach Kontext unterschiedlich verhalten. Diese These zeigt sich noch an weiteren Geschichten in diesem Kapitel und wird dort mit weiteren Beispielen diskutiert.

Dieser kleine Einblick zeigt, wie divers die Geschichten um Achikay* erzählt werden, und die Betonungen je nach erzählender Person* und deren eigenen Positionierung bzw. Verkörperung in der Welt anders gesetzt werden und damit auch diverse Beziehungen zu Land hergestellt werden.

5.2 Ichic Ollco* im Wasserfall von Ichoca

* Geschichte

El Ichik Ollco en la catarata de Ichoca

[von Edgard Diaz Alfar/Ichoca (Lehrer*)]

Un día pasaba por una catarata un señor a las seis de la tarde. Ya era casi oscuro, cuando se sorprendió que un animal danzaba en el medio de la catarata. En su cola ardía una candela. El hombre se paró y observó sorprendido como bailaba. Él escuchaba el sonido del tambor y asustado se alejaba hacia el puente para dirigirse a su casa. Desde ese lugar de nuevo se detuvo y comenzó a divisar de vuelta al animal que saltando y brincando al compás del tambor bailaba.

Llegó asustado a su casa. Contó a su señora y sus hijos como había visto a ese animalito que danzaba en el medio de la catarata. Y les dijo que cuando caminaran por ese lugar lo hagan con mucho cuidado por que se los podía agarrar en cualquier momento. Porque ellos transitan continuamente por ese lugar y que podrían convertirse igual que ese animalito llamado Ichik Ollco. Su señora y sus hijos escuchaban con mucha atención y asustados no quisieron ir por ese camino. Y le preguntaron a su papá si se convertirían igual a ese animalito y el papá les dijo que sí.

Ichik Ollco (=kleiner Mann*) im Wasserfall von Ichoca*

Eines Tages kam um sechs Uhr abends ein Herr* an einem Wasserfall vorbei. Es war fast schon dunkel, als er verduzt ein tanzendes Tier in der Mitte des Wasserfalles sah.

In seinem Schwanz brannte eine Kerze. Der Mann* hielt an und beobachtete verblüfft wie es tanzte. Er hörte ein Trommelgeräusch und erschreckte sich, er entfernte sich bis zur Brücke, um nach Hause zu gehen. Von dort aus hielt er nochmal an und schaute noch einmal zu dem Tier, welches hüpfte und sprang und im Takt der Trommel tanzte. Angsterfüllt kam er zu Hause an. Er erzählte seiner Frau* und seinen Kinder*, wie er dieses Tierchen gesehen hatte, welches in der Mitte des Wasserfalls tanzte. Und er sagte zu ihnen, wenn sie an diesem Ort vorbeilaufen, dass sie dies sehr vorsichtig tun sollen, da es sie in jedem Moment ergreifen könnte. Da sie immer wieder an diesem Ort vorbeikamen und sie sich in genau dieses Tierchen mit dem Namen Ichik Ollco* verwandeln könnten. Seine Frau* und seine Kinder* hörten ihm aufmerksam zu und verängstigt wollten sie nicht mehr diesen Weg entlanggehen. Und sie fragten ihren Papa*, ob sie sich genau wie dieses Tierchen verwandeln könnten und der Papa* sagte: „Ja!“

** Ebenen der Performanz

Die Geschichte von „Ichick Ollqu*“¹¹ (kleiner Mann*) stammt vom Grundschullehrer* der fünften und sechsten Klasse, mit der ich in Ichoca zusammenarbeiten durfte. Edgard Diaz Alfaro hat sie für Marquéño geschrieben, da Marquéño keine eigene Geschichte mitgebracht hatte und auch keine aufschreiben konnte (siehe Kapitel ‚Un/doing Empire‘). Auf dieser Basis haben die Kinder* und ich die Schattenkiste gebaut.

Multipistemic Literacy - Wissensproduktion

Edgards Interpretation lehrt mich, mehr über die Verkürzungen, Reduktionen und Gefahren sowohl in Bezug zu meiner Arbeit, als auch in den hier vorliegenden Interpretationen nachzudenken. Unter „multipistemic literacy“ (Kuokkanen 2007: 57 und Kapitel ‚Un/doing Empire‘) wird das Lesen, Verstehen und Denken in anderen Epistemen verstanden, die nicht jene sind, in denen man* sozialisiert wurde oder dessen Sprache man* nicht oder nur in Teilen versteht. Durch Lehrer* Edgard wird Ichick Ollqu* zu einer Geschichte, die dieser aus seiner Position heraus geschrieben und interpretiert hat. Edgard schreibt aus der Position eines ca. 50-jährigen ~mestizischen Familienvaters*, der seit Jahrzehnten an Grundschulen im ländlichen Raum arbeitet. Edgard kann kein Quechua. Er macht zum Zeitpunkt meiner empirischen Forschung eine Fortbildung (2013), um Quechua zu lernen bzw. um ein Zertifikat zu erhalten, das das Bildungsministerium anerkennt, denn dann steigen die Möglichkeiten als Lehrer* besser vergütet zu werden. Leider geht es allzu oft primär um das Erlangen des Zertifikates und weniger um die Sprache selbst. Doch Edgard würde gerne Quechua sprechen können, das betont er oft, doch es fällt ihm, wie auch mir, schwer die Sprache zu lernen. Edgard lebt in Huaraz und arbeitet zusätzlich in einem anderen Job, da ihm das Einkommen als Lehrer* nicht ausreicht, um seine Familie* und sich zu ernähren¹². Um Quechua zu lernen bleibt also wenig Zeit. Bei

11 | Auch in Bezug zu Ichick Ollqu* variieren die Schreibweisen sehr. Ich benutze die Schreibweise Ichick Ollqu*, bewahre aber die Schreibweise in den Originaldokumenten.

12 | Grundschullehrer*innen verdienen im Monat je nach Abstufung zwischen ca. 1400–4000 Soles (360–1046 Euro).

meinem zweiten Besuch, zwei Jahre später, spricht Edgard immer noch kein Quechua. Die Auflagen des Bildungsministeriums bezüglich des bilingualen Unterrichts werden jedoch immer strikter. Edgard ist gläubig. Es ist ein Glauben, der eine synkretistische Symbiose des andinen Glaubens und des christlichen Katholizismus ermöglicht. Synkretismus ist in den Anden weit verbreitet. Er erlaubt die parallele Existenz von katholischen Heiligen und Ichick Ollqu*, ohne damit einen direkten Widerspruch zu erzeugen. Edgars Glaube materialisiert sich auch im Klassenzimmer, er hat einen kleinen Altar im hinteren Teil des Zimmers errichtet mit einem Jesusbild, in einem auffallend goldverzierten Rahmen. Jesus ist weiß dargestellt mit einem Heiligenschein über dem Kopf, die Kinder* bringen für den Altar immer wieder frische Blumen mit. Viele Elemente, die Edgard in seiner Geschichte aufgreift, sind mir von weiteren Erzählungen über Ichick Ollqu*, und ich habe sehr viele in der Cuenca Auqui gehört, vertraut. Er weiß, dass Ichick Ollqu* auch in Wasserfällen gesehen wird, dass er eine Trommel besitzt und dass Ichick Ollqu* die Menschen, die ihm zu nahe kommen, ergreift. Doch zugleich verändert er auch einige grundlegende Elemente innerhalb seiner eigenen Lesart. Ichick Ollqu* wird, wie Achikay*, zu einem Tier. Doch im Gegensatz zu den Schüler*innen spricht Edgard kein Quechua, das heißt er kann Ichick Ollqu* nicht direkt als „kleiner Mann“* übersetzen. Die Kinder* hingegen wussten das, genauso wie, dass Achikay* „Hexe“* bedeutet. Edgard bedient sich der eigenen Imagination, um Ichick Ollqu* charakterisierend zu beschreiben. Er verwandelt Ichick Ollqu* in ein tanzendes Tier, mit einem Schwanz und einer Kerze daran. Neu in Edgars Erzählung ist auch, dass ein Mann* und nicht Kinder* oder junge Frauen*, wie sonst üblich, Ichick Ollqu* begegnen. Ein Mann* wird in dieser Geschichte zum Protagonisten*. Ich erkenne Edgard in dieser fürsorglichen Vaterfigur wieder, dem alle aufmerksam zuhören, der die Familie* ängstigt und zugleich schützen will. Vieles davon beobachte ich auch in Edgars Umgang mit den Kindern* in der Schule, die ich über ein halbes Jahr hinweg einmal wöchentlich begleite. Wird die Warnung des Vaters* in der Geschichte nicht berücksichtigt, folgt die Strafe und Ichick Ollqu* nimmt Kinder* und junge Frauen*, nicht wie sonst in die untere Welt mit oder schwängert sie, sondern verwandelt diese in weitere Ichick Ollqukuna*.

Präsentation

Edgard liest seine Geschichte den Kindern* und mir vor. Er rückversichert sich immer wieder bei den Kindern*, dass bestimmte Elemente seiner Geschichte der Wahrheit entsprechen. Für ihn lebt Ichick Ollqu* im Wasserfall von Ichoca. Dort hört man* die Trommelschläge von Ichick Ollqu*, und er bittet die Kinder* mehrmals um Zustimmung für sein Gesagtes. Die Kinder* bejahen es, sagen aber selbst nie, dass Ichick Ollqu* im Wasserfall von Ichoca lebt. Es handelt sich hier nicht um einen natürlichen Wasserlauf, sondern um die Ableitung des Bewässerungskanaals aus Unchus (siehe die Karte ‚Wasserorte in Ichoca‘ im Anhang). Die Erzählungen und das Sprechen über Ichick Ollqu* elektrisieren den Raum, die Kinder* und auch Edgard sind mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit anwesend. Am liebsten würden die Kinder* sofort mit mir losgehen, um mir Orte zu zeigen, wo Ichick Ollqu* lebt. Alle sind aufgeregt und diese Aufregung springt auf mich über. Es widerspricht den Aussagen, wie zu Beginn des Kapitels formuliert, dass Ichick Ollqu* nicht mehr gesehen wird. Nur durch die Präsentation der Geschichte und Edgars Nachfragen wird mir bewusst, dass auch

Edgard an Ichick Ollqu* Existenz glaubt. Die Erzählsituation zeigt, die wichtig es ist, dass Geschichten in einem dialogischen Verhältnis erzählt werden und viel von ihrer Aussagekraft verlieren, wenn sie „nur“ aufgeschrieben oder visualisiert werden.

Lücken der Erzählungen

Dadurch, dass Ichick Ollqu* in Edgars Erzählung zum Tier wird, verliert diese Version der Geschichte unter anderem den Faden zu lokalen Bezügen. Hätte ich nur diese Geschichte von Ichick Ollqu* gehört, hätte ich an dieser Stelle epistemische Gewalt reproduziert und tue es vielleicht immer noch, d. h. ich hätte eine komplexe und über Jahrhunderte gewachsene und dynamische Figur auf eine Fünf-Minuten-Erzählung im 21ten Jahrhundert reduziert. Ähnlich verhält es sich mit der Figur Achikay* im vorherigen Kapitel. Dies zeigt, wie wichtig es ist, die*den Erzählende zu situieren, die Möglichkeiten und Grenzen der Erzählung aufzuzeigen und auch die darin - sofern möglich - ersichtlichen Lücken, egal ob bei Kindern* oder Erwachsenen*.

Orte der Erzählung

Wie wichtig der materiell ausgestaltete Ort der Erzählung ist, wird mir vor allem über die Geschichten deutlich, die ich von Ichick Ollqu* höre. Von Ichick Ollqu* in einem Klassenzimmer zu hören ist eine Möglichkeit. Mit den Menschen* in der Cuenca Auqui unterwegs zu sein und mir von ihnen die Orte zeigen zu lassen, an denen Ichick Ollqu* lebt eröffnet andere Möglichkeiten des Verstehens und auch Verortens. Die am emotionalsten, am deutlichsten spürbare Version von Ichick Ollqu* habe ich in den dunklen und kalten Abendstunden im Lehmhaus von Doña Rosa und Don Vincente (siehe Personen*register) gehört. Dabei handelt es sich bei Ichick Ollqu* nie um lange Geschichten, es sind meist kurze Erzählungen von Begegnungen oder Geräusche, die man* vom ihm gehört hat. Die Handytaschenlampe war die einzige Lichtquelle, die quietschenden Meerschweinchen im Hintergrund, das knisternde Feuer in der Kochstelle und die heiße Suppenschüssel in der Hand und ich konnte die Widersprüchlichkeiten der Figur nicht nur denken, sondern in dem Moment auch fühlen. Es sind die Momente, in denen ich den Sinn von „embodied knowledge production“ (Ahmed 2004) und „space matters“ (Massey 1994) verstehen lerne. Ich lerne auch, wie Wissen und welches Wissen an den Raum gebunden ist und wie es Anteil hat in der Konstitution von Land.

*****Visualisierung**

Was zeigt sich?

Zentral in der Bildmitte ist Ichick Ollqu* abgebildet. Er steht in einem Wasserfall, der in direkter Verbindung zu den Bergen steht. Ichick Ollqu* wird als Tier dargestellt, riesengroß in Relation zu den abgebildeten Personen*. Er bekommt zwei Hörner, spitze Ohren, große Zähne, große Augen und einen Schwanz. Die Kerze aus der Geschichte schafft es nicht mit in die Abbildung, doch die bekannte Verbindung zwischen Ichick Ollqu* mit seiner Trommel und dem Wasser bleibt erhalten. Der Vater* auf der rechten Seite des Bildes ist in Relation zu den anderen Figuren auffallend klein. Das dargestellte Haus am linken Bildrand geht über mehrere Stock-



werke, es ist ein Haus, wie es in der Stadt Huaraz zu finden ist, nicht aber in den Dörfern. Die Mutter* und das Mädchen* tragen Pollera-Röcke, die viele Quechua sprachigen Frauen* und Mädchen* bis heute tragen. Es ist Nacht, dargestellt durch den lachenden Mond und die Sterne. Die beiden Kinder* tragen eine Mütze, die Mutter* einen Sombrero. Die Kleider der weiblich dargestellten Figuren sind keine mestizischen, sondern jene der Quechua sprechenden Frauen*.

Welche Beziehungen bilden sich auf der Schattenskiste ab und werden betont bzw. vernachlässigt?

Wir basteln die Schattenskiste von Ichick Ollqu* ohne die Hilfe von Edgard. Die Kinder* und ich übersetzen Edgards Geschichte visuell. Bei der Interpretation von Ichick Ollqu* habe ich bewusst die Rolle der Beobachtenden eingenommen, da es mich besonders interessiert hat, wie die Kinder* Edgards Ichick Ollqu* visuell übersetzen. Interessant ist dabei, dass die Kinder* Ichick Ollqu* ganz im Sinne der Charakterisierung von Edgard interpretieren und gestalterisch umsetzen. Auch das Mural, das Nina (siehe Personen*register) und ich zwei Jahre später mit einigen dieser Kinder* malen, bildet Ichick Ollqu* mit einem langen Schwanz ab (siehe Kapitel ‚Painting‘). Ich habe nur in der Geschichte von Edgard gehört und später auf der Schattenskiste und dem Mural gesehen, dass Ichick Ollqu* einen Schwanz hat. Aber es zeigt mir, wie Wissen sich verändert, wie dynamisch es ist und dies auf sehr subtile und alltägliche Weise. Durch die Darstellung des mehrstöckigen Hauses gehe ich davon aus, dass die Schüler*innen die Geschichte eher in einem urbanen Kontext situieren, aus dem Edgard und seine Erzählung kommt. Und doch schaffen sie es, die Verbindung zur Quechua sprachigen Epistemologie über die Kleidung der Frauen* aufrecht zu erhalten. Die Visualisierung zeigt eindrücklich, was entsteht, wenn verschiedene Episteme, Sprachen und Erzählungen aufeinandertreffen. Es entsteht etwas Neues, eine hybride Erzählung des Alltäglichen, die Elemente dazu gewinnt, aber auch welche verliert. Die Kinder* ermöglichen es durch die verschiedenen visualisierten Elemente, das Stadthaus und die Kleidung, Querverweise in ihrer visuellen Interpretation herzustellen. Das soll nicht bedeuten, dass die anderen Versionen von Ichick Ollqu* nicht hybrid sind, doch sie werden innerhalb eines Quechua sprachigen Kontextes weitererzählt (der selbst hybrid ist) und teilen ein kollektives Lesen und Verstehen von Land und der damit verbundenen Geschichten. Für die Kinder* bleibt der Vater* eine Randfigur, denn wie mir und wahrscheinlich auch den Kindern* gut bekannt ist, zeigt sich Ichick Ollqu* vor allem Kindern* und jungen Frauen*.

****Weitere Versionen und Interpretationsmöglichkeiten

*Ichik Ollqu**. Ein Sammelsurium an Begegnungen und Geschichten.

„Der kleine Mann*“ (Ichick Ollqu*) begleitet mich während meiner ganzen Zeit in Huaraz hartnäckig. Am Ende meiner zweiten Feldforschung kenne ich so viele erzählte und im Raum manifestierte Begegnungsorte, an denen Ichick Ollqu* und die Bewohner*innen der Cuenca Auqui aufeinander treffen, dass sich diese Orte und die damit verbundenen Erzählungen wie ein feines Netz über die gesamte Cuenca spannen. Doch auch auf der Seite der Cordillera Negra in Chontayoc ist Ichick Ollqu* bekannt. In Peru allgemein finden sich vielerlei weitere Figuren wie Ichick Ollqu*, einer der bekanntesten ist Muqui*. Er lebt in den Bergbauminen und ist wie Ichick Ollqu* Bestandteil der unteren Welt.

In der Doktorarbeit von Elena Stewart Turevon (2018: 85 ff.) lese ich, dass in der Umgebung von Huaraz viele erwachsene Bewohner*innen erzählen, dass niemand mehr Ichick Ollqu* sieht, dass er verschwunden ist und er eine vergangene Figur darstellt. Der Kleinbauer* Juan Carrión aus Macashca hält dies im Gespräch mit Elena wie folgt fest:

„Now, not anymore. Before, he was seen. According to the ancient ones or grandparents, they have another world. Within the earth, subterranean. That is where his house is. From there it's said they come out. Around the rivers, the excrements of the Ichik Ollqo were found. Almost the size of those of children, they were. But in that excrement, one noticed little bones. Teeny tiny. Yes. And the grandparents told us, 'Ichik Ollqo eats human flesh, that's what the devil eats.' It's said, from here, many they have taken away. But now one doesn't find him. But now, no longer. Almost nobody hears that“ (ebd.: 89, englische Übersetzung E. T.)¹³.

Vor allem die ältere Generation* erzählt auch mir, wie Juan Carrión in Elenas Arbeit, dass Ichick Ollqu* nicht mehr gesehen wird. „Dice que acá cerca había, pero ahora parece que ya se ha ido“,¹⁴ erzählt auch Don Emiliano Ana und mir während eines Gespräches in Jancu. Viele erinnern sich an ihre Kindheit und an eine Begegnung, die sie zu dieser Zeit mit Ichick Ollqu* erlebt haben. In Paquishka erklärt Doña Vika uns, wie Ichick Ollqu* für sie aussieht. Ana weiß im Grunde genau wie Ichick Ollqu* aussieht, sie ist ihm selbst begegnet, als sie ein kleines Mädchen* war, doch sie lässt ihn sich von Doña Vika im Gespräch nochmals genau beschreiben:

13| „Jetzt nicht mehr. Früher wurde er gesehen. Den Ältesten* oder Großeltern* zufolge haben sie eine andere Welt. In der unteren Welt, unterirdisch. Dort ist es, wo sein Haus ist. Von dort heißt es, kommen sie heraus. Um die Flüsse herum wurden die Exkremente des Ichik Ollqo gefunden. Sie waren fast so groß wie Kinder*. Aber in diesen Exkrementen bemerkte man* kleine Knochen. Sehr winzig. Ja. Und die Großeltern* sagten uns: ‚Ichik Ollqo isst menschliches Fleisch, das ist was der Teufel isst.‘ Man* sagt, von hier haben sie viele weggenommen. Aber jetzt findet man* ihn nicht. Aber jetzt nicht mehr. Das hört fast niemand mehr“ (Stewart Turevon 2018: 89, englische Übersetzung E. T., deutsche Übersetzung K. S.).

14| „Man* sagt, dass er hier in der Nähe war, aber jetzt scheint er bereits gegangen zu sein“ (Übersetzung K. S.).

Ana: ¿Por estos lugares, ud. ha escuchado sobre el Ichik Ollqu?

Doña Vika: Por su puesto, mamita.

Ana: ¿Qué ha escuchado sobre él?

Doña Vika: El ichick ollqu vive en los lugares pedregosos. El toca la chisca (especie de flauta, comentario A. J. M.) y el tambor.

Ana: ¿Qué es la chiska?

Doña Vika: Así para tocar soplando.

(...)

Doña Vika: Sí la chiska y el tambor. Con el pelo hasta el suelo. Pero totalmente desnudo.

(...)

Doña Vika: Ajá, no seé como será, ese diablo, mamita.

Ana: ¿Cómo era su lana?

Doña Vika: (Apunta el hombro de Ana y dice) Desde el hombro para abajo

(...)

Doña Vika: Ajá, hacia abajo. Estaba como enroscado con el tambor en la mano y la chiska en la boca. Y sonaba la música tin tin- tin tin...

Ana: ¿Ud. ha escuchado?

Doña Vika: Ai, he escuchado en horas de la madrugada.

Ana: ¿Dónde?

Doña Vika: Wn la pequeña catarata. Cuando le contaba a mi padre, el me decía esas cosas no existen. Tenía que pasar un puente y al frente había una catarata. Y, dormíamos cerca al puente. En la madrugada comenzó la música: tin tin – tin tin... chiriririn, chiriririn... (..)

Doña Vika: Sí, su cabellera es roja.

Ana: ¿Su pelo es rojo?

Doña Vika: Sí. Pero también en las casas abandonadas existe. Su tambor es como un mate. Dicen que es muy bonito.

Ana: In dieser Gegend, haben sie schon von Ichik Ollqu* gehört?

Doña Vika: Natürlich, Mamita.

Ana: Was haben Sie denn über ihn gehört?

Doña Vika: Ichick Ollqu* lebt an felsigen Orten. Er spielt die chisca [Flötenart, Anmerkung A. J. M.] und die Trommel.

Ana: Was ist die Chiska?

Doña Vika: Auf diese blasende Art wird gespielt.

(...)

Doña Vika: Ja die Chiska und die Trommel. Mit den Haaren bis zum Boden. Aber total nackt.

(...)

Doña Vika: Jaja, ich weiß nicht wie er war, dieser Teufel, Mamita.

Ana: Wie waren seine Haare?

Doña Vika: (zeigt auf die Schulter von Ana und sagt) von der Schulter aus bis nach unten.

(...)

Doña Vika: Jaja, bis nach unten. Es war so verwickelt mit der Trommel und der Chiska im Mund Und es ertönte die Musik pling-pling-pling-pling.

Ana: Haben sie ihn gehört?

Doña Vika: Ja, ich habe ihn in den frühen Morgenstunden gehört.

Ana: Wo?

Doña Vika: An dem kleinen Wasserfall. Als ich es meinem Vater* erzählte, sagte er mir, dass solche Dinge nicht existieren. Ich musste eine Brücke überqueren und da vorne war ein Wasserfall. Und wir schliefen in der Nähe der Brücke. In der Morgendämmerung fing die Musik an: Pling-pling, pling-pling Tschrrring-tschrrring (...)

Doña Vika: Ja, sein Haar ist rot.

Ana: Sein Haar ist rot?

Doña Vika: Ja. Aber auch in verlassenen Häusern kommt er vor. Seine Trommel ist wie ein Flaschenkürbis. Man* sagt sie ist sehr schön.

Ichick Ollqu* zeigt sich bevorzugt Kindern* und jungen Frauen*. Sobald mir Kinder* von ihm erzählen, ist er Teil der Gegenwart. Ichick Ollqu* lebt im Fluss, in felsigen Schluchten, in Wasserfällen oder in Kanälen. Er steht in der Cuenca Auqui oftmals in direkter Relation zu Wasser. In Chontayoc, in der Cordillera Negra wird mir erzählt, dass er in steinigen Schluchten lebt. Er ist bekannt für das Trommeln auf seinem Bauch, „Tschrrring-tschrrring“, ist das bekannte Geräusch, das in der Cuenca Auqui mit Ichick Ollqu* in Bezug gesetzt wird. Meist besitzt er auch eine Trommel oder eine Flöte. Seine Musik gilt als Warnung und wird doch als schöne und fröhliche Musik beschrieben. Er hat blondes oder rotes, sehr langes Haar, er wird oft als „gringuito“ beschrieben, ist nicht größer als ein Kind, meist nackt, seltener trägt er in den Erzählungen einen Lendenschurz. Alle fürchten Ichick Ollqu* und jede*r wäre wohl froh über sein endgültiges Verschwinden, und dennoch ist er präsent, wie kaum eine andere Figur in der Cuenca Auqui. In Chontayoc erzählt mir Doña Juanita (siehe Personen*register) davon, dass eine junge Frau* in der Schlucht von Ichick Ollqu*

„geschwängert“ (embarazar) wurde, sie hat einen Sohn* mit blonden Haaren und blauen Augen bekommen. Sobald ein Kind* mit blondem Haar und hellen Augen in den Dörfern zur Welt kommt, so Doña Juanita, weiß man*, dass der Vater* Ichick Ollqu* ist. Wenn Kinder* am Fluss spielen, ist die Gefahr stetig präsent, dass Ichick Ollqu* kommt und sie mit sich nimmt, in seine untere Welt. Es wird auch erzählt, dass jene, die wieder zurückkommen, verrückt geworden sind. Ichick Ollqu* wird oftmals als Teufel* beschrieben oder als Kind* des Teufels*.

Die Narrative um Ichick Ollqu* sind im Gegensatz zu Achikay* meist mit eigenen autobiographischen Begegnungen verknüpft. Das heißt, die Erzählstruktur ist meist dieselbe, was das Aussehen von Ichick Ollqu*, seine Affinität zu Kindern* und jungen Frauen* und die damit verbundene Gewalt und das Schlagen der Trommel anbelangt. Jedoch findet sich eine hohe Ausgestaltung an individuellen Elementen darin, die immer in direkter Relation zu einem spezifischen Ort und einem spezifischen Erlebnis stehen.

*Interpretationen der Figur Ichick Ollqu**

Ichick Ollqu als der wilde Teil des Wassers*

Zu Beginn der Arbeit (siehe Kapitel ‚Framing the Field‘) wurden in der Geschichte der „Patsa Kuti“ Ichick Ollqukuna* als Wesen beschrieben, die mit magischen Trommeln versehen, die Erlaubnis erhielten, in der mittleren Welt zu erscheinen. Don José (siehe Personen*register) erklärt mir, dass Ichick Ollqukuna* in der Andinen Epistemologie die Wächter* jener Orte sind, in denen das Wasser von der unteren Welt in die obere Welt treten kann. Ichick Ollqu* ist wie Yakumama, verkörpert als Schlange, mitunter Teil der unteren Welt (Boelens 2014, Störl 2016). Ichick Ollqu* bewacht nicht nur die Eingänge bzw. Ausgänge zwischen unterer und mittlerer Welt, sondern wird regelmäßig mit Orten in der Cuenca Auqui in Zusammenhang gebracht, an denen Quellwasser vom Untergrund an die Oberfläche gelangt. Aber auch in Wasserfällen und in Lagunen wird Ichick Ollqu* gesehen. So dass eine Verbindung zwischen ihm und Wasser besteht. Auch lässt sich Ichick Ollqu* wie Achikay* als ein sogenannter wilder Teil der Natur beschreiben, dessen Handlungen unberechenbar und unkalkulierbar sind (Walter 2002). Vor allem an Wasserfällen, an Quellen oder auch in tiefen Lagunen unterliegt die Natur ihren eigenen Regeln. So habe ich keine Geschichte gehört, in der Ichick Ollqu* zum Beispiel in Bewässerungskanälen, als in jenen Teilen in der die Natur „gezähmt ist“, erscheint, auch haben die Kinder* die Version des Lehrers* Edgard dahingehend nicht bestätigt, dass Ichick Ollqu* im Wasserfall von Ichoca, der nur eine Verlängerung des Bewässerungskanals darstellt, lebt.

In Peru gibt es eine lange Geschichte der Domestizierung von Wasser beispielsweise über Bewässerungskanäle oder künstlich angelegte Lagunen und der strategischen Instrumentalisierung der „Earthbeings“ (de la Cadena 2015), die an dieses Element gebunden sind.

„Particularly the Incan empire knew that appropriating local beliefs also meant appropriating the powers attributed to deities. Since these beliefs orient local, water-related human behavior, influencing water metaphysical beliefs steers societal practice (e.g., socio-organizational structures, technology development, resource distribution), consequently, conquest of local water truths was central to installing

Inca religious supremacy and political-military power” (Boelens 2014: 244)¹⁵. Wasser wurde in präkolonialen Zeiten mit göttlichen Wesen in Verbindung gebracht (de Ayala [1613] 2009).

Das Inkaimperium verstand sich darauf, diverse Gottheiten aus anderen eroberten Kulturen in das eigene System einzugliedern und über eine hierarchische Ordnung die eigene Vorherrschaft zu installieren (Stewart Turevon 2018: 61 ff.). Wasser wurde auch in diesen Zeiten domestiziert. Bewässerungssysteme waren Teil davon und betteten sich im peruanischen Kontext ein in ein weitverzweigtes und komplexes Zusammenspiel zwischen Gemeingut, Versorgung, Ritual, Heiligtum und auch Macht. So wurde z. B. im Inkareich einerseits allen „eroberten“ Bewohner*innen eines Allyu-Verbundes (Familien*- und Dorfbzusammenschluss) durch Arbeitsleistung (Instandhaltung der Kanäle) und Tribute Zugang zu Wasser gewährt. Andererseits konnten die eigenen Glaubenssysteme erhalten bleiben, hinzu kamen jedoch einige Gottheiten, die es zu verehren galt (Itier 2013: 83, de Ayala [1613] 2009: 38).

Wasser wurde und wird mit dem Tier der Schlange in Bezug gebracht. Die Schlange ist das Tier, in dem sich Yakumama zeigt (Boelens 2014). Auch die Schlange zählt zu den nicht domestizierten wilden Tieren. So beobachtet Boelens eine Praktik in den peruanischen Anden, in der eine Schlange einen 25km langen Kanal entlang gezogen wird, so dass das Wasser dieser Route folgen kann (ebd.: 241).

Es zeigt sich auch an diesem Beispiel und an Ichick Ollqu*, dass in landwirtschaftlich organisierten Gruppen in den Anden Wasser domestiziert wird, dies jedoch in einer Form geschieht, in der mit dem Wasser schon seit Jahrhunderten kommuniziert wird und die unterschiedlichen Formen in ihrer Diversität anerkannt und nicht unterdrückt werden. Ichick Ollqu* bleibt als Figur des wilden Wassers bestehen, die sich einer Domestizierung durch ihre Wildheit, ihre Tänze und auch durch ihre verspielte Art, die dem Lauf und dem strudelförmigen Bewegungen der Gletscherflüsse gleicht, immer wieder entzieht.

Ichick Ollqu als Teufelsimaginationen*

Das Inkaimperium ist zusammengesetzt aus vielen unterschiedlichen Subgruppen, unterschiedlichen Sprachen und Gottheiten, die alle der Inkaherrschaft unterworfen sind. Mit dem Aufkommen des spanischen und vor allem auch des katholischen Einflusses werden Besitzverhältnisse neu verteilt und die bestehende ~Ontologie des Wassers angegriffen. Die Nutznießer*innen dieser Umgestaltung sind die Konquistador*innen, aber auch die Elite der damaligen ~indigenen Bevölkerung* (caciques*). Über das ~Encomienda System erzielten sie massive persönliche Vorteile und zugleich auch die Deutungshoheit über Wasser und die Beziehung dazu (Zuloaga Rada 2012: 37, Stewart Turevon 2018: 61). Durch die Kolonisierung und christliche

15] „Insbesondere das Inkareich wusste, dass die Aneignung lokaler Überzeugungen auch die Aneignung der den Gottheiten zugeschriebenen Kräfte bedeutete. Da sich diese Überzeugungen auf lokales, auf Wasser bezogenes menschliches Verhalten ausrichten, lenkt die Beeinflussung des wassermetaphysischen Glaubens die gesellschaftliche Praxis (z. B. sozio-organisatorische Strukturen, technologische Entwicklung, Verteilung der Ressourcen). Daher war die Eroberung lokaler Wasserwahrheiten für die Einführung der religiösen Übermacht der Inkas und der politisch-militärischen Macht von zentraler Bedeutung“ (Boelens 2014: 244, Übersetzung K. S.).

Missionierung feiert, neben vielen anderen europäisch-christlichen Ideen, eine spezifische Imagination des Teufels seinen epistemologischen Einzug in die Köpfe und Körper der Menschen* in Peru (Hidalgo et al. 2017, Silberblatt 1987, Stewart Turevon 2018, Taussig 2010 und Walter 2002). Damit kam nicht nur der Teufel, sondern auch die Idee der Sündhaftigkeit und der Verdammung der Seelen in Peru auf (Taussig 2010). Auch die Ältesten* aus Jancu und Paquishka erklären Ichick Ollqu* zum Teufel. Ichick Ollqu* benutzt seine Trommel oder das Schlagen auf den Bauch, um junge Frauen* oder auch Kinder* zu sich zu locken. Die sexualisierte Beziehung zwischen Ichick Ollqu* und den jungen Frauen* ist heute ein Gewaltnarrativ. Ichick Ollqu* wird zusammen mit Achikay* und einer weiteren Figur, der Qeqe*¹⁶, an der die Sündhaftigkeit sexualisierter Beziehung zur Schau gestellt wird, zu einem personifizierten Abbild des Bösen. Die Verbreitung der Idee von Sünde als katholischen Leitgedanken verbreitet sich. Wer sich daran nicht hält, dessen Seele ist wie die von Qeqe* auf ewig verdammt. José Maria Arguedas (1953) nennt Figuren wie Qeqe*, Ichick Ollqu* oder Achikay* auch „verdammte Geister“ (condenando), die die Menschen* immer wieder an ihr sündhaftes Wesen erinnern sollen.

Ichick Ollqus* langen Haare, seine kindliche Körpergröße, seine reproduktiven Veranlagungen machen ihn zu einer Gestalt jenseits der Norm, er ist die Antithese zum Kind* und verweigert sich einer allzu einfachen heterosexuellen Zuordnung. Ichick Ollqu* ist fröhlich, gilt als verspielt, er macht schöne Musik, tanzt, lässt sich gerne die Sonne auf den Bauch scheinen und mag es zu feiern. Seine Exkremeunte gelten als Heilmittel und Medizin. Er steht für sexuelle Begierde, er schwängert junge Frauen*¹⁷ und nimmt Kinder* mit sich. Er lockt die Menschen* an durch seine Musik, sein verspieltes Wesen und, in älteren Überlieferungen, auch mit seinem Gold (Stewart Turevon 2018). Somit ist er nicht nur die Antithese zum Kind, sondern auch zu einem katholischen Glauben, in dem Unschuld, Reinheit, Arbeit und Heterosexualität die tragenden Pfeiler des Glaubens sind.

„Over five centuries, Europeans converted Peru’s Andean waterways from the sacred body of Wari/Viracocha, and resource for all, into the devil’s domain, the ‘nature’ from which colonizers profited“ (Stewart Turevon 2018: 60)¹⁸. Dass Ichick Ollqu* diesem Prozess bis heute standhält und im Raum präsent ist, obwohl seine Existenz immer wieder bestritten oder in Bereiche der mythenhaften Erzählungen verschoben wird, zeigt sein widerständiges Potential auf.

16| Die Geschichte von Qeqe handelt von deren verdammter Seele, da sie eine Affäre mit dem Paten* ihrer Kinder* hatte. Am Ende jeden Monats wird ihr Kopf von ihrem Körper geteilt und hüpfert umher. Damit verbunden ist das Geräusch „qeqe, qeqe“ (Villari 2017: 128). Ihr Rufen ist eine konstante Erinnerung an die Folgen, die in Verbindung mit sogenannten sündhaften Praktiken stehen.

17| Es wurde davon erzählt, dass er Frauen schwängert (embarazar), das Wort vergewaltigt (violar) wurde in den Erzählungen, die ich gehört habe, nicht benutzt.

18| „Über fünf Jahrhunderte hinweg verwandelten die Europäer*innen die peruanischen Wasserwege der Anden von einem heiligen Körper Wari/Viracocha und einer Ressource für alle, in die Domäne des Teufels, die ‚Natur‘, von der die Kolonisor*innen profitierten“ (Stewart Turevon 2018: 60, Übersetzung L. S.).

Ichick Ollqu als weißer Mann*

Ichick Ollqu¹⁹ - blond oder rothaarig, mit heller Haut einem Gringo gleich - scheint den Zugang zu Wasser zu kontrollieren. Durch die Beschreibung als „gringuito“ rückt er in die Nähe von Konquistador*innen und Großgrundbesitzer*innen. Wird Ichick Ollqu* in diese Nähe gerückt, zeigen sich Parallelen zu den Praktiken von Konquistador*innen und Großgrundbesitzer*innen, die Wasser, aber auch weibliche und kindliche Körper* nicht nur in der Cuenca Auqui in eine brutale Logik von Besitzverhältnissen und Zugangsbeschränkungen stellten.

Die Elemente, die sich in dieser Interpretation in der Figur des Ichick Ollqu* manifestieren, sind Grausamkeiten wie Verschleppung, Gewalt, Zugangsverweigerungen etc., unter der die ländliche Bevölkerung* in Ancash über Jahrhunderte, wahrscheinlich auch Jahrtausende hinweg gelitten hat. Diese Traumata zeigen sich auch in der Figur des Ichick Ollqu* wieder und erklären, warum viele Menschen* in Ancash große Ängste mit dieser Figur in Beziehung bringen.

Ichick Ollqu interpretiert in einem hybriden Verständnis*

Ichick Ollqu* ist eingebunden in ein Netz aus Machtbeziehungen, das ganz unterschiedlich gelesen werden kann und sich über die Zeit hinweg stetig ändert. Ichick Ollqu* als Verkörperung kolonial westlicher Herrschaftsbeziehungen, indem er als weiße Herrschaftsfigur gelesen wird, oder als lokale Verkörperung der Wildheit, der nicht domestizierten Seite von Wasser, oder eben als Hybrid aus alledem. Wasser bleibt auch durch Ichick Ollqu* ein zentrales und umkämpftes Feld der Macht, Ichick Ollqu*'s Handlungsmacht dient, je nach Auslegung, anderen Interessen der Vermittlung in der religiöse, spielerische oder auch moralische Elemente in den Vordergrund rücken.

Wasser und auch Ichick Ollqu* sollen in der Logik der Kolonialen Modernitäten nicht nur domestiziert, sondern auch zivilisiert und kultiviert werden. Funktioniert das bei Wasser vor allem über die neoliberale Inwertsetzung desselbigen, ist dies bei Ichick Ollqu* schwieriger. Die koloniale Geschichte zeigt, dass alles, was als „zu wild“, „zu teuflisch“ und „zu barbarisch“ benannt wird, eliminiert werden soll mit Hilfe der westlichen Rationalität.

Zum Abschied meines Aufenthaltes in Paquishka (2015) malen mir die Kinder*, die mich immer zum Spielen besucht haben, ein Bild von Ichick Ollqu*. Liz visualisiert die Hybridität von Ichick Ollqu* eindrücklich mit weißem Kopf und braunen Körper, in der die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie Ichick Ollqu* verstanden werden kann, sichtbar werden (siehe Abbildung 20).



Abb. 20: Ichick Ollqu
Quelle: Gemalt von Liz aus Paquishka

19| In dieser Interpretation lese ich ihn als heterosexuellen Mann, daher kein *.

Es ist auch spannend, dass sie den Kopf, der für Rationalität steht, weiß (bzw. rosa) und den Körper, der für Praktiken und verkörpertes Wissen steht, braun angemalt hat. Damit möchte ich nicht ~Weißsein mit Rationalität gleichsetzen, sondern vielmehr mit der Dominanz von weißem Wissen, das anderes Wissen abwertet und Wissen, das in den Bereichen des Körpers, der Emotionalität und an den Rändern der Kolonialen Modernitäten entsteht, systematisch abwertet und oftmals mit den „Anderen“ gleichgesetzt wird.

Doch wenn wir tatsächlich von einem Verschwinden von Ichick Ollqu* ausgehen, wie es zu Beginn des Unterkapitels von einigen Erwachsenen* erzählt wird, wird dem Wasser ein Wächter genommen, der den vielfältigen Kampf, den Zugang und die Deutungshoheit über Wasserkörper, Wassersysteme in all ihrer Komplexität als umkämpftes Feld sichtbarer macht. In Zeiten von Verdrängung, neoliberaler Hegemonie und der unterirdischen Kanalisierung von Wasser in Betonschalen können Geschichten, die den „wilden“ Teil des Wassers kommunizieren, eine erkenntnisreiche Auseinandersetzung anbieten, denn Ichick Ollqu* steht auch für die Erkenntnis, dass Wasser niemals vollständig zu domestizieren und zu beherrschen ist. Und er*sie macht darauf aufmerksam, dass Wasser nicht nur den Zweck der Bewässerung erfüllt, sondern auch spielerische Ebenen eröffnet, um eine Beziehung mit Wasser zu ermöglichen, die nicht nur über „Nutzungsgedanken“ funktioniert (Daigle 2017: 12). Doch die Beziehungen zu Wasser ändern sich dynamisch, sind verflochten in nationale und globale Politiken und haben direkte Auswirkungen auf die Menschen* vor Ort und auch auf Ichick Ollqu*. Michael Taussig fasst dies in Relation mit dem Aufkommen des Kapitalismus wie folgt zusammen: „Until the new spirit, the spirit of capitalism, displaces the creations of the imagination that give meaning to life in the precapitalist world, until the new ‘rules of the game’ are assimilated, the fabulations that the commodity engenders will be subject to quite different sorts of fantasy formation. (...) Their culture, like their work, organically connects soul with hand, and the world of enchanted beings that they create seems as intensely human as the relations that enter into their material products. The new experience of commodity production fragments and challenges that organic interconnection“ (Taussig 2010: 11)²⁰. Auch wenn Taussigs Zitat nicht frei von Naturalisierungen ist, stimme ich ihm bezüglich der Wirkung von kapitalistischen Strukturen und der Umwandlung einer subsistenzorientierten Arbeit hin zu entlohnter Arbeit im Sinne der Warenproduktion zu. In der Cuenca Auqui sind Diskurse wie Effizienzsteigerung, Technisierung und Marktorientierung sehr viel lauter als Ichick Ollqu*s Trommeln.

Michael Taussig bezieht seine Argumentation auf präkapitalistische Gesellschaften* oder Gesellschaften*, die sich am Rande der kapitalistischen Verwertungslogik in Lateinamerika befinden. Durch die Logik des Kapitalismus, die über Assimilierung,

20] „Bis der neue Geist, der Geist des Kapitalismus, die Schöpfungen der Imagination verdrängt, die dem Leben in der vorkapitalistischen Welt einen Sinn geben, bis die neuen ‚Spielregeln‘ assimiliert werden, sind die Fabulationen, die die Ware hervorbringen Gegenstand einer ziemlich anderen Art von Fantasiebildung. (...) Ihre Kultur, wie ihr Arbeit, verbindet die Seele organisch mit der Hand, und die Welt der verzauberten Wesen, die sie erschaffen, erscheint so intensiv menschlich wie die Beziehungen, die in ihre materiellen Produkte eingehen. Die neue Erfahrung in der Produktion von Warenfragmenten fordert diese organische Verbindung heraus“ (Taussig 2010: 11, Übersetzung K. S.).

Rassismus, Heteronormativität, ~Adultismus und Lookismus funktioniert, wird die Arbeit mit Wasser zur Ware, was wiederum zu einer Rationalisierung des Geistes, der eigenen Praktik und der Beziehung zu Land führt (ebd.). Bis heute haben es lokal gewachsene Praktiken und Denkformen in der Cuenca Auqui jedoch geschafft, der totalen Vereinnahmung durch die Kolonialen Modernitäten zu widersagen. Doch der Druck sowohl von innen, als auch von außen steigt vor allem auch in Zeiten von Wasserknappheit, Naturkatastrophen und Klimawandel. Hier wird innerhalb westlicher Logik und Wissensproduktionen nach Handlungsoptionen gesucht, die die andinen Wissensformen nicht miteinbeziehen. Es ist mitunter auch der Glaube der Kinder* an Ichick Ollqu*, die diesen am Leben halten, und so werden die Kinder* in der Cuenca Auqui zu den Hüter*innen des kleinen Mannes*.

5.3 Der säende Junge*

* Geschichte

El niño sembrador. El cuento de mi tía Aucha.

[Victor Angel Suarez Salvador/Ichoca]

Había una vez un niño que era muy niño y tenía su abuelita Nucarda Cacha. Un día su abuelita le mandó a sembrar papa. Su hijo llegó muy tarde a la chacra y toda la tarde estaba jugando con sus carritos de piedras y se había dormido. Regresó a su casa y le dijo su abuelita ¿has sembrado la papa que te he dicho? Su hijo le respondió sí mamá. Otra vez le dijo su mamá, hijo ya es otro día ve y termina la siembra de la papa porque todos los señores ya están terminando la siembra. Su hijo le dijo a su mamá, si yo voy a sembrar la papa tú debes hacer mi almuerzo, su mamá hizo su almuerzo y le mandó a la chacra y después cuando volvió a su casa dijo a su mamá que ya había terminado de sembrar.

Otro día su mamá le dijo, hijo ve y saca un poco de papa porque un señor ya ha sacado con yunta. Su hijo se da cuenta que una señora llegó a su casa y le invitó un poco de papa a su abuelita. La abuelita quería llevar a su hijo donde esa señora para que le ayude a sacar papa porque el dueño de la chacra se había ido. La abuelita estaba esperando a su hijo ocioso que estaba jugando en el cerro, pero de la montaña de enfrente el cóndor voló y se lo llevó muy lejos.

Der säende Junge. Das Märchen meiner Tante* Aucha.*

Es war einmal ein Junge*, der sehr verspielt war und der eine Oma* namens Nucarda Cacha hatte. Eines Tages schickte seine Oma* ihn los, um Kartoffeln zu stecken. Der Junge* kam sehr spät auf dem Feld an und den ganzen Nachmittag spielte er mit seinem Wägelchen aus Stein und er schlief auch. Er kam zurück nach Hause und seine Oma* fragte ihn: „Hast du die Kartoffeln gesteckt, wie ich es dir gesagt habe?“ Der Junge* antwortete seiner Oma* mit „ja“. Ein weiteres Mal sagte die Oma* zu ihm: „Schau, Kind*, heute ist ein anderer Tag, beende das Stecken der Kartoffeln, da alle Männer* schon fertig mit der Aussaat sind.“ Das Kind* sagte zu seiner Oma*, „Ja, ich gehe die Kartoffeln stecken, du kannst mir mein Mittagessen machen.“ Seine Oma* machte sein Mittagessen und schickte es zu ihm aufs Feld. Als der Junge* zurück nach

Hause kam, sagte er zu seiner Oma*, dass er das Stecken der Kartoffeln beendet hat [was er jedoch nicht getan hat, Anmerkung K. S.].

An einem anderen Tag sagte die Oma* zu ihm: „Junge* geh und hole ein paar Kartoffeln, weil ein Mann* hat schon mit dem Gespann welche herausgeholt.“ Der Junge* bemerkte, dass eine Frau* zu ihnen nach Hause kam und der Oma* ein paar Kartoffeln schenkte. Die Oma* wollte, dass ihr Sohn* der Frau* half, die Kartoffeln zu ernten, da der Besitzer* des Feldes bereits nach Hause gegangen war. Die Oma* wartete auf den Jungen*, während er in den Hügeln spielte, aber in der Nähe der Berge kehrte ein Kondor wieder und nahm ihn sehr weit weg.

Anmerkung zum Verständnis des zweiten Teils der Geschichte:

Die Oma* möchte, dass der Junge* der Frau* auf der Chakra des Besitzers* hilft. Hier ist möglich, dass sich die Tante* Aucha, die Victor die Geschichte erzählt hatte, auf die Zeiten des Großgrundbesitzes bezieht, in dem die Campesinxs kostenlos für die Großgrundbesitzer*innen arbeiteten mussten. Da die Großmutter* von der Frau* Kartoffeln geschenkt bekommen hat, soll der Junge* als Dank dafür der Frau* auf dem Feld bei der Ernte helfen.

**** Ebenen der Performanz**

Auch Victor hat seine Geschichte im Rahmen der Abschlusspräsentation dargestellt. Diese Darstellung oder auch die Schritte (das Basteln, visuelle Interpretieren), die der Präsentation vorausgingen, ähneln sehr stark den in den Reflexionen bei Achikay* und Ichick Ollqu* erwähnten Aspekten, so dass sie hier nicht nochmals wiederholt werden. Jedoch möchte ich im Folgenden kurz auf die Worte des Lehrers* Edgard eingehen, die er nach der Präsentation an die Kinder* und die Mütter* richtete. Er sagte im Wortsinn, dass nun für ein paar der Kinder* die Grundschulzeit zu Ende gehe, dass es jedoch für die weiterführende Schule sehr wichtig sei, dass die Kinder* genug Zeit fänden, ihre Hausaufgaben zu machen und für die Schule zu lernen. Er betont die Verantwortung der Eltern*, ihre Kinder* hierbei zu unterstützen. Bei der Interpretation der Geschichte, werde ich auf diese Aussagen nochmal Bezug nehmen.

***** Visualisierung**

Was zeigt sich?

Das Zentrum der Schattenkiste bildet der fliegende Kondor und darüber ist die Sonne platziert. An der rechten Bildseite steht der Junge*, dem die Großmutter* die Spitzhacke reicht und ihn damit auffordert, seiner Arbeit nachzugehen. Am linken Bildrand ist ein Haus abgebildet, das in einfachen Konturen dargestellt ist. Es zeigen sich verschiedene Bäume und Pflanzen.

Welche Beziehungen bilden sich auf der Schattenkiste ab und werden betont bzw. vernachlässigt?

Die Kinder* haben sich dazu entschieden, den Moment abzubilden, in dem die Großmutter* den Jungen* auffordert, auf die Chakra zu gehen, um dort verschiedene Arbeiten zu verrichten. Die Großmutter* fordert den Jungen* insgesamt drei Mal



in Folge auf. Zweimal bittet sie ihn, auf der Chakra die Kartoffeln zu stecken und einmal, nachdem die Kartoffeln reif zur Ernte sind, diese zu ernten. Für alle diese drei Arbeiten braucht der Junge* die Spitzhacke, um die Erde zu bearbeiten. Es finden sich also alle drei Momente in einem abgebildeten Bild. Der Kondor ist von der Szene abgewandt, aber bereits präsent im Bild. Die Großmutter* lächelt vielleicht deshalb, da sie davon ausgeht, dass der Junge* die Arbeiten alle verrichtet.

***Weitere Versionen und Interpretationsmöglichkeiten

Interpretationen zum Kindheitsbild

Ich habe diese Geschichte nur einmal von Victor gehört, mir fehlen diesbezüglich weitere Versionen, die in Form und Ausgestaltung variieren, um die Geschichte von unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Daher ist dieses Unterkapitel in Relation zu Achikay* und Ichik Ollku* kürzer gehalten. Dennoch lassen sich an dieser Geschichte bestimmte Verhältnisse und Lesarten erkennen, die einen kleinen Einblick geben können, wie Kindheit in den Anden imaginiert wird.

Hier wird ein Bild konstruiert, das Jean Jaques Rousseau (siehe Kapitel ‚Raising an Empire‘) wohl für seinen imaginierten und zu erziehenden Emil ausgewählt hätte (Rousseau 1762/2011). Im Gegensatz zu Rousseau, der Kindheit über „Unschuldigkeit“, „Reinheit“ und „Edelhaftigkeit“ definiert, wird in der Geschichte ein Kindheitsbild imaginiert, das den Zuspruch der Erwachsenen* erhält, wenn Kinder* darin über Arbeit und Verantwortlichkeit ihr Sein definieren. Der Junge*, und das zeigt sich auch in der Geschichte von Flor „Der Kondor“ (siehe Anhang), unterliegt in der Geschichte keinem besonderen Schutz aufgrund seines „Kindseins*“. Der Kondor, als Verkörperung des Sonnengottes, richtet und straft. Seine Darstellung bezieht sich auf die getane oder unterlassene Handlung, nicht auf das ~Alter einer Person*. Der Großmutter* bleibt verborgen, dass der Junge* sie anlügt und die Arbeit nicht verrichtet, dem Kondor hingegen nicht. Auch wenn es in einer irdischen Welt funktionieren kann, über Lügen bestimmten Tätigkeiten zu entgegen, gibt es eine höhere Macht, deren Wissen man* sich nicht entziehen kann. Das ist die erste Lehre, die ich aus dieser Geschichte nehme.

Interpretationen zu Reziprozität

Die Arbeit des Jungen*, die er nicht ausführt, fügt sich ein in ein reziprokes Verständnis von Gemeinschaft. In der Geschichte wird erzählt, dass der Junge* auf die Chakra gehen soll, um die Kartoffeln zu setzen, die Großmutter* kocht derweil und lässt das Mittagessen zu ihm schicken. Sobald die Kartoffeln zur Ernte reif sind, kommt eine Frau* vorbei und teilt ihre Ernte mit der Großmutter*. Als Dank dafür soll der Junge* der Frau* bei der weiteren Ernte helfen. Hier stehen Geben und Nehmen in einem ständigen Austausch. Es ist durchaus auch in dieser Lesart schlussfolgernd festzuhalten, dass der Kondor den Jungen* bestraft, da er das reziproke Verständnis, das, so erklären es uns Don Emiliano und Doña Epifania aus Jancu, lange Zeit ein grundlegendes andines Selbstverständnis war. So kann diese Geschichte nicht nur als eine Art moralische Erzählung für Kinder* gelesen werden, nicht zu lügen und das zu tun, was Erwachsene* von ihnen einfordern, sondern als eine breitere Kritik an der

Auflösung des reziproken Selbstverständnisses von andinen Gemeinschaften, die in der Cuenca Auqui zunehmend beklagt wird.

Interpretation von Arbeit und Spiel

Das Spiel des Jungen*, der einmal mit Steinen spielt und einmal in den Hügeln, wird nicht als Arbeit anerkannt. Hier lassen sich Parallelen zwischen den unterschiedlichen Konfigurationen von Arbeit in den Kolonialen Modernitäten wiederfinden, auch wenn sie in ihrem Grundverständnis absolut verschieden sind. In einer westlichen und andinen Logik wird Arbeit nur dann anerkannt, wenn sie bei ersterer produktiv ist und bei letzterer dem reziproken Verständnis der Gemeinschaft entspricht. Dass der Junge* über das Spiel mit dem Land in eine Beziehung tritt, die jenseits vom rationalen Denken von Arbeit angesiedelt ist, findet keine Anerkennung, auch nicht vom Kondor als Verkörperung einer göttlichen „Natur“. Individualität und die Selbstbestimmung des Kindes* finden hier keinen Platz. Auch begibt sich die Großmutter* nicht in einen Dialog mit dem Jungen*, sondern die Anweisungen erfolgen über „Befehle“ und einen „erwartenden“ Gehorsam.

Bei dieser Argumentationslinie möchte ich noch einmal kurz gedanklich zu Ichick Ollqu* zurückkehren.

Ichick Ollqu* lockt die Kinder* durch sein verspieltes Wesen, sein Faulenzen, sein Gold und seine schöne Musik an. Die Kinder* müssen lernen, diesem zu widerstehen, um als verantwortliche und selbstbestimmte Menschen* heranzuwachsen. Tun sie das nicht, so die Erläuterungen, werden die Kinder* verrückt, oder von Ichick Ollqu* mit in die Tiefen des Wassers gezogen. Auch hierin findet sich eine Abwertung und Bestrafung der spielerischen Seite von Kindern*. Das interessante daran ist, dass Ichick Ollqu*, hier gelesen als „wilder“ Teil des Wasser, genau dies verkörpert und dadurch mit den Kindern* in eine Beziehung treten möchte.

In den Dörfern übernehmen Kinder* sehr früh, je nach ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten, spezifische Care-Arbeiten und sind Teil eines gemeinsamen, reziproken Gefüges. Arbeitsam zu sein, ist in den andinen Gemeinschaften, die ich kennengelernt habe, eine wichtige und gesellschaftlich sehr hoch anerkannte Eigenschaft. Arbeit wird in der Subsistenzwirtschaft nicht in Form von monetärer Entlohnung gemessen, sondern in dem Grad der Verantwortung und Care-Arbeit, die für Tiere, Land und Familie*/Freund*innen übernommen wird.

Zudem, wird von den Kindern* in der schulischen Bildung, wie die eingangs formulierte Äußerung des Lehrers* Edgard zeigt, immer mehr verlangt. Die Arbeit der Kinder* innerhalb der Subsistenzwirtschaft der Familie* liegt oftmals im Widerspruch zur schulisch-modernen Ausbildung der Kinder*. Die Lehrer*innen haben die alltägliche Eingebundenheit der Kinder* im gemeinschaftlichen Gefüge im Blick, begreifen diese aber nicht als kulturell situierte Praktik des Lernens, sondern pauschalisieren diese oftmals als „Kinderarbeit“. Hier dominiert das westliche Konzept von Kinderarbeit, bei der ein arbeitendes Kind* gleichgesetzt wird mit einer verlorenen Kindheit (Liebel et al. 2008: 37). Die sozialen und ökonomischen Kontexte stellen viele Familien* nicht vor die privilegierte Frage, ob ein Kind* (außerhalb des familiären Nukleus) arbeiten soll oder nicht. Liebel et al. (2008: 38) betont, dass Kinder* in Lateinamerika in der Geschichte immer wieder um das Recht auch außerhalb der

Familie* zu arbeiten kämpfen. Dies widerspricht der westlichen Weise des Lernens, des Verständnisses von Kindheit*. Deshalb wundern sich viele Lehrer*innen, warum Eltern* in den Dörfern ihre Kinder* nicht nachdrücklicher beim Schulbesuch und beim schulischen Lernen unterstützen. Dass hier unterschiedliche Formen und Verständnisse von Lernen aufeinandertreffen, ist leider selten Teil der Auseinandersetzung (Ames 2002).

Die Doppelbelastung, die hier von Kindern* und Jugendlichen* getragen wird, muss den Spagat zwischen einer mestizischen, individualisierten und auf persönlichem Erfolg basierenden Idee von Gesellschaft auf der einen Seite und der einer kollektiv und reziprok organisierten Gemeinschaft auf der anderen Seite überwinden. Das Spiel mit den Steinen und in den Hügeln steht somit nicht nur für die Beziehung zum Land, die hier aufgebaut wird, sondern auch als ein freier Ort, an dem Kinder* abseits erwachsener und gesellschaftlicher Deutungshoheiten Sein anders definieren bzw. leben können.

5.4 Der Esel und das Meerschweinchen

*Die Geschichte

El burro y el cuy

[von Cristhian Brayan Garica Chavez/Chontayoc]

Cierto día no había pasto para el cuy, entonces nosotros fuimos a traer pasto a la paccha. Así que nosotros prestamos de mi tío su burro y fuimos en el pasto. Cuando llegamos a la chacra mi papa, él se quedó en el pasto de mi hermana y yo me fui a buscar cebada. Yo amarré a el burro en el pasto y jalé cebada para mi coneja también. Después llegó mi papa cargamos el burro con cebada y fuimos por la pampa, hasta llegar en otro pasto. Amarramos el burro y entonces buscamos más cosas, cuando terminamos llevamos el pasto, mi papa dijo: "¡trae el burro!" y yo lo llevé el burro y ayudé con mucha fuerza, pues el cinturón estaba apretado. Entonces, mi papa lo dio al burro con un palo, el burro se asustó y fue muy rápido. Llegamos a Nuayco y después a la casa. Cuando llegamos sacamos el pasto y mi papa me dijo: "¡guarde el burro!" , yo lo amaré y guardamos el pasto. Cuando llegué en mi cuarto, miré la tele y después comimos y fuimos dormir. Cuando amaneció a las 5 de la mañana, yo fui trabajar. El sábado mi papa me compro sapatos, un pantalón y un poncho /chompo y fuimos a la feira en carro en Huaraz. Nosotros trajimos de comer para la casa. Cuando volvimos a la casa yo fui trabajar con mi papa.

Der Esel und das Meerschweinchen

(sehr freie Übersetzung um Bezüge herzustellen und den Lesefluss zu erleichtern)

Eines Tages gab es kein Fressen für das Meerschweinchen, also gingen wir los, um Fressen ins Gehege zu bringen. Wie liehen uns von unserem Onkel* seinen Esel und gingen auf die Weide. Als wir auf dem Feld ankamen, blieb mein Vater* im Feld meiner Schwester* und ich machte mich auf, um nach Gerste zu suchen. Ich band den Esel, als ich auf der Weide war, an und schnitt Gerste für meinen Hasen und mein Meer-

schweinchen. Nachdem mein Vater* zu mir gekommen war, luden wir die Gerste auf den Rücken des Esels und gingen durch die Pampa, bis wir auf einer anderen Weide ankamen. Wir banden den Esel an und dann ernteten wir noch mehr Gerste. Als wir fertig waren, sagte mein Vater*: „Bring den Esel“, und ich holte den Esel. Ich half ihm mit meiner ganzen Kraft, damit der Gurt des Tragesattels straff war. Dann schlug mein Vater* den Esel mit dem Stock, der Esel bekam Angst und ging sehr schnell. Wir kamen nach Nuayco und dann nach Hause. Als wir ankamen, nahmen wir die Gerste vom Rücken des Esels herunter und mein Vater* sagte mir, ich solle den Esel wegbringen, zusammen haben wir dann die Gerste weggepackt. Als ich in meinem Zimmer ankam, schaute ich Fernsehen und dann aßen wir und gingen schlafen. Als es um 5 Uhr morgens dämmerte, ging ich zur Arbeit. Am Samstag kaufte mein Vater* mir Schuhe, eine Hose und einen Poncho / Chompo, und wir fuhrten mit dem Auto nach Huaraz zum Markt. Wir haben auch Lebensmittel mit nach Hause gebracht. Als wir ins Haus zurückkehrten, ging ich zur Arbeit mit meinem Vater*.

** Ebenen der Performanz

Bereits in Kapitel ‚Empire shapes Empire. Empirie shapes Empire‘ habe ich über die Herausforderungen geschrieben, mit den Kindern* in Chontayoc von der Cordillera Negra methodisch zusammenzuarbeiten. Das gilt auch für diese Geschichte bzw. vor allem für die Schattenkiste.

*** Visualisierung

Was zeigt sich?

Auf der Kiste ist der Aspekt der Geschichte visualisiert worden, in der Cristhian mit dem Esel die Gerste für das Meerschweinchen und die Kaninchen holen geht. Der Esel streckt die Zunge als Zeichen für seine Erschöpfung heraus. Die Figur hält einen Stock in der Hand, um den Esel weiter anzutreiben, auf dem hinteren Teil des Esels findet sich die Gerste wieder. Links im Bild ist ein Meerschweinchen abgebildet, das auf sein Futter wartet. Das Meerschweinchen ist durch den Fluss bzw. den Bewässerungskanal von der eigentlichen Handlung getrennt. Zudem zeigen sich verschiedene Schmetterlinge, die sich entlang des Wassers bewegen.

Welche Beziehungen bilden sich auf der Schattenkiste ab und werden betont bzw. vernachlässigt?

Mein Einfluss auf die Erstellung der Kisten war hier viel größer, als zum Beispiel in Ichoca, wo ich nie zentrale Elemente abgebildet habe. Das war bei dieser Geschichte anders. Ich habe den Esel und den Campesinx darauf gemalt, da von den Kindern* dies niemand tun wollte. Das zentralste Element wurde somit von mir abgebildet. In der Geschichte reitet auch niemand auf dem Esel, sondern dieser trägt die Gerste auf seinem Rücken – ein Übersetzungsfehler, der mir unterlaufen ist. So zeigt sich speziell auch an dieser Schattenkiste, wie grundlegend es ist, Methoden zu finden, die alle Kinder* anspricht. Ich habe den Kindern* in Chontayoc immer auch angeboten, dass wir den Bau der Kisten abrechnen und uns ein anderes Projekt überlegen



können, doch das wollten sie nicht. Diese Kiste steht somit mehr für die methodischen Herausforderungen, als für die Perspektive der Kinder* auf die Geschichte.

***Weitere Versionen und Interpretationsmöglichkeiten

Arbeit als Form kulturellen Lernens

Cristhian aus Chontayoc sticht durch diese Geschichte aus allen anderen Geschichten heraus. Er schreibt eine autobiographische Geschichte, in der er selbst neben seinem Vater* zum Protagonisten wird. Die Geschichte geht in Dialog mit der Geschichte des Jungen*, der die Kartoffeln nicht steckt, sondern lieber spielt. Die Geschichte ist also komplementär zur Vorherigen zu verstehen, und daher ist die Auseinandersetzung hier relativ kurz gehalten, um mich nicht in Wiederholungen zu verstricken. Im Gegensatz zum Jungen* erfüllt Cristhian alle Aufgaben, die ihm aufgetragen werden. Arbeit ist auch hier ein zentrales Element in der Geschichte. Es zeigt, dass nicht das Alter von Cristhian im Vordergrund steht, sondern dessen Fähigkeiten. Cristhian lässt seinen Vater* im Feld zurück und macht sich alleine mit dem Esel auf die Suche nach Futter für die Tiere. An diese Praktik ist unzähliges Wissen gebunden, das in der Geschichte nicht sichtbar wird. Cristhian weiß, wie er den Esel antreiben kann. Als kleine Anekdote sei hier angemerkt, dass ich es in einem Jahr während meiner Zeit in Peru nicht geschafft habe, einen Esel vom Fleck zu treiben, geschweige denn diesen von Punkt A zu Punkt B zu bringen. Cristhian weiß zugleich auch, wo er die Gerste suchen muss, wo er diese findet, wie er diese schneiden muss und auf dem Rücken des Esels festbindet. Dieses Wissen ist wiederum an anderes Wissen über Reziprozität, Bewässerung, Ernährung von Tieren und landwirtschaftliche Zyklen gebunden. Was schnell banal eingeordnet wird, ist komplex. Durch alltägliche und verkörperte Praktiken lernt Cristhian, sich in komplexen Kreisläufen und Systemen zu bewegen. Es ist Wissen, das er nicht vorrangig über seine Ratio artikuliert, sondern über seinen Körper. Über Arbeit wird in diesem Beispiel kulturelles und situiertes Wissen an die Kinder* weitervermittelt (Ames 2013, García 2005). Dass die Kinder* mit in die Arbeit der Subsistenzwirtschaft eingebunden sind, ist ein zentrales Element zur Aufrechterhaltung dieser Lebens- und Wirtschaftsform. Ich möchte darin nicht das Leben von Cristhian romantisieren, es zeigt sich durch diesen kurzen Einblick, wie straff organisiert Cristhians Alltag ist. Und er nur abends ein wenig Zeit für sich findet um fernzusehen.

Cristhian wird hier schon früh Verantwortung und Autonomie zugestanden. Zentral ist dabei, dass sowohl die Kinder* von den Erwachsenen* für ihre Arbeit wertgeschätzt werden, als auch dass die Kinder* selbst diese Arbeit schätzen. Cristhian greift dies auch in seiner Geschichte auf und schreibt, dass er Schuhe, Hosen und einen Pullover erhält. Das ist eine materiell ausgedrückte Form der Wertschätzung. Wie Cristhian dies auf einer emotionalen Ebene ansiedelt, ob er die Arbeit gerne macht oder sich mehr dazu gezwungen fühlt, erfahren wir in dieser Geschichte nicht. Doch es zeigt sich, dass er die Tiere, die ihn umgeben, im Blick hat, sei es dadurch, dass er für sie Futter sucht oder die Angst des Esels ausdrückt, der von seinem Vater* mit dem Stock geschlagen wird. Es sind diese kleine Nebensätze in der Geschichte über die Tiere, über das Holen des Futters und die verschiedenen Arbeiten die Cristhian beschreibt, die Hinweise auf unterschiedliche Beziehungsebenen geben.

Exkurs: Diskussion der Geschichten aus Chontayoc

Wie bereits kurz bei Cristhians Geschichte und in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt, war bei den Kindern* in Chontayoc die Vorgabe zum Schreiben einer Geschichte enger gestrickt, da hier die Idee, gehörte und aufgeschriebene Geschichten von Familienangehörigen* mitzubringen, nicht funktionierte. Die Vorgabe einer Aufgabenstellung und des Einbindens von zentralen Wörtern in die Geschichte limitierte den Inhalt und es ist offensichtlich, dass diese Vorgaben weniger die Fantasie oder Platz für innere Auseinandersetzungen ermöglichten, als dies in Ichoca der Fall war (eine kritische Reflexion dieser Vorgehensweise findet sich in Kapitel ‚Empire shapes Empire. Empire shapes Empire‘). Damit wurde die Arbeit in Chontayoc vielmehr zu einem Teil schulischer Wissensabfrage, als dies in Ichoca der Fall war. Die Schüler*innen schrieben Geschichten und Erzählungen, die in ihrem Inhalt sehr ähnlich sind und die alltäglichen Praktiken der Menschen* vor Ort genauer betrachten, so dass es an dieser Stelle durchaus Sinn macht, diese Geschichten und Schattenkisten in ihrer Gesamtheit zu betrachten (alle Geschichten finden sich nochmals im Anhang). Deshalb betrachte ich diese Geschichten und Schattenkisten gemeinsam und sehe sie als eine gemeinsame Erzählung.

Ganz allgemeine können diejenigen Erzählungen, die die alltäglichen, vorwiegend landwirtschaftlichen Arbeiten, die einem oftmals festen und klar definierten Tagesrhythmus von Feldarbeit und Versorgung der Tiere folgen, in den Vordergrund ihrer Geschichte stellen, als ein Zeugnis für die verkörperten, situierten und emotionalen Praktiken in Relation zum Land betrachtet werden. Gleichzeitig wird darin eine genderspezifische Differenz sichtbar. Mayli, Margot und Rosa (siehe Übersicht) haben Geschichten erzählt, in denen Tierfiguren in einen gemeinsamen Dialog treten oder Menschen* mit Tieren ein besonders Verhältnis aufbauen. Diese Geschichten bedürfen eigentlich einer genaueren Analyse, welche Figuren hier in welchem Zusammenhang dargestellt werden können. Das kann ich jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht leisten und die Geschichten können leider auch auf Grund fehlender Hintergrundinformationen hier nicht weiter behandelt werden. Allerdings ist es auffallend, dass sich ausschließlich die Jungen mit den Themen befassen, die sich rund um landwirtschaftlichen Anbau und den Alltag der Campesinxs drehen. Dies spiegelt sich nur teilweise in den alltäglichen Praktiken wider, denn Arbeit auf den Chakras ist zwar in vielen Bereichen vorrangig als Männerarbeit konnotiert. Doch ich begegne immer wieder auch Frauen* (seltener jungen Mädchen*), die auf den Chakras mitarbeiten. Eine Auseinandersetzung darüber, wie die ~Subjektposition ‚Campesino*‘ funktioniert und wer sich darin wie und in welchem Maße wiederfindet, findet im Kapitel ‚Marka’s Stories. Stories of Marka‘ statt.

Die Aussaat von Getreide, Mais und das Stecken von Kartoffeln und deren Ernte sind in den Geschichten der Jungen* zentral. In allen fünf Geschichten steht die zirkuläre Idee des Säen–Wachstum–Ernten im Vordergrund, mit all den erforderlichen Zwischenarbeitsschritten, die die Subsistenzwirtschaft vor Ort prägen. Hierin spielen die Bewässerung, das Speichern von Wasser in Zisternen und Lagunen, das Sammeln von Brennholz und die lastentragenden Esel als tägliche Begleiter eine

wichtige Rolle. Die Zwischenspeicherung oder das Auffangen von Regenwasser spielt in der Cordillera Negra eine weitaus größere Rolle als in der Cordillera Blanca, die vor allem ihr Süßwasser von Gletscherschmelze und Wasserquellen erhalten. In der Cordillera Negra gibt es keine Gletscher, Quellen gibt es nur wenige und diese versiegen zunehmend.

Auch das Düngen und Bewässern als ständige Aufgabe der Campesinxs wird genannt. Die Arbeit in den Geschichten der Kinder* ist gegendert: Die Väter* kümmern sich um die Landwirtschaft, während die Mütter* zu Hause für den Haushalt und das Kochen verantwortlich sind. Die Kinder* beschreiben hier den Wasser-Boden-Aussaat-Ernte-Campesino-Zyklus, in dem weiblich konnotierte Arbeit eine Randbemerkung bleibt. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass ich in den vorgegebenen Schlagworten diese nicht genannt habe und nur die männliche Form „Campesino“ vorgab. Hier habe ich durch die Wörter gegenderte Vorstellungen von Landwirtschaft bereits vorab reproduziert und den Rahmen, in den hineinerzählt werden kann, deutlich begrenzt.

Abel erzählt in seiner Geschichte (Schattenkiste Nr. d) von einem Vulkan, der alles zerstört. Es ist Abels Fantasie überlassen, hier von einem Vulkan zu schreiben, auch wenn im Callejón de Huaylas Naturkatastrophen nur in Form von Lawinen, Flutkatastrophen und Erdbeben verkommen. Es ist die einzige Geschichte und Schattenkiste, in der die Effekte einer Naturkatastrophe dargestellt sind. Er erklärt die Effekte des Vulkanausbruchs auch nur in Relation zu den Schäden, die dieser für Bäume und Pflanzen hat. Er hebt die Bedeutung von Brennholz hervor und die alltägliche Praktik, danach zu suchen, Holz zu schlagen, es trocknen zu lassen. Brennholz ist für Abel entscheidend zur Sicherung der eigenen Ernährungssouveränität. Dies zeigt sich auch in der Visualisierung der Kiste, in der vor allem Bäume und Brennholz abgebildet sind. Die Geschichten aus Chontayoc gehen in einen Dialog mit den Zeichnungen, die die Schüler*innen dazu gemalt haben. Die Auseinandersetzung damit und die Analyse der Bilder befindet sich im nächsten Kapitel (siehe Kapitel ‚Painting‘).

5.5 Das Auto und der Mann*

* Geschichte

El carro y el señor. El cuento es mío.

[von Rosmeli Rocío Chauca Villacaquillchoca]

El señor estaba borracho y estaba en su carro con su hijo. Y se cayó al río. Y el señor murió en el río. Los del SERENAZGO lo sacaron y la gente estaba viendo y su esposa lloró. Lo llevaron al hospital y lo han enterrado. Y su hija Elena lloraba al frente y el otro día han hecho su misa.

El carro lo sacaron los del SERENAZGO. Y un señor gritó y los señores no escucharon que gritaba, había otro muerto, los señores pidieron auxilio y los tenientes fueron en los SERENAZGOS y los demás unos amigos fueron a su calle. El muerto estaba todo sangre, su cabeza y su cara, su mano estaba rota y sus zapatos no había.

Das Auto und der Herr. Das Märchen ist von mir.*

Ein Herr* war betrunken und war im Auto* mit seinem Sohn. Und sie fielen in den Fluss. Und der Herr* starb im Fluss. Die Polizei nahm ihn heraus und die Leute beobachteten dies und seine Ehefrau* weinte. Sie brachten ihn zum Krankenhaus und sie haben ihn begraben. Und seine Tochter* Elena weinte davor und am nächsten Tag hielten sie eine Messe ab.

Das Auto holte die Polizei heraus. Und ein Mann* schrie und die Herren* hörten nicht was er schrie; es gab einen weiteren Toten, die Herren* baten um Hilfe und die Autoridades* gingen zur Polizeistation und zusätzlich gingen einige Freunde* zu der Stelle. Der Tote* war voll mit Blut, sein Kopf und sein Gesicht, seine Hand war kaputt und er hatte keine Schuhe.

**** Ebenen der Performanz**

Rosmeli, die Verfasserin* dieser Geschichte, lebt in Ichoca. Ihre Mutter* ist Lehrerin* an der Grundschule von Ichoca. Ich erlebe Rosmeli als ein stilles und zugleich fröhliches Mädchen*. Rosmeli, so mein Eindruck, hat sich immer etwas unwohl gefühlt, wenn ich Fragen direkt an sie gerichtet habe. Wie bei der Geschichte von Cinderella (siehe die folgende Geschichte) bin ich überrascht, dass Rosmeli diese Geschichte mitbringt. Zunächst verstehe ich gar nicht, dass es sich bei dieser Geschichte um eine wahre Begebenheit handelt, die die Kinder* in Ichoca erlebt haben. Später zeigen mir die Kinder* die Unfallstelle am Río Auqui. Rosmeli hat sich dagegen entschieden, sich eine Geschichte von Erwachsenen* erzählen zu lassen, sondern wollte eine eigene Geschichte mitbringen, die sie nachhaltig bewegt. Ein vielleicht widerständiger Zug von ihr, den ich inzwischen sehr zu schätzen weiß.

***** Visualisierung**

Was zeigt sich?

Rosmeli und die anderen entscheiden sich bei der Ausgestaltung der Schattenkisten, zwei Szenen darzustellen, jene des Unfalls und jene der Beerdigung des Mannes* und die damit verbundene Trauer der Familie*. Elena, die Tochter*, steht am Grab ihres Vaters* und weint. Die Mutter* steht Elena diagonal gegenüber und durch ihre langgezogenen Augen liegt eine Traurigkeit in ihrem Blick. Zu dem stehen drei weitere Personen* um das Grab, von dem sich der im rechten Bildrand befindliche Mann* bereits abwendet und geht. Es scheint die Sonne. Und das Grab ist mit Blumen bestückt. Darauf befinden sich zwei Kreuze. Es kann sein, dass es zwei Kreuze sind, weil in der Geschichte ein zweiter Mann* gestorben ist. Die Identität und der Tod dieses Mannes* spielt in der Geschichte, als auch auf der Schattenkiste, keine größere Rolle. Im linken Bildteil, das klar durch einen schwarzen Balken abgegrenzt von der Beerdigung ist, wird der Unfall, der in der Nacht vor der Beerdigung passiert, dargestellt.

Was mit dem Sohn* passiert ist, ob er der zweite Tote ist oder den Unfall überlebt hat, wird durch die Geschichte nicht klar.



Welche Beziehungen bilden sich auf der Schattenkiste ab und werden betont bzw. vernachlässigt?

Es ist eine Geschichte über Leben und Tod, die in der Cuenca Auqui zu oft auf tragische Weise erlebt wird und die die Beziehung zum Fluss Auqui einschneidend und nachhaltig prägt. Die Trauer bzw. die Verabschiedung vom Vater* durch Elena und ihre Familie* rückt in den Mittelpunkt der Schattenkiste. Für die Kinder* war es grundlegend wichtig, schöne Blumen auf das Grab des Mannes* zu platzieren. Auch findet sich eine größere Blume am Bildrand, die extra noch gemalt und hinzugeklebt wurde, so dass die Kiste hoffnungsvoller und nicht ganz so traurig wirkt. Es zeigt sich eine Gemeinschaft* der Trauernden, die gemeinsam um das Grab versammelt sind und sich gegenseitig durch ihre Anwesenheit beistehen. In der Geschichte bildet die Polizei und ihr Erscheinen einen relativ großen inhaltlichen Bestandteil, auf der Kiste wird dies jedoch nicht abgebildet. Auch in den Diskussionen vorab kam die Option, ob die Polizei abgebildet werden soll oder nicht, gar nicht erst auf.

******Weitere Versionen und Interpretationsmöglichkeiten**

Von dieser Geschichte gibt es keine weiteren Versionen, auch habe ich keine Zeitungsberichte oder andere Berichterstattungen dazu gefunden. Im Folgenden werde ich mich relativ kurz mit der Geschichten von Rosmeli befassen und dann weiter auf die Beziehung der Bevölkerung* in der Cuenca Auqui mit dem Staat, in diesen Beispielen verkörpert durch die Polizei und das Krankenhaus, eingehen. Rosmeli benennt beide Beziehungen, sowohl zur Polizei, als auch zum Krankenhaus relativ kurz und neutral. Jedoch ist darin die Macht der Kolonialität so offensichtlich, dass ich Rosmelis Erzählung um weitere Geschichten, die ich in der Cuenca Auqui und in Huaraz erlebt habe, dialogisch ergänzen möchte.

Interpretation von (historischem) Trauma: Verletzlichkeit und widerständiges Überleben in repressiven Gesellschaftsstrukturen

Auf den ersten Blick scheint Rosmelis Akt der Erzählung nicht besonders auffallend. Bettet man* diese Geschichte jedoch in einen breiteren historischen Rahmen ein, wird Rosmelis Geschichte zu einem widerständigen und vielleicht auch heilenden Akt der Erzählung, da sie das Geschehene für sich selbst nochmals sortieren und gewichten kann. Rosmeli benennt in ihrer Geschichte klar die Verhältnisse, ohne darüber moralisch zu urteilen. Sie fängt damit an, dass der Herr*, der das Auto fährt, betrunken am Steuer sitzt. Er und eine weitere Person* sterben. Der Vater* ertrinkt im Río Auqui. Die Mutter* und die Tochter* Elena weinen. Durch die Visualisierung wird klar, dass der Unfall in der Nacht stattgefunden hat und die Kinder* setzen in ihrer Visualisierung die Beerdigung des Vaters* und die damit verbundenen Trauerarbeit ins Zentrum der Kiste. Durch die Blumen würdigen die Kinder* den Toten und seine Familie*.

Dass sich Rosmeli traut, diese Geschichte mit in das Klassenzimmer zu bringen, dem Thema des Todes, Vergänglichkeit und Trauerarbeit einen Platz zu geben, ist bemerkenswert. Die Geschichte steht in direkter Verbindung zu dem Land, auf dem sie lebt. Durch die Beschäftigung mit dem Thema, durch die Visualisierung

der Geschichte, verarbeiten die Kinder* das Erlebte nochmals auf einer anderen Ebene. In der Geschichte schreibt Rosmeli an mehreren Stellen über die exekutive staatliche Gewalt in Peru. Zum einen, dass die Polizei (SERENAZGO) kommt und das Auto birgt und dann die Autoridades* zur Polizei gehen, nachdem der zweite Leichnam geborgen wurde. Das Verhältnis zur SERENAZGO ist in der Bevölkerung* zwiespältig und das Vertrauensverhältnis gestört. Das steht in Zusammenhang mit der Zeit des „Sendero Luminoso“ (Leuchtender Pfad) und der in dieser Zeit auch durch Polizei und Militär ausgeübten Repressions- und Gewaltwelle in Huaraz und Umland (siehe Kapitel ‚Framing the Field‘). Mir wird oft erzählt, dass die Polizei nicht frei ist von Korruption und Willkür und die Hilfestellungen, die sie leistet, oftmals viel zu gering ist. Das hat zur Folge, dass in der Cuenca Auqui sehr viel von den lokalen Autoridades* gemeinschaftlich übernommen wird. Rosmeli positioniert die Polizei sehr neutral. Das kann bedeuten, dass sie bisher weder gute noch schlechte Erfahrungen gesammelt hat.

Rosmelis Geschichte bringt mich dazu, über historisches Trauma, Verlust und Missbrauch, die auch in das Land der Cuenca Auqui eingeschrieben sind, weiter nachzudenken. Es sind nicht nur Einzelschicksale, die in der Cuenca immer wieder mit erschreckender Wucht ihre Wirkung entfalten, sondern auch Schicksal die auf eine historisch kolonial gewachsene und damit rassistisch strukturierte Gesellschaft fallen, die sich fast allen Formen von Kolonialität ausgesetzt sehen. Die Bewohner*innen der Cuenca Auqui haben kollektive, intergenerationale und massive Traumata in den Zeiten des Großgrundbesitzes, der Militärdiktatur, des Sendero Luminosos oder auch durch extreme Naturereignisse wie Schlammlawinen (1941) und Erdbeben (1970) erlebt (Carey 2010, Jiménez 2009). Die Kinder* (er)leben diese historischen Erfahrungen und deren Auswirkungen als ein Echo der Erfahrungen vergangener Zeiten im Hier und Jetzt, auch wenn Teile von Geschichten zur ihrem Schutz verschwiegen werden. Ein Moment aus meiner Feldforschung macht das für mich besonders deutlich.

Feldtagebuch, Dezember 2013

Ich treffe mich mit den Autoridades* auf der Plaza von Coyllur, um das weitere Vorgehen in der Fertigstellung der Karte zu besprechen. Ein Anruf erreicht einen der Autoridades*. Er fragt mich, ob ich mit meinem Auto einen schwerverletzten Mann* ins Krankenhaus fahren kann. Wir brechen sofort auf. Da ich nicht direkt vor sein Haus fahren kann, warte ich unten auf der Straße, gemeinsam mit ein paar Kindern*. Nach einiger Zeit kommt mein Begleiter* zurück und sagt, dass ich den Verletzten* nicht ins Krankenhaus fahren muss. Auf mein Nachfragen antwortet er, dass dieser meinte er stirbt lieber, als dass man* ihn nach Huaraz ins Krankenhaus bringt. Die Kinder* und ich bleiben zurück auf der Straße und auf deren Nachfragen, warum er nicht ins Krankenhaus möchte, antworte ich ihnen, dass er wahrscheinlich Angst vor dem Krankenhaus hat. Ich sage den Kindern* nicht, dass er wahrscheinlich nicht ins Krankenhaus möchte, da der diskriminierende und rassistische Umgang mit der Quechua sprechenden Bevölkerung* durch das medizinische Personal* in Krankenhäusern für manche Menschen* nur schwer zu ertragen ist. Ich erzähle ihnen auch nicht, dass jedes Mal, wenn ich in das öffentliche Krankenhaus in Huaraz gehen muss, als weiße Frau* extrem bevorzugt und

privilegiert behandelt werde und an der langen Schlange von Menschen* aus ~Comunidades vorbeigewunken werde. Und ich weiß aber auch, dass ich ihnen ihre eigene gelebte Realität nicht erzählen bzw. erklären muss.

Im Gegensatz zu den Naturkatastrophen sind die menschlich hervorgerufenen Krisen in der Region Dehumanisierungen, bei denen Menschen*, begründet auf Rassen- und Klassenkonzepten, anderen Menschen* ihr Recht auf Menschsein verweigern. Die Trauerarbeit und das Heilen von Wunden ist eng an die Enttabuisierung und die Anerkennung der Geschichten der Überlebenden geknüpft. In indigenen Wissensproduktionen wird immer wieder betont, wie wichtig in diesem Zusammenhang Storytelling ist, um über mehrere Generationen weitergegebene Traumata zu heilen (Styres 2019).

Die Kinder* lernen in diesem rassistischen System groß zu werden und darin zu überleben, wie es ihre Eltern*, Großeltern* und die Ältesten* schon getan haben. Es ist die staatliche Fürsorgepflicht in der ~Cuenca Auqui, die auf allen Ebenen, sei es auf gesundheitlicher, infrastruktureller, sozial-gerechter oder Bildungsebene, krisenhaft ist.

5.6 La Cenicienta

*Geschichte

La Cenicienta

[von Magali Rosneri Lliuyua Henostroza/Ichoca]

Había una vez una bella niña que se llamaba Cenicienta. Un día su madre murió. Ella quedó al cuidado de su padre. Pero el padre se enfermó y tuvo que ir a buscar una Doña Vika con quien se podría casar. Pasaron y pasaron los años y el padre de Cenicienta murió y la madrastra llevó a sus dos hijas quienes se llamaban Grisela y Anastasia, quienes le mandaban a Cenicienta a trapear, planchar, lavar, cocinar, etc.

Un día, cuando estaba trapeando llegó una carta del palacio donde el rey mandó a llamar a todas las jovencitas al palacio, una de ellas se casaría con su hijo, el príncipe. Pero la madrastra al oír a Cenicienta le dio bastante trabajo y le dijo que si termina eso iría al baile. Y Cenicienta le agradeció y se fue. Pero ella no tuvo qué ponerse, todos sus vestidos estaban manchados de aceite, jabón y grasa y salió y le dijo que ya no va a ir. Pero cuando entró al cuarto vio un vestido tan hermoso que le hicieron sus amiguitos los ratones y los pajaritos. Y Cenicienta se puso el vestido y salió corriendo. Les agradeció a sus amiguitos, pero al salir le encontró a la madrastra. Y le dijo que sí va a ir al baile, pero sus hermanastras lo rompieron el vestido. Entonces, Cenicienta se puso a llorar y el hada madrina se le apareció y le dio un vestido y le mandó al palacio y ella se casó con el príncipe y vivieron felices.

Cinderella

*[da ich diese Geschichte als eine rein heterosexuelle Erzählung lese setze ich hier bewusst keine * in der Übersetzung.]*

Es war einmal ein schönes Mädchen, das Cinderella hieß. Eines Tages starb ihre Mutter. Sie blieb zurück, um für ihren Vater* zu sorgen. Aber der Vater* erkrankte

und musste sich eine Frau suchen, die er heiraten konnte. So vergingen die Jahre und der Vater* von Cinderella starb und die Stiefmutter brachte ihre beiden Mädchen, die Grisela und Anastasia hießen, mit, die Cinderella befehlen zu scheuern, zu bügeln, zu waschen, zu kochen etc.

Eines Tages, als sie gerade den Boden scheuerte, traf ein Brief aus dem Palast ein, in dem der König alle Mädchen in das Schloss einlud. Eine von ihnen sollte sich mit seinem Jungen, dem Prinzen, verheiraten. Als die Stiefmutter dies von Cinderella hörte, gab sie ihr reichlich Arbeit und sagte zu ihr, dass sobald sie die Arbeit beendet hat, sie auf den Ball gehen kann. Und Cinderella war ihr dankbar und sie ging. Aber sie hatte nichts anzuziehen, alle ihre Kleider waren befleckt mit Öl, Seife und Fett und sie ging weg und sie sagte, dass sie nicht hingehen würde. Aber als sie in ihr Zimmer eintrat, sah sie ein wunderschönes Kleid, das ihr ihre Freunde, die Mäuse und die Vögelchen, gemacht hatten. Sie bedankte sich bei ihren kleinen Freunden, aber als sie gehen wollte, traf sie auf ihre Stiefmutter. Cinderella sagte zu ihr, dass sie auf den Ball gehen wird, aber ihre Schwestern zerstörten ihr Kleid. Daraufhin begann Cinderella zu weinen und die gute Fee erschien und gab ihr ein Kleid und brachte sie zum Schloss und sie heiratete den Prinzen und sie waren glücklich.

**** Ebenen der Performanz**

Ich bin überrascht und ein wenig irritiert über Magalis Wahl. Magali bemerkt das und begründet die Wahl ihre Geschichte damit, dass niemand aus ihrer Familie* eine Geschichte erzählen kann. Dass dies nicht ganz stimmt, dass Magali sehr an der Geschichte von Cinderella hängt und daraus ihre Schattenkiste machen möchte, ist offensichtlich durch das Unausgesprochene. Ich lasse Magali diese Freiheit und bin im Nachhinein, genauso wie bei Rosmeli, froh darüber. Denn Magalis Geschichte und ihre Schattenkiste zeigen die Vielzahl an Geschichten auf, die in der Cuenca Auqui Lebenswelten beeinflussen, die erzählt und weitergegeben werden. Würden an dieser Stelle „nur“ lokale Narrative als Teil sozialer Realitäten diskutiert werden, hätte ich einen großen Teil alltäglichen Lebens und Sehnsens der Kinder* ausgeklammert. Magali gibt die Walt Disney Verfilmung von ‚Cinderella‘ (1950) wieder, die eine Interpretation des Märchens ‚Cendrillon ou La petite pantoufle de verre‘ aus der Märchensammlung ‚Contes de ma Mère l’Oye‘ (1697) des Franzosen Charles Perrault ist, auf die ich später noch näher eingehen werde.

*****Visualisierung**

Was zeigt sich?

Die Szene die auf der Schattenkiste dargestellt ist, ist jene aus dem Film in der Cinderella vom Ball auf dem Weg nach Hause ist, die drei Mäuse haben sich aus ihrer Pferdegestalt, die die Kutsche gezogen hatten, bereits wieder zurückverwandelt und warten zu Hause. Das Haus links stellt das Schloss dar. Hier steht der Prinz in der Tür. Das Haus auf der rechten Seite ist das Haus der Stiefmutter und der Stiefschwestern, wo Cinderella lebt. Die Stiefmutter und ihre Töchter sind im rechten unteren Bildrand abgebildet. Auf dem Schloss des Daches und über Cinderella wurden Tauben positioniert.



Welche Beziehungen bilden sich auf der Schattenkiste ab und werden betont bzw. vernachlässigt?

Magali eröffnet ihr Märchen mit den Worten „una bella niña“. Die Schönheit von Cinderella rückt an den Anfang der Erzählung und in den zentralen Mittelpunkt der Schattenkiste von Magalis Interpretation. Für Magali ist es grundlegend, dass Cinderella schön ist, sie gibt sich extreme Mühe in der Visualisierung von Cinderella und man* erkennt an dem Scherenschnitt von Cinderella die von Walt Disney in den 1950er Jahren entworfene Figur. Es wird sofort in der Schattenkiste erkenntlich, wer hier für Magali die Hauptperson darstellt. Cinderella wird auf der Schattenkiste in ihren schönen Kleidern dargestellt, und ihre Schönheit unterstreichen die Kinder*, indem sie ihr eine Rose in die Hand geben. Erkenntnisreich ist auch die Visualisierung der Tauben. In der Walt Disney Version der 1950er Jahre spielen Tauben keine Rolle, in der Version der Gebrüder Grimm sind sie jedoch entscheidende Figuren, durch die, so die Interpretation, die Mutter von Aschenputtel spricht.

Alle Kinder* betonen einstimmig, dass Magalis Kiste und Geschichte am schönsten ist. Immer wieder betonen sie das, und diese Betonung erzählt viel über gesellschaftliche Hierarchien, über die Anerkennung und Deutungshoheit lokaler Narrative in Aushandlung mit global wirkmächtigen weißen Geschichten.

******Weitere Versionen und Interpretationsmöglichkeiten**

Weitere Versionen: Verschleierung von Widerstand

Viele Elemente, die bei der Grimm'schen Version gewaltvoll und grausam sind, werden in der Walt Disney Verfilmung massenwirksam glattgebügelt. So übernimmt die Fee die Verwandlung von Cinderella, in der Grimm Version ist es die verstorbene Mutter*, die über den Haselnussbaum und über die Tauben ihre Tochter* direkt unterstützt. Im Grimm'schen Märchen ist es die Verbindung zur verstorbenen Mutter* und die damit verbundene Trauerarbeit, die im Märchen die magische Verwandlung auslöst.

Das Grimm-Märchen kann auch als ein Drama gelesen werden, in dem zwei machtvolle Mütter*, eine verstorbene und eine lebende, versuchen, über unterschiedlichste Strategien, ihren Töchtern zu sozialem Aufstieg und zu Macht zu verhelfen. Auch ist es bezeichnend, dass diese machtvollen Frauenrollen in der US-amerikanischen Version der 1950er Jahre komplett ausgelassen wird. Die beiden Stiefschwestern schneiden sich in der Grimm-Version den großen Zehen und die Ferse ab, damit sie in den goldenen Pantoffel hineinpassen. Es ist ein gewaltvolles und bis heute aktuelles Beispiel für das Verstümmeln des eigenen Körpers, um innerhalb von Schönheits- und Gesellschaftsnormen zu Anerkennung und sozialem Aufstieg zu gelangen.

Oftmals wird die Gewalt, die in Märchen dargestellt wird, kritisch abgelehnt, da sie, so die Argumentation, der heutigen Zeit und dem Bild der heutigen Erziehung nicht mehr entsprächen und in die Zeiten der „Schwarzen Pädagogik“ gehörten (Rutschky 1977). Andere Positionen argumentieren ferner, dass unsere Zeit nicht weniger gewaltvoll sei und Kinder* durch Märchen in einem geschützten Raum darauf vorbereitet würden. Märchen sind jedoch nicht nur „Erziehungstexte“, sondern wurden teilweise mit dem Ziel geschrieben, ein erwachsenes Publikum zu unterhalten. Dabei geht es nicht nur um die Themen von Gewalt, sondern auch den Verlust der Mutter,

die damit verbundene Trauerarbeit, das Finden des eigenen Selbst, die Emanzipation von der Familie* – verschiedene Elemente, die im Märchen von Aschenputtel der Gebrüder Grimm gefunden werden können. Es gibt unterschiedlichste Versionen von Aschenputtel weltweit. Dabei wurde die Geschichte von Aschenputtel oft auf lokale Begebenheiten angepasst. Es ist daher verwunderlich, dass die französische Version über die US-amerikanische Filmbranche universalisierend hegemonial und zum Aushandlungsprozess für Kinder* in der Cuenca Auqui wird.

Interpretation als Lookism²¹ und die Konstruktion einer bourgeoisen Gesellschaft

Die Schönheit von Cinderella birgt das Versprechen eines höheren sozialen Status, von Selbst- und Fremdachtung und damit „Prince Charming“ für sich zu gewinnen. Auch spielen in Magalis Interpretation die Handlungen, in denen Cinderellas Kleider im Mittelpunkt stehen, eine zentrale Rolle. In diesem Märchen spielen Kleider, wie auch der gläserne Schuh, eine bedeutende Rolle, sie dienen dazu, Cinderellas Klassenidentität bzw. deren Abstieg und Aufstieg darin zu markieren. Zu Beginn des Filmes wird Cinderella als kleines Mädchen schön gekleidet und wohl frisiert dargestellt, dann werden ihr diese Kleider von der Stiefmutter und deren Töchter genommen. Ab nun ist Cinderella in einem alten Kleid gekleidet, voll mit, wie Magali es genau beschreibt, Öl, Seife und Fett. Auch zerstören die Stiefschwester das Kleid, das die Mäuse extra für sie genäht haben, damit Cinderella den Ball nicht besuchen kann. Das Kleid, das sie daraufhin von der aus dem nichts kommenden Fee erhält, ist magisch und garantiert den Gewinn des Prinzen. Der Prinz verliebt sich in der Walt Disney Version also nicht in Cinderellas Charakter, sondern in ihre äußere Erscheinungsform, ihre Schönheit und ihr magisches Kleid. In Magalis Erzählung ist die Zusammenkunft mit dem Prinzen auf einen Satz am Ende reduziert und sie stellt den sozialen Aufstieg über „dressing up“ in den Vordergrund ihrer Geschichte.

Die Kinder*, und hier vor allem Mädchen*, verlieben sich in diese Schönheitsnorm (Baker-Sperry & Grauerholz 2003, Baker-Sperry 2007), die nicht nur über Schönheit und Kleider, sondern auch über Weißsein, ~gesund sein und Unschuldigkeit hergestellt wird. Das Versprechen dieses Märchen ist, dass über Unschuldigkeit, Arbeitswilligkeit und Frömmigkeit der soziale Aufstieg gelingen kann. Aber dieses Versprechen bleibt, und dies verkörpert Cinderella par excellence, an eine weiße, gesunde und schöne Norm gebunden, also an Attribute, die Cinderella von Beginn an verkörpert. Diese von Walt Disney sehr reduzierte Cinderella-Figur transportiert eine Botschaft, die viele Mädchen* weltweit verstehen.

„Seeing the cinematized version of 'Cinderella' (or reading any one of a number of modern variants of the tale directed toward the lower classes) is virtually synonymous with dreaming of being Cinderella, and the dream itself becomes a degraded form of participation in the dominant culture. The bourgeoisie offers the story of Cinderella to those who can never really be a Cinderella, and the reading of the story

21| Bezeichnet Diskriminierungsformen aufgrund äußerer Merkmale die sich auf das Aussehen beziehen und die jenseits von Schönheitsnormen angesiedelt werden.

is a substitutive ritual for cultural groups denied participation in the actual" (Panttaja 1993: 100)²².

Cinderellas Charakter ist unschuldig, kultiviert, diszipliniert und zivilisiert und steht damit in Komplizenschaft mit den kolonial verwickelten Kindheitskonzepten europäischer Denker (siehe Kapitel ‚Raising an Empire‘). Cinderellas Positionierung funktioniert nur deshalb so perfekt, da die Stiefschwestern als die „Anderen“ dargestellt werden. Über Othering-Prozesse wird Cinderella zur hegemonialen Norm erhoben. So sehr sich die Stiefschwestern auch bemühen, sie können nie an den Status und den Charakter, den die Figur Cinderella verkörpert heranreichen, denn Cinderella ist „von Natur aus nobel“.

Cinderella dient der Reproduktion und der Herstellung einer bourgeoisen weißen Gesellschaftsschicht und es ergibt Sinn, dass sich die Macher*innen von Walt Disney der Version von Charles Perrault bedienen (Baker-Sperry & Grauerholz 2003, Baker-Sperry 2007), denn Charles Perrault schrieb im 17ten Jahrhundert seine Märchen für die gehobene französische Gesellschaft, in der Heirat nicht viel mit romantischer Liebe, sondern mit sozialem Aufstieg, Macht und der Aufrechterhaltung einer gesellschaftlichen Elite zu tun hatte. Die Gebrüder Grimm übertrugen diese Geschichte im 19ten Jahrhundert in ihre Volksmärchen und deuteten sie um. Walt Disney schafft es, diese Geschichte zu übertragen auf die Aufrechterhaltung einer weißen Mittelstandsnorm, für die der „amerikanische Traum“ keine Illusion ist, sondern der durch hierarchische Machtbeziehungen für eine spezifische Gruppe aufrechterhalten werden soll. Am Ende der Walt Disney Verfilmung kommt nicht der Prinz und nimmt Cinderella in ihrem Sosein an, sondern dessen Diener. Cinderella sieht er immer nur in ihrer „Verkleidung“ als Prinzessin und ihre „Aschenputtel“-Seite wird verschwiegen. Auch Magali zeigt Cinderella nicht in ihren kaputten Kleidern, sondern ihren schönsten Ballkleidern.

Wirkung von Genderrollen und Kleidung im Alltäglichen Sein

Magali befindet sich im Gegensatz zu Victor und Rosmeli im letzten Jahr der Volksschule. Sie ist meine ausdauerndste und geduldigste Quechua-Lehrerin*. Die Mädchen* in Ichoca nehmen sich während der Pausen viel Zeit, um mit mir enger in Kontakt zu kommen. Auch wenn ich meine kleine Tochter* Mina dabei habe, sind es vor allem die Mädchen*, die Mina ihre Aufmerksamkeit schenken. Vor den Klassenzimmern der Schule in Ichoca gibt es einen großen, betonierten Fußballplatz. Die Jungen* und auch die älteren männlichen Jugendlichen* treffe ich dort meistens spielend an. Magali und ihre Freundinnen* sitzen dann am Rand des Fußballplatzes und unterhalten sich. Bewegungsangebote bzw. Spielgeräte, die sie ansprechen könnten, gibt es nicht. Die Jungen* sind so in ständiger Bewegung, spüren und trainieren ihre Körper. Am Ende des Unterrichts räumen meist die Mädchen* das Klassenzimmer

22| „Wenn man* die Kinoversion von ‚Cinderella‘ sieht (oder eine der vielen modernen Varianten der, auf die unteren Klassen gerichteten Geschichte liest), ist dies praktisch gleichbedeutend mit dem Traum, Cinderella zu sein, und der Traum selbst wird zu einer degradierten Form der Teilnahme an der dominierenden Kultur. Die Bourgeoisie bietet die Geschichte von Cinderella denjenigen an, die nie wirklich Cinderella sein können, und das Lesen der Geschichte ist ein Substitutionsritual für Kulturgruppen, denen die Teilnahme an der Realität verweigert wird“ (Panttaja 1993: 100, Übersetzung K. S.).

auf und fegen den Boden, wischen die Tafel (das habe ich so in allen Schulen erlebt, die ich besucht habe).

Geschlechterverhältnisse sind im schulischen Alltag sehr klar an weibliche und männliche Arbeit geknüpft. Sie werden sowohl durch gesellschaftliche Vorstellungen, wer aufräumt, wer auf Kinder* aufpasst etc., reproduziert, als auch über die Materialität der Schulgebäude bzw. die materiellen Freizeitangebote, die den Schülern (bewusst gewählte maskuline Pluralform) angeboten werden. Es zeigt sich an den schulischen Orten, dass die Mädchen* für die Care-Arbeit verantwortlich sind. In Ichoca (und auch in Chontayoc) tragen die Mädchen* keine Polleras (verschiedene Baumwollröcke die im Zwiebelprinzip übereinander getragen werden und in unterschiedlichen Farben und Stickereien erhältlich sind). Die Kinder* haben Schuluniformen, tragen diese aber nur zu besonderen Anlässen. Nur in Jancu trägt die Mehrzahl der Mädchen* in der Schule Polleras. Dass die jungen Mädchen* in den anderen Schulen keine Polleras mehr tragen, hat vielerlei Ursachen. Zum einen wird die Mode der urbanen Zentren übernommen, wenn die Mädchen* in die Secundaria²³ kommen, ist das Tragen der Schuluniform Pflicht. Zum anderen sind die Polleras Teil der andinen Campesinoidentität und das Tragen dieser eine klare Positionierung als solche. Nicht viele Mädchen* fühlen sich darin wohl und hier wirken auch rassistische, diskriminierende und ausschließende Strukturen. So ist die Entscheidung der Mädchen* vielleicht auch eine Modeentscheidung, die aber nicht abseits von den rassistischen Strukturen und der Abwertung der Comunidades Campesinas und deren Traditionen und Bräuche gedacht werden kann. Kleidung spielt in der Geschichte von Magali eine bedeutende Rolle. Und auch schon oben bei der Geschichte der Achikay*, in der der Weber seinen höheren „Zivilisierungsstand“ durch das Weben von Stoff Achikay* gegenüber sichtbar macht. Wenn sich nun eine Version von Aschenputtel in Peru finden würde, in der sich Aschenputtel in den magischen Polleras kleidet und dem Prinzen auf Quechua seine Oberflächlichkeit und seinen Klassismus vorwerfen würde, wie dann wohl diese Schattenkiste ausgesehen hätte?

5.7 La Achikay alemana

* Geschichte

Ohne Titel

[Katrin Singer, Hamburg]

Ich komme aus Deutschland. Aus dem Süden von Deutschland. Die Region, aus der ich komme, wird Schwarzwald genannt. Es gibt dort viel Wald. Meine ganze Familie lebt dort, doch ich bin mit 18 Jahren von dort weggegangen. Ich lebe seit kurzem mit meiner Familie in Hamburg. Mit dem Bus sind das ca. acht Stunden Fahrt. Da regnet es viel, es ist da sehr grau, es gibt keine Berge, doch es gibt einen großen Hafen.

23| Weiterführende Schule nach der Grundschule in Huaraz.

**** Ebenen der Performanz**

Auch ich habe eine Schattenkiste gemacht. Eigentlich in der Intension, den Kindern* eine Idee zu geben, wie die Kisten später aussehen. Ich habe auch eine Geschichte über das Land geschrieben bzw. visualisiert, aus dem ich komme. Eine Geschichte oder eine Legende, die an das Land gebunden ist, in dem ich mich zu Hause fühle, will mir nicht einfallen.

***** Visualisierung**

Was zeigt sich? Welche Beziehungen bilden sich auf der Schattenkiste ab und werden betont bzw. vernachlässigt?

Den Ort meiner Kindheit und Jugend habe ich als „mensenleeren“ Raum dargestellt, in die Mitte einen Hirsch als ein Symbolbild des Schwarzwaldes platziert, obwohl ich im Grunde nichts mit Hirschen zu tun habe, geschweige denn diese in meiner Kindheit und Jugend oft gesehen habe. Ich habe, ohne mir dessen bewusst zu sein, ein „Postkartenbild“ imaginiert. Und ich wollte meinem „anderen“, zur damaligen Zeit recht neuen Zuhause einen Platz geben. Die Geschichten, die ich über Hamburg zu erzählen weiß, sind verschwindend gering und so kam es wieder zur Reproduktion eines Postkartenbildes. Ich reproduziere hier eine romantisierende Vorstellung von Stadt und ländlichem Raum.

****** Weitere Versionen und Interpretationsmöglichkeiten**

Ich hätte natürlich eine Geschichte von ‚Hänsel und Gretel‘ oder ‚Rotkäppchen‘ abbilden können, doch diese Geschichten sind für mich nicht so mit dem Land verknüpft wie zum Beispiel Achikay* oder Ichick Ollqu* es sind. Und es zeigt sich dadurch für mich, wie schwer die Frage nach Beziehungen und Land ist, wie komplex sie ist und mir dadurch zugleich auch die Unmöglichkeit bewusst wird, dass es nicht möglich ist, dies auf einer Schattenkiste oder durch eine Geschichte in seiner Vielfalt einzufangen. Daher sind es vielleicht eher Puzzlestücke, die zusammen ein einheitliches Bild davon geben, wie die Beziehungen zu Land, zu Wasser, zu Natur hergestellt werden, aber auch welche vielen anderen Prozesse davon durchdrungen sind. So werden auch über mich schon Geschichten in der Cuenca Auqui erzählt und meine Zeit vor Ort hinterlässt ein weiteres Puzzlestück, das mich in eine, für mich erstmal verblüffende Nähe zu Achikay* rückt. Einer durfte ich zuhören, die jedoch erst später von Ana für mich übersetzt wurde und ich so nicht die Möglichkeit hatte, darauf direkt zu reagieren, als sie erzählt wird-

Es ist am Ende des Gespräches mit Doña Vika, sie ist die Großmutter* der Familie* von Don Vincente und seiner Frau* Doña Rosa, bei denen ich während meiner Zeit in Paquishka im Juni/Juli 2015 lebe. Ihr damals fünfjähriger Urenkel heißt Yerson, und ist der Sohn von Rosa und Vincente. Es kommt zwischen Doña Vika und Ana zu folgendem Dialog auf Quechua. Ich sitze still daneben und halte währenddessen das Aufnahmegerät:



(...)
Doña Vika: Me burlo de él [Yerson] le digo: ¿Por qué solo traes a una [Katrin] de ellas [Katrin und Nina]? Te van a quitar –le digo.

Ana: No creo que hagan eso.
Doña Vika: Sólo le fastidio como broma. La otra no quiere venir. Ella dice se ha ido con mi tía, yo no voy – dice. Ha llegado de España mi tía – dice.

Ana: Yerson.
Doña Vika: Entonces tienen que venir para hacerme conocer a tu tía. Ella seguro que te va a llevar. Entonces Yerson dice: no, ella es mi tía.

Ana: eso sería imposible.
Doña Vika: Tienen que ir a Jancu, me dice. Yo soy muy bromista.
Ana: Ese niño (Yerson) es nuestro amigo.
Doña Vika: Sí, mamita. Solo le molesto para fastidiarlo, para burlarme de él. Ahora les van a quitar a tu niño – les digo. Se lo van a llevar a Estados Unidos.

Ana: Cómo sería eso?
Doña Vika: No mamá, no. Katrin es mi tía – dice Yerson.
(...)

(...)
Doña Vika: Ich mache mich über ihn lustig [Yerson], ich sag zu ihm: Warum bringst du nur eine [Katrin] von ihnen [Katrin und Nina]? Sie werden dich wegnehmen – das sag ich ihm.
Ana: Ich glaube nicht, dass sie das machen.
Doña Vika: Ich habe ihn nur im Scherz geärgert. Die Andere [Nina] will nicht kommen. Sie sagt, sie ist mit meiner Tante [Katrin] gegangen, ich gehe nicht – sagt Yerson. Sie kommt aus Spanien meine Tante – sagt Yerson.
Ana: Yerson.
Doña Vika: Deshalb müsst ihr kommen, dass ich deine Tante [Katrin] kennenlerne. Sie wird dich sicher mitnehmen. Und darauf sagt Yerson: nein, sie ist meine Tante.
Ana: Das wäre unmöglich.
Doña Vika: Sie müssen nach Jancu gehen, sagt er. Ich bin ein großer Spaßvogel.
Ana: Dieser Junge (Yerson) ist unser Freund.
Doña Vika: Ja, mamita. Ich ärgere ihn nur, um ihn zu nerven, um mich über ihn lustig zu machen. Sie werden dir deinen Jungen nehmen - das sag ich ihnen. Sie werden ihn mit in die USA nehmen.
Ana: Wie wäre das möglich?
Doña Vika: Nein, Mama, nein. Katrin ist meine Tante – sagt Yerson.
(...)

In dem Gespräch erzählt Doña Vika, dass sie zu ihrem Urenkel Yerson gesagt hat, dass sie mich kennenlernen möchte und dass ich ihnen Yerson sicherlich wegnehmen werde. Bei der anderen Frau* im Gespräch bezieht sie sich wahrscheinlich auf Nina (siehe Personen*register), die mir bei meinem Umzug nach Paquishka half und dann zurück nach Huaraz ging. Yerson hat erzählt, dass ich, er nennt mich Tante*, aus Spanien gekommen bin. Doña Vika meint, dass ich Yerson sicherlich mit mir nehme. Worauf Yerson antwortete: „nein, sie ist meine Tante“. Ana antwortet daraufhin sehr bestimmt, dass dies unmöglich sei. Daraufhin erwidert Doña Vika, dass Yerson sagte, dass wir nach Jancu müssen. In Jancu, so schlussfolgere ich aus der Erzählung, kann ich Kinder* finden, die ich mit nach Spanien nehmen kann. Ana antwortet daraufhin, dass Yerson unser Freund* ist. Das ist Doña Vika klar, und sie betont, sie sagt es nur, um ihn zu ärgern, um Witze über ihn zu machen. Jedoch betont sie ihren Punkt nochmal indem sie sagt, dass sie auch zu Yersons Eltern, Rosa und Vincente sagt, dass ich ihnen Yerson wegnehmen werde und in die USA (gemeint ist Spanien) mitnehme. Als ich von Ana ein halbes Jahr später die Übersetzung bekomme und diese Zeilen lese bin ich überrascht, aber nicht schockiert. Es macht durchaus Sinn, dass Doña Vika mich mit aller Skepsis betrachtet und ich ihr wie eine moderne Form der Achikay*, so meine Interpretation, vorkommen muss. Ihre Lebensgeschichte lehrt zur Vorsicht gegenüber Weißen. Vielleicht ist auch das der Grund, warum Rosita teilweise sehr resigniert ist, solange ich bei ihnen wohne, nicht nur wegen der sprachlichen Barriere, sondern auch wegen der langen Geschichte weißer kolonisierender Gewalt, die sich auch in vielfältigen Formen in dieses Tal eingeschrieben hat. Die Menschen*, und vor

allem die Ältesten*, wissen ob dieser Gewaltstrukturen, geben dieses Wissen und damit verbundene Wahrheiten in Form von Geschichten oder in versteckten Witzen an die kommenden Generationen, aber auch an mich weiter.

Forscher*innen bleiben die „Anderen“ und Fremden, und Momente in denen Forscher*innen als Pishtkau* oder Achikay* gelten, sind nicht allzu selten (Herrera & Lane 2006, Weismantel 2001). Jede Forschung hinterlässt ihre Spuren und ihre Geschichten auf dem Land.

6 A Happy Ending?

In all den Geschichten, die die Kinder* mit mir teilten und visualisierten, zeigen sich die Verstrickungen und Verwobenheit von Wissen und historischen Erinnerungen auf. Die Vielfältigkeit der Erzählungen, die unterschiedlichen Nuancen und Interpretationsmöglichkeiten, die sich durch diese Geschichten ergeben sehe ich als erkenntnisreich an, wenn Arbeiten zu unterschiedlichen ~Epistemologien intersektional betrachtet und gedacht werden sollen. In diesem Kapitel wurde eine Vielfalt an Themen über Naturkonzepte, über Religiosität, Gender-, Körper- und Schönheitsnormen, Vergangenheitsbewältigung, Adultismus und unterschiedliche Verständnisse von und auf Arbeit diskutiert. Die Geschichten eröffnen einen Raum, in der die Hybridisierung lokaler andiner Epistemologie in eine Aushandlung mit den Vermächtnissen der Kolonialen Modernität geht und diese unterschiedlich gedeutet werden können. Dabei zeigt sich auch hier kein „Happy End“ im klassischen Sinn, oder enttarnt diesen Wunsch als einen neokolonialen Wunsch in der Herstellung homogener und unidirektionaler Verhältnisse. Denn es zeigt sich, dass konfliktreiche Aushandlungen immer auch ein Teil davon sind, die eigene Lebenswelt besser zu verstehen, oder diese gerade so wie sie ist nicht anzunehmen und damit den Konflikt, eine widerständige Position dazu zu wählen. Durch die Möglichkeit der Artikulation von Emotionen, Verkörperungen in unterschiedlichen epistemologischen Verortungen erscheint die Deutungshoheit der Kolonialen Modernität nicht so omnipräsent beherrschend, sondern wird durch andere Perspektiven auf die Verhältnisse zugleich auch in ihrem Versuch eine hegemoniale Interpretationshoheit zu erlangen entkräftet. Das dies ein ständiges Ringen ist, hat sich in den verschiedenen Geschichten eindrücklich gezeigt. Wasser und Land ziehen sich durch die einzelnen Geschichten, teils sichtbar, teil unsichtbar und teils als handlungsmächtige Subjekte in Form von Achikay*, Ichick Ollqu* oder dem Kondor hindurch. Im Allgemeinen weitet sich der Blick der Erzählungen, der die Zuhörer*innen nicht in einer Ohnmacht zurücklässt, sondern das eigene Nachdenken darüber anregt und die Möglichkeit anbietet was diese Geschichten einem über die eigenen Verhältnisse lehrt, in denen man* lebt. Den Geschichten liegt somit immer auch ein Vermittlungsverhältnis zugrunde. Die Visualisierung der Geschichten ist nicht nur eine Form der Vergegenständlichung von Geschichten, sondern eröffnet auch eine zweite Interpretationsebene, die zusammen mit den Texten komplexere Einblicke eröffnet und ihnen eine visuelle Sprache gibt.

iii. Painting

„Es geht nicht um Kunst, auch nicht um bloßes Können. Es geht um das Leben, und darum, für das Leben eine Sprache zu finden“ (Pina Bausch).

I Malen auf Papier in Chontayoc

Nachdem ich mit den Kindern* in Chontayoc zu Beginn meiner Feldforschung im Juni/ Juli 2013 mehr erfolglos als erfolgreich versucht habe, über Wasser und Landwirtschaft zu arbeiten, wurde mir bewusst, dass ich mein methodisches Vorgehen hier ändern muss. Die Kinder* sitzen bis dahin im Klassenzimmer an ihren Tischen und ich stehe vor der Tafel und formuliere Fragen aus meiner westlichen Rationalität heraus. Die Antworten sind sehr kurz gehalten, so kurz dass keine Dialoge zustande kommen. Ich ändere daraufhin meine Methodik und bitte die Kinder*, Bilder zu malen über das Leben in Chontayoc, die Chakras, das Wasser und auch über alltägliche Praktiken, die damit in Verbindung stehen. Ich überlasse den Kindern* die Entscheidung, ob sie im Klassenzimmer oder draußen malen möchten. Ein paar malen daraufhin auf dem Schulhof, andere bevorzugen die Tische im Klassenzimmer. Die zehn Schüler*innen malen die Bilder auf Papier im A3-Format und benutzen dafür Bleistifte, Aquarellfarben, und zu Teilen auch Bunt- und Filzstifte. Die Stimmung verändert sich deutlich durch diesen methodischen Wechsel, wir verschieben Tische, unterhalten uns und die Atmosphäre ist deutlich weniger angespannt. Die Schüler*innen malen an diesen Bildern ca. ein bis zwei Stunden, einige haben es nicht geschafft, die Bilder während der Unterrichtszeit fertig zu malen und nehmen diese mit nach Hause, um sie dort fertigzustellen oder auch nicht. Zur Abschlusspräsentation (siehe Kapitel ‚Empire shapes Empire. Empire shapes Empire‘) im Dezember 2013 bringen diejenigen Schüler*innen, die sich vorstellen können, ihre Arbeiten aufzuhängen, ihre fertiggestellten Arbeiten mit. Sechs von zehn Bildern hängen am Tag der Präsentation im Klassenzimmer. Die Bilder stehen an diesem Tag nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, da wir sie an der hinteren Wand im Klassenzimmer aufgehängt haben. Die Schattenkisten und die Kartierung von Chontayoc sind gut sichtbar vorne an der Tafel platziert, sie haben im Vergleich zu den gemalten Bildern viel mehr Zeit und Aufwand in Anspruch genommen, alle Stühle sind mit Blick auf die Tafel ausgerichtet. Das heißt, dass die Bilder wenig von den anderen Kindern* der Schule, den Lehrer*innen und Eltern* wahrgenommen werden, dort aber hängen blieben und als ich die Schule im Jahr 2015 besuche hängen sie noch am gleichen Ort.

Ich habe zu diesen Bildern keine Texte und nur sehr wenige Erklärungen von den Kindern*, da der Großteil der Schüler*innen die Bilder zu Hause fertig gestellt hat. Am Tag der Präsentation, der zugleich auch der letzte Schultag vor dem Abschluss der Grundschule ist, bleibt für ein solches Gespräch keine Zeit.

Im Folgenden werden die Bilder genauer betrachtet und interpretiert. Die Bilder Nummer 1, 2, 3 und 4 sind sich sehr ähnlich in den gemalten Bildelementen und die Beobachtungen, die ich dazu machen kann, weichen unwesentlich voneinander ab. Deshalb habe ich mich dazu entschieden, das erste Bild genauer zu beschreiben und zu interpretieren und die Bilder 2, 3 und 4 nur abzubilden, bzw. kurze Querverweise darauf zu geben. In den Bildern 5 und 6 zeigt sich eine andere Bildkomposition und Gesamtaussage, so dass ich diese nochmals detaillierter beschreiben möchte. Die Fragen, die ich an die Bilder stelle, entnehme ich in einer sehr verkürzten Version von Gillian Rose (2008), die mit ihrer Methode der Bildanalyse ein Instrumentarium anbietet, durch das Hierarchien, gesellschaftliche Kontexte und Machtverhältnisse, wie sie in Bildern eingeschrieben sind, herausgearbeitet werden können.

Bild Nr.	Name die*der Maler*in	Titel	Zentrale Bildelemente
1	k.A.*	k.A.*	Feld, Haus, Bewässerung, Berge
2	William Christian Cordova Torres	Chakra**	Feld, Haus, Berge, Trockenzeit
3	Jerson Franklin Espinoza Zahua	Wasser in der Chakra	Feld, Haus, Bewässerung, Berge
4	Mayli Gisela Rosas Gonzales	Das Feld, auf dem gearbeitet und angebaut wird**	Feld, Haus, Wasser, Tiere, Berge
5	Miluzca Pamela Grandos Chavéz	Regenzeit	Dorf, Wasser, Feld, Regenzeit
6	Cristian Gabriel Tolentino Sifuentes	Im Haus, in dem es Wasser gibt	Haushalt, Tiere, Personen, Wasser
* Leider fehlen die Namensangaben und Titelangabenzum ersten Bild und können nicht mehr rekonstruiert werden.			
** Die Titel auf den Bildern sind schwer erkennlich und können daher vom Original abweichen.			

Abb. 21: Übersicht über die gemalten Bilder in diesem Kapitel
Quelle: Eigene Darstellung

In der Betrachtung der Bilder, mit Ausnahme des letzten Bildes (Nr. 6), fallen die Parallelen und die ähnlichen ästhetischen Ausdrucksweisen des Gemalten auf. Die eingenommene Perspektive und die oftmals zentrale Positionierung des Flusses in der Bildmitte pausen sich bei allen Bildern als Grundstruktur durch. Vor allem in der Darstellung der Berge im Hintergrund (teils vergletschert, teils nicht) und in der Illustrierung der angebauten Pflanzen, Blumen oder Getreidesorten eröffnet sich jedoch Raum für unterschiedliche Darstellungsweisen.

Ich erinnere mich an eine Diskussion, die während des Malens zwischen den Kindern* geführt wurde. Dabei ging es darum, ob die Berge mit Gletschern bedeckt sind oder nicht. In Chontayoc, der Cordillera Negra Seite des Santa Tals, gibt es keine Gletscher. Von Chontayoc erschließt sich jedoch ein unverstellter und weiter Blick auf die Cordillera Blanca und damit auf die gletscherbedeckten Berge. Dementsprechend antworten jene Kinder*, die die Berge mit Schnee malen, dass sie ihren alltäglichen Blick auf die Cordillera Blanca abbilden möchten. Die Anderen, die keinen Schnee auf die Berge malen, antworten, dass sie das „Hier“ malen möchten. Schon allein dieser Einblick zeigt, wie divers und unterschiedlich Sehkonventionen sich ausgestalten können und sich in der Perspektive wie und was gemalt wird wiederzeigen.

Ohne begleitende Erklärungen oder Geschichten ist es schwer, diese Bilder in einen breiteren gesellschaftlichen Rahmen einzuordnen oder diese tief zu analysieren.

Dennoch möchte ich mich in einzelnen Schritten einer Interpretation annähern. Zunächst werde ich die einzelnen Bilder und daraufhin das Mural im Einzelnen beschreiben, die Interpretation dieser Bilder und das Potential, das ich darin sehe, diskutiere ich dann für die Bilder und das Mural in einem abschließenden Kapitel gemeinsam. Dies scheint mir geeignet, da es sich sowohl bei den Bildern als auch beim Mural vorrangig um Bilder des gleichen Themenkomplexes handelt, in denen das Land und die unterschiedlichen Beziehungen, die darauf stattfinden, imaginiert werden.



Abb. 22: Bild Nr. 1: Ohne Titel

Was zeigt sich auf dem Bild?

Auf dem Bild Nr. 1 zeigen sich die Kordillern im Hintergrund, eine Chakra ist im Vordergrund positioniert, auf der ein Campesino* mit einer Spitzhacke in den Händen steht. Ein zu den anderen proportionalen Verhältnissen relativ klein gehaltenes Haus am linken Bildrand und ein zentral im Bild verlaufender Fluss oder auch Bewässerungskanal runden das Bild ab. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt die Chakra und der Campesino* darauf, der* den Boden bearbeitet. Aufgrund der Diversität der verschiedenen angebauten Pflanzen könnte es auch ein Gemüsegarten sein, der sich in den Dörfern jeweils in der Nähe des Hauses befindet. Durch den Detailreichtum, mit dem die Chakra und der Campesino* gezeichnet sind, steht es im Kontrast zum Haus auf der linken Seite, das mit schnellen Pinselstrichen gezeichnet wurde. Das Feld befindet sich in direktem Kontakt mit dem Fluss/Kanal, so dass die Bewässe-

rung der Pflanzen möglich ist. Auch nimmt die Chakra an Fläche zum Baum hin ab. Perspektivisch sehe ich darin eine Neigung des Hanges, was darauf hindeuten kann, dass es sich um einen Bewässerungskanal und keinen Fluss handelt. Hier wird die Hangneigung und Schwerkraft genutzt, um die Flächen zu bewässern.

Das Wasser selbst steht in Beziehung zu den steil ansteigenden Bergen und spiegelt sich im Blauton des Himmels wider. Zudem fallen die beiden Blumen zwischen den Bäumen in das Blickfeld meiner Betrachtung, es sind die einzigen dargestellten Blumen in der sonst sehr üppig dargestellten Graslandschaft. Dadurch, dass die Graslandschaft grün dargestellt ist und sich im Himmel Wolken befinden kann es sein, dass es sich um ein Bild in der Regenzeit handelt. Eine andere Interpretation ergibt sich, wenn von einem Bewässerungskanal ausgegangen wird, dieser wird nur in der Trockenzeit zur Bewässerung der Felder genutzt. Eine dritte Deutungsmöglichkeit wäre, dass hier die Übergangszeit zwischen Trocken- und Regenzeit dargestellt wird, in der der Regen noch nicht zuverlässig die Felder bewässert und zusätzlich bewässert werden muss, der niedrige Wachstumsstand der Pflanzen lässt diese Interpretation am wahrscheinlichsten erscheinen. Auch, dass die Berge braun ausgemalt wurden, lässt auf die Trockenzeit oder deren Ende schließen.

Welche Beziehungen werden zwischen den einzelnen Komponenten hergestellt? Und welches Wissen kommt zum Vorschein bzw. welches Wissen bleibt verborgen?

Die für mich auffälligste Beziehung in diesem Bild ist die des Campesino* auf der Chakra und wie er* sich um den Anbau seiner* Pflanzen kümmert. Es stellt die zentrale Praktik der kleinbäuerlichen Landwirtschaft dar, die mit der Pflege, Bewässerung und Bearbeitung der Felder täglich erneuert wird. Die andine kleinbäuerliche Landwirtschaft zeichnet sich durch den Anbau diverser Pflanzenarten aus, diese Diversität fängt das Bild gut ersichtlich ein und spiegelt sich auch in Bild Nr. 4 wieder. Zugleich steht die Chakra in Beziehung zu dem Bewässerungskanal und wird abgegrenzt durch den Baum und die Weideflächen bzw. durch die Graslandschaft. Die Abgrenzung von Bewässerungskanal und Fluss wird in Bild Nr. 3 von Yerson noch deutlicher herausgearbeitet, und klar dargestellt durch die Positionierung des Kanals am Feld und dem Fluss der durch die Bildmitte läuft. Zudem malt Yerson eine Ente in den Fluss. Das seitlich positionierte Haus in Bild Nr. 1 ist nur ein Nebenschauplatz im Beziehungsgeflecht der einzelnen Komponenten. Zudem lässt sich ein starker farblicher Kontrast zwischen den Bergen und der Graslandschaft erkennen, was erklärbar wird, wenn berücksichtigt wird, dass auch die Weideflächen in den Anden für die Tierhaltung bewässert werden, welche in Bild Nr. 4 dargestellt ist. Die kargen und steilen Hänge stellen so einen deutlichen Kontrast zum grünen bewässerten Grasland dar.

In Bild Nr. 2 zeigt sich die Akzentuierung mit Hilfe von unterschiedlichen Farbtönen. Die beiden Berge die unter der Sonne gezeichnet sind werden in einem helleren Ton gehalten, das kann auf den Lichteinfall oder auch auf Kraft der Sonne in der Trockenzeit verweisen. Zudem ist in diesem Bild deutlich erkennbar die Trockenzeit dargestellt. Es finden sich keine Quellen von Wasser, der Weizen im Bildrand ist bereits gelb und steht kurz vor der Ernte.

Die vereinzelt dargestellten Bäume in Bild Nr. 1 bilden die Landschaft von Chontayoc ab, in der es keine zusammenhängenden Waldflächen gibt. Ein Umstand der sich so sowohl in der Cordillera Negra als auch in der Cordillera Blanca wiederfindet. Holz ist jedoch grundlegend für das tägliche Kochen, für den Bau von Häusern, Weidezäunen usw. Auffallend ist, dass auf diesem Bild keine Kinder* und auch keine Tiere dargestellt werden und sie so in diesem Beziehungsgeflecht nicht sichtbar werden. Der erwachsene Campesino* nimmt hier die wissende und auch praktische Position in der Feldarbeit ein. Dies geht in Dialog mit den Schattenkisten der Kinder* aus Chontayoc, in denen die Feldarbeit als männlich markierte Tätigkeit dargestellt wird.



Abb. 23: Bild Nr. 2: Chakra



Abb. 24: Bild Nr. 3: Wasser in der Chakra

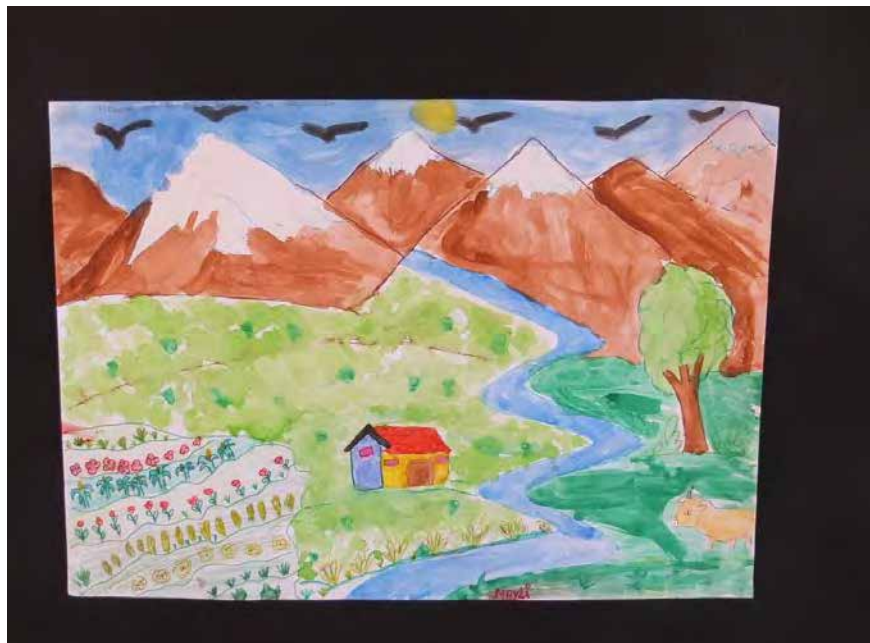


Abb. 25: Bild Nr. 4: Das Feld, auf dem gearbeitet und angebaut wird

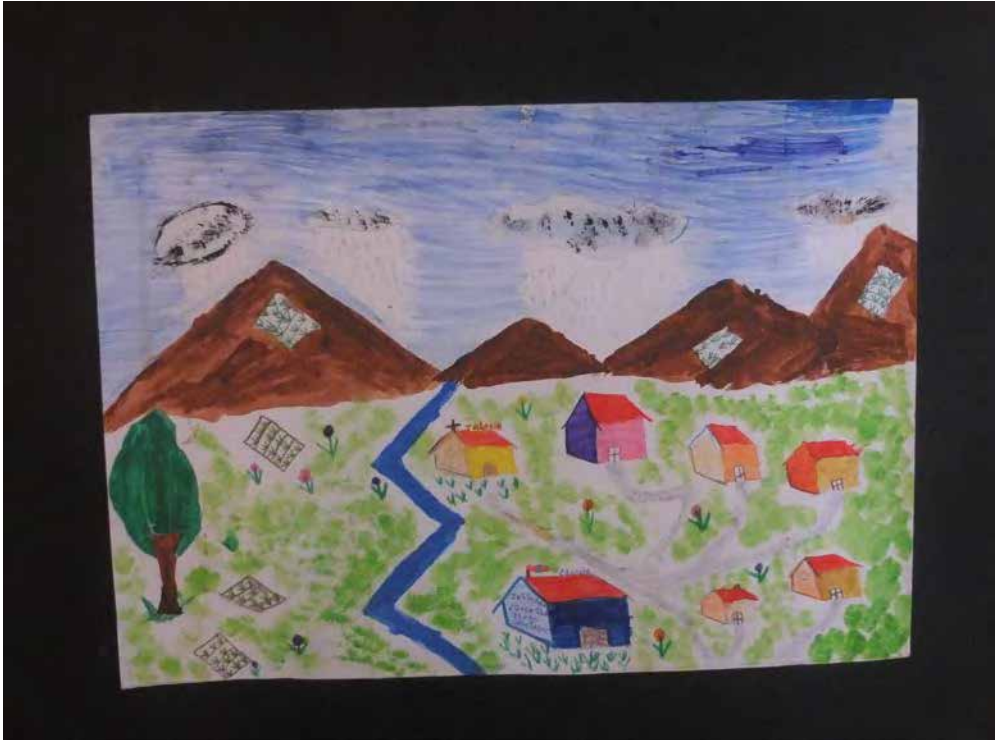


Abb. 26: Bild Nr. 5: Regenzeit

Was zeigt sich auf dem Bild?

Dieses Bild trägt den Titel ‚Regenzeit‘ (tiempo de lluvia) und wurde von Miluzca Pamela Grandos Chavéz gemalt. Die Linie, in der die Graslandschaft endet und die Berge beginnen, verläuft relativ horizontal durch die Mitte des Bildes. Die Darstellung des Himmels und die der abregnenden Wolken rücken durch diese Einteilung in den Vordergrund der Betrachtung. Die Anordnung der Chakras im Tal und an den Berghängen spiegelt die Bedeutung der verschiedenen Höhenlagen der Felder für die Diversifizierung des Ackerbaus wider. Die einzeln dargestellten Chakras werden bewirtschaftet, die darauf angepflanzten Sorten sind jedoch alle gleich gezeichnet. Die dargestellten Felder sind Teil des Regenfeldbaus. Durch das Fehlen von Kanälen, die Wasser zu den Feldern leiten, ist dies offensichtlich. Miluzca betont durch diese Setzung die Wichtigkeit des Niederschlags für den Regenfeldbau. Dieser ist die vorrangige Wirtschaftsweise in Chontayoc und auch in der ~Cuenca Auqui.

Miluzca hat im rechten Bildteil ein kleines Dorf gezeichnet. Dabei rückt besonders die Schule, die sie auch so beschriftet hat (Escuela), ins Blickfeld der*der Betrachter*in. Miluzca hat die Schule in der für sie typischen Farbe Blau gezeichnet und ausgemalt. Blau ist die „Erkennungsfarbe“ des peruanischen Staates, die zugleich auch für „Fortschritt“ und „Entwicklung“ steht (siehe hierzu ausführlich das Kapitel ‚Mapping‘). Zudem weht auf dem Dach der Schule die peruanische Flagge und betont nochmals

die nationalstaatliche Präsenz vor Ort. An der Hauswand der Schule steht etwas geschrieben, von dem ich nur die unterste Zeile „Chonatyoc“ entziffern kann. Ich gehe davon aus, dass Miluzca das Dorf Chontayoc in diesem Bild darstellt. Ein weiteres Objekt, das auffällt, ist die Kirche. Die einzelnen Häuser und die Kirche sind durch Wege verbunden. Zudem illustriert Miluzca vereinzelt Blumen, die überproportional zu den Häusern und den Feldern dargestellt sind. Durch den sehr groß dargestellten Baum zur linken Seite erhält das Dorf ein Gegengewicht.

Welche Beziehungen werden zwischen den einzelnen Komponenten hergestellt? Und welches Wissen kommt zum Vorschein bzw. welches Wissen bleibt verborgen?

Die Häuser sind dreidimensional dargestellt und die jeweilige Fluchtseite richtet sich zum Fluss hin aus, die Kirche und zwei Häuser haben ein Rundfenster, das einen Blick auf den Fluss und die Chakras erlaubt. Dennoch sind die Türen alle vom Fluss und den Chakras abgewandt und, wenn die Hangneigung berücksichtigt wird, richten sich in Richtung Tal aus. Die Chakras im linken Bildteil sind vom Dorf Chontayoc durch einen Fluss getrennt und es gibt keine Brücke, um diese beiden Bildteile miteinander zu verbinden.

Sowohl Schule als auch Kirche stehen zwar im Zentrum der Darstellung, befinden sind damit aber am Rande des kleinen Dorfes angesiedelt (das entspricht nicht der Realität in Chontayoc, wo vor allem die Kirche das Zentrum des Dorfes darstellt). Die einzelnen Gebäude stehen durch die angelegten Wege in Beziehung zueinander. Miluzca hat die Wege in grau ausgemalt, damit möchte sie vielleicht die asphaltierten Straßen in Chontayoc betonen, auf die das Dorf besonders stolz ist und das durchaus ein Alleinstellungsmerkmal in Relation zu anderen Dörfern sowohl in der Cordillera Negra als auch in der Cordillera Blanca, darstellt.

Der in Tropfen dargestellte Niederschlag trifft auf die Berggipfel, regnet jedoch nicht auf das Dorf oder direkt auf die Felder ab. Zudem betont Miluzca die steilen Hangneigungen in den Anden, indem sie die Chakras diagonal zum rechten und linken Bildrand ausrichtet. Vor allem die Chakra im rechten oberen Bildteil des Berges verläuft fast vertikal zum Bildrand. Wie im vorherigen Bild zeigt sich auch hier ein starker Kontrast zwischen den Bergen und der Graslandschaft. Auf dem gesamten Bild befinden sich keine Tiere und auch keine Menschen*. Hier stehen unterschiedliche ~Materialitäten und physikalisch-ökologische Prozesse miteinander in Dialog und erzählen ihre eigene Geschichte, die keine lebenden Protagonist*innen benötigt.



Abb. 27: Bild Nr. 6: Im Haus, in dem es Wasser gibt

Was zeigt sich auf dem Bild?

Das Bild hat Cristian Gabriel Tolentino Sifuentes gemalt und trägt den Titel ‚Im Haus, in dem es Wasser gibt‘ (La casa donde hay agua). Gabriel hat die verschiedenen Orte an einem Haus gemalt, in dem das Wasser in alltäglichen Praktiken miteinbezogen wird und dafür grundlegend ist. In der Bildmitte positioniert Gabriel einen Jungen*, und erklärt mir dies auch so, der in der Hand eine Tasse mit Wasser hält und die er seiner Mutter* bringt. Auch wenn es so scheint, als ob der Sohn* und die Mutter* sich an der äußeren Hauswand befinden, sind sie im Haus bzw. in der Küche (Zuweisungen basieren auf Gabriels Erklärungen). Beide blicken die*den Betrachter*in an und lächeln. An der Außenwand des Hauses befinden sich der Wasserhahn und die Spüle, eine typische Aufteilung, die ich so in allen Häusern, die ich im Callejón de Huaylas in den ländlichen Regionen besucht habe, vorfinde. Die Sonne ist noch nicht vollständig auf- oder untergegangen, ob es sich hier um einen dargestellten Sonnenaufgang oder untergang handelt, lässt sich nicht zuordnen. Auffallend ist der Herd am rechten Bildrand. Die Mutter* kocht auf einem Gasherd, die blaue Gasflasche mit der Zuleitung ist ebenfalls dargestellt. Zudem stehen vor dem Huhn und dem Hund Wasserschalen, aus denen sie zu trinken scheinen. Der rechte Berg ist schneebedeckt. Die Mutter* trägt einen Hut und einen Rock und damit die „traditionelle“ Kleidung ~Quechua sprechender Frauen*/Campesinas* im ländlichen Raum.

Gabriel ist das Einzige der Kinder*, das ein Bild gemalt hat, das nicht auf Dorf- oder Chakra-Ebene angesiedelt ist, sondern die häuslichen Verhältnisse in den Blick nimmt.

Welche Beziehungen werden zwischen den einzelnen Komponenten hergestellt? Und welches Wissen kommt zum Vorschein bzw. welches Wissen bleibt verborgen?

Am meisten fällt für mich die Beziehung zwischen Sohn* und Mutter* auf. Es ist der für mich bestimmende Moment in der Betrachtung des Bildes. Gabriel betont in seinem Bild die Beziehungsebene, die durch das Wasser hergestellt wird. Der Junge* bringt seiner Mutter* das Wasser zum Kochen, das er zuvor aus dem Wasserhahn geholt hat. Einen Augenblick davor hat er wahrscheinlich die Tiere getränkt, während die Mutter* kocht. Das Kochen auf einem Gasherd ist bis heute in den Dörfern nur für privilegierte Familien* möglich, da Gas zum einen sehr teuer ist und zum anderen nur in der Stadt Huaraz erhältlich ist. In der Regel ist das Kochen mit Holz auf selbstgebauten Lehmfeuerplätzen die verbreitetere Methode.

Auf dem Bild ist, wie auch im ersten Bild, eine alltägliche reziproke Situation dargestellt. Der Junge* versorgt die Tiere, bringt seiner Mutter* Wasser, diese wiederum kocht das Essen. Die Hühner versorgen die Familie* mit Eiern und Fleisch, der Hund bewacht das Haus und die Weide, dafür erhalten sie Futter und Wasser. Die Sonne, die Wolken und Berge können in diesem System mitgedacht werden, da sie die grundlegenden Elemente für ein reziprokes Verständnis von Welt bilden. Sie zeigen sich in allen Bildern. Auffallend ist auch, wie Cristian das Innere des Hauses in Dialog mit einem Außen setzt. Dieses Verhältnis darzustellen, gelingt ihm über das Wasser, das aus dem Wasserhahn tropft und alles zueinander in Verhältnis setzt. Es ist das einzige Bild, auf dem ein Kind* im Zentrum der Zeichnung steht und die Person* darstellt, die die anderen dargestellten Menschen* und Tiere durch die Verteilung von Wasser verbindet. Cristian stellt keine Pflanzen dar, weder malt er Blumen noch Gemüse oder andere Feldfrüchte.

2 Malen an Wände in Ichoca

Im Juni und Juli 2015 entsteht im Rahmen der Arbeit ein Mural auf dem Pausenplatz der Grundschule in Ichoca (die Erklärung der genauen methodischen Vorgehensweise und deren Reflexion findet sich im Kapitel ‚Empirie shapes Empire. Empire shapes Empirie‘). Zusammen mit einer wechselnden Zahl von teilnehmenden Kindern* und Jugendlichen* malen Nina (siehe Personen*register) und ich auf die Wände des Toilettenhauses der Schule von Ichoca ein Mural. Die Zeichnung basiert auf einem Entwurf, den die Kinder* und Jugendlichen* vorab angefertigt haben und den wir dem Direktor als ersten Entwurf vorgelegt haben. Die Wand, die wir bemalen, wird durch den Eingang in die Toilette getrennt, diese Trennung nutzen wir, um die beiden Wandflächen in eine dialogische Form von Tag und Nacht zu setzen. Das Toilettenhaus steht zur rechten Seite des Schulgebäudes, zwischen Schulgebäude und Toilette befindet sich der zentrale Fußballplatz des Dorfers. Hier spielen nicht nur die Kinder* Fußball, sondern an den Wochenenden werden hier die offiziellen Spiele der Mann*schaften der einzelnen Dörfer ausgetragen. Zugleich spielen viele

Erwachsene* abends auf dem Platz Fußball. Es ist ein zentraler Ort in Ichoca, somit hat das Mural einen prominenten und öffentlichen Platz erhalten.



Abb. 28: Tagseite des Murals

Was zeigt sich auf dem Mural?

Auf der linken Seite des Gebäudes ist der Tag dargestellt, auf der rechten Seite die Nacht. Es stellt sich im Laufe der gemeinsamen Arbeit heraus, dass vor allem Nina und ich die rechte Seite und die Anderen die linke Seite malen. Nina und ich zeichnen auf Anweisung, d. h. wir fragen die Kinder* und Jugendlichen*, wie und was wir zeichnen sollen. Wir fragen nach, wo und wie viele Lagunen gezeichnet werden sollen, wo wir diese platzieren sollen, wo die Häuser, die Chakras usw. stehen sollen. Zu weiten Teilen malen die Kinder* und Jugendlichen* uns einige Elemente vor und wir malen diese dann an. Die Pflanzen, die auf dem Nachtbild zu finden sind, haben vor allem jüngere Kinder* gemalt, die ab und zu vorbei kamen und Lust hatten mitzumachen. Auf dem linken Teil des Murales befinden sich drei Häuser, die über Wege zueinander führen. Die Häuser sind mit Stroh gedeckt und sind aus einzelnen Lehmblöcken zusammengesetzt. Die Kinder* und Jugendlichen* verweisen darauf, dass sie „Tsukllakuna“ (Rundhäuser aus Stein, mit Stroh gedeckt) malen. Tsukllakuna finden sich nur noch vereinzelt auf den Chakras oder auch im hochgelegenen Gletschertal des Río Shallap. Heute werden diese nicht mehr als permanente Wohnorte, sondern werden teilweise für die Tiere als Unterstand genutzt oder ermöglichen Schutz vor Regen oder zu starker Sonne. Im Tagbild findet sich eine Lagune, die durch das Schmelz-

wasser des Gletschers gespeist wird. Die Lagune ist durch einen künstlichen Damm eingerahmt, so wie bei der Lagune Shallap, der vor Ausbrüchen von Gletscherseen und damit verbundenen Schlammlawinen schützen soll. Direkt vom Schmelzwasser des Gletschers geht ein Kanal ab. Das trifft so nicht wirklich zu, denn alle Kanäle werden unterhalb der Lagunen gebaut. Diese „Lösung“ ist vielleicht dem Umstand geschuldet, dass die Kinder* und Jugendlichen* zuerst die Chakras gemalt und dann in einem zweiten Schritt sich überlegt haben, wie sie diese mit einem Bewässerungskanal versehen können. Dabei entschieden sie sich nicht dafür, gegen die Schwerkraft einen Kanal vom Fluss aus nach oben zu zeichnen. Im Allgemeinen ist eine große Sensibilität dafür da, dass der Wasserfluss der Kanäle mit der Hangneigung und der Schwerkraft Sinn ergeben müssen. Der Kanal führt wieder zurück zum Fluss, so dass das überschüssige Wasser, welches nicht für die Bewässerung der Chakras benötigt wird, rückgeführt werden kann. Zudem haben die Kinder* weitere Chakras gemalt, auf denen allen angebaut wird. Die Bäume tragen Früchte, und so auch die Kakteen, die am Flusslauf angesiedelt sind. Auf dem Weg haben die Kinder* eine Hirtin* gemalt, die mit ihrem Esel und ihrem Schaf unterwegs ist. Ein Bild, dem man* in den frühen Morgenstunden in der Cuenca Auqui oftmals begegnet. Zudem gehe ich davon aus, dass dieses Bild die Morgendämmerung illustriert, da die Sonne erst zwischen den gletscherbedeckten Gipfeln erscheint. Es ist zugleich auch die Zeit am Tag, wenn die Hirtinnen* sich auf den Weg zu den höher gelegenen Weiden machen. Die Hirtin* blickt die*den Betrachter*in direkt an, sie hat, wie auch „Inti“ (Sonne) und „Killa“ (Mond), ein Lächeln im Gesicht. Über den Gipfeln der Gletscher fliegen die Kondore der*dem Betrachter*in entgegen. Wie in den Bildern in Chontayoc sind die Blumen überproportional groß gemalt und sehr detailgetreu. Durch die dunklen Striche im Fluss betonen die Muralist*innen (Wandmaler*innen) die erhöhte Fließgeschwindigkeit des Flusses.



Abb. 29: Nachtseite des Murals

Es sind die gleichen Elemente wie auf der Tagseite enthalten wie die schneebedeckten Berge, miteinander verbundene Tsukllakuna, Chakras, detaillierte Blumen und im hinteren Teil Schafe, ein Esel und ein Lagerfeuer, das die Nacht betont. Farblich ist das Mural gleich gemalt wie auf der Tagseite, so dass nur über den Mond und das Lagerfeuer ersichtlich wird, dass die zwei Seiten unterschiedliche Zeiten im Tagesverlauf darstellen.

Auf der Nachtseite findet sich zudem Ichick Ollqu* abgebildet. Diesen zu malen war nicht von Beginn an mitbedacht, sondern die Entscheidung kam im Dialog auf. Zunächst ist die Idee, an der Stelle einen Wasserfall zu zeichnen und daraufhin folgt die Überlegung Ichick Ollqu* darin zu verorten. Das ist nicht überraschend, da Ichick Ollqu* in den Geschichten oftmals in Wasserfällen erscheint. Nina malt Ichick Ollqu*, da sonst niemand möchte. Sie fragt die Kinder* und Jugendlichen* wie Ichick Ollqu* aussieht und übersetzt das Gehörte in eine Zeichnung. Die Kinder* sind nicht recht zufrieden damit, denn Ichick Ollqu* ist zu groß und zu muskulös, auch finden sie den Lendenschurz, den sie als Rock bezeichnen, nicht gut getroffen. Ichick Ollqu* erhält einen Schwanz, an dessen Ende Feuer lodert. Dies ist sehr untypisch für Ichick Ollqu*. Es ist zu vermuten, dass das die Kinder* aus der Version der Geschichte übernommen haben, die der ~mestizische Lehrer* Don Edgar uns erzählt hat (siehe Kapitel ‚Storying. Crafting‘). Ichick Ollqu* hält seine berühmte Trommel in der Hand und er blickt mit seinen hellen Augen direkt zu der*dem Betrachter*in.

Zudem befinden sich in diesem Teil des Bildes zwei Lagunen. Die linke Lagune im Bild steht nicht in Beziehung zum Gletscher bzw. das Gletscherschmelzwasser fließt nicht in die Lagune. Nina und ich hatten das grundlegend vergessen und die Kinder* und Jugendlichen* haben unseren Fehler bemerkt und diesen in der rechten Lagune noch korrigieren können. Die Schafe sind in ihrem Gehege und schlafen, der Esel schläft neben dem Haus. Es brennt ein unbewachtes Lagerfeuer, was höchstwahrscheinlich auf die Unüberlegtheit von Nina und mir zurückgeht. Zu den Chakras führen jeweils Bewässerungskanäle, die aber nicht zurück in den Fluss führen, sondern dort enden.

Welche Beziehungen werden zwischen den einzelnen Komponenten hergestellt? Und welches Wissen kommt zum Vorschein bzw. welches Wissen bleibt verborgen?

Die beiden Bilder sind keine gleichen Abbilder, d. h. es wird nicht der gleiche Ausschnitt des Bildes einmal bei Tag und einmal bei Nacht dargestellt, sondern sie zeigen unterschiedliche Ausschnitte einer imaginierten Welt in den Anden auf. Es ist auffallend, dass hier die Vergangenheit in Beziehung gesetzt wird mit der Gegenwart. Deutlich wird das an der Darstellungsform der Häuser als Tsukllakuna, die schon lange nicht mehr bewohnt werden, und zugleich an den gesicherten Lagunen, die heutzutage sehr präsent sind. Die Bewässerungskanäle sind die verbindenden Elemente zwischen Fluss und Chakras und stehen, wie in den vorherigen Bildern aus Chontayoc, in einem größeren reziproken Verhältnis mit Wolken, Gletschern, Schmelzwasser, Lagune und Fluss. Die Flüsse enden in den Bildern nicht, sondern fließen weiter. Die dargestellte Landschaft blüht, die Pflanzen auf den Chakras wachsen und die Bäume tragen reife Früchte. Auch in diesem Mural sind wenige Menschen* zu sehen, Kinder* werden nicht dargestellt, jedoch deutlich mehr Tiere. Die Chakras sind bewirtschaftet, doch niemand arbeitet darauf. Dies zeigt sich vor allem auf der „Nachtseite“, da sich hier alle Menschen* in den Häusern befinden.

3 Zusammenfassende interpretierende Blickwinkel

„My job as an artist is to bear witness to what haunts us, to step back and attempt to see the pattern in these events (personal and societal), and how we can repair el dafio (the damage) by using the imagination and its visions“ (Anzaldúa 2009: 304)¹.

Durch die verkörperte Praxis des Malens, sei es in Form einer individuellen Arbeit oder im Rahmen eines gemeinsamen Gruppenprozesses, teilen die Kinder* und Jugendliche* Einblicke in ihre Imagination von Land. Die gemalten Bilder und das Mural stellen so ästhetische, kreative und visuelle Interpretation von Land dar (Lehman-Frisch 2012). Darin kommen für mich keine authentischen Stimmen der Kinder* oder Jugendlichen* oder gar authentische Abbildungen des Raumes zum Vorschein (Eldén 2012), sondern eine Interpretation der jeweiligen Aufgabenstellung und deren Übersetzung in eine künstlerische Praxis.

1 | „Meine Aufgabe als Künstler*in besteht darin, zu bezeugen, was uns heimsucht, einen Schritt zurückzutreten und zu versuchen, das Muster in diesen Ereignissen (persönlich und gesellschaftlich) zu sehen und wie wir el dafio (den Schaden) mithilfe der Imagination und ihrer Visionen reparieren können“ (Anzaldúa 2009: 304, Übersetzung K. S.).

In dieser ästhetischen Interpretation sehe ich eine individuelle und doch auch kollektive Form Bildsprache gegenüber dem Land. Überraschend war für mich immer auch, dass Kinder*, so auch in Paquishka denen ich nie eine Aufgabenstellung vorgab, allem voran das Land malen oder das Dorf im Ganzen malen, seltener alltägliche Sequenzen oder Menschen*, die im Mittelpunkt des Bildes stehen. Das kann darauf zurückgeführt werden, so meine Vermutung, dass die Kinder* nachdem sie täglich die Schule verlassen, die meiste Zeit auf dem Land verbringen, sei in den Chakras oder auch im Dorf und so ihren Lebensalltage entlang von Sehkonventionen darstellen. Eine weitere Form der Abbildung die mir an vielen Orten in Zeichnungen von Kindern* begegnet ist das lachende Gesicht von Sonne und Mond, denen dadurch ein lebendiges Wesen eingeschrieben wird, das so nicht auf andere Elemente in den Bildern übertragen wird. Ob diese eine nicht zurückzuführende Hinterlassenschaft der Erinnerung an all die Sonnen- und Mondgottheiten ist, die rund um den Globus einst vielfältig verehrt wurden, bleibt eine vage Vermutung.

Werden solche Bilder als „naiv“ oder „kindlich schön“ abgewertet, diskriminiert der oftmals erwachsene Blick diese Bilder nicht nur, sondern diesem Blick entgeht auch eine darin verborgene grundlegende transformativ-politische Aussage. Dies schließt an meine anfänglich gemachte Beobachtung an, dass es viele kleine Geschichten braucht, um die Kolonialen Modernitäten in Frage zu stellen, denn es muss auch viele kleine Bilder und Formen des Visuellen geben, um dieser Ordnung andere Formen in den unterschiedlichsten Bereichen entgegensetzen.

All die Bilder in diesem Kapitel bieten in ihrer Unterschiedlichkeit und Gleichheit eine solche kreative Perspektive an. In den gemalten Bildern werden vor allem landwirtschaftliche Beziehungen zueinander ins Verhältnis gesetzt und die Kinder* den Kreislauf von Gletscher, Abflusswasser, Bewässerung, Trocken- und Regenzeit usw. eindrücklich illustrieren.

Die Müllprobleme, die Bergbauminen oder kaputte und großangelegte Bewässerungskanäle werden nicht dargestellt, auch wird die Kontamination des Wassers nicht thematisiert. So finde ich in den Bildern eine Dialektik in Relation zu Land, die sich der hoffnungsvollen und positiven Perspektive darauf verschreibt und vielleicht auch Formen der Romantisierung re/produziert. In Huaraz war im Spätjahr 2013 im Haus der Kultur eine kleine Ausstellung von gemalten Bildern von Kindern* aus unterschiedlichen ~Comunidades. Die Bildsprache und die gewählten Blickwinkel dieser ausgestellten Bilder sind auffallend ähnlich zu den oberen Bildern. Die Initiator*innen (leider sind mir keine Namen bekannt) der Ausstellung erklären, wie wichtig solche Bilder und Perspektiven der Kinder* sind, da sie einen positiven Blick auf die sonst stigmatisierten und als „unterentwickelt“ bezeichneten Comunidades erlauben. So ist es nicht nur für die Kinder* wichtig sich ein positives Bild ihres zu Hauses künstlerisch zu imaginieren, sondern auch grundlegend für die städtischen Bewohner*innen ihre Blickwinkel zu verschieben. Auf Basis dieser Idee wurden die Bilder in Huaraz ausgestellt.

So werden zum Beispiel auf dem Mural „Tsuklla“ gemalt, die lange im rassistischen Diskurs, so erklärt es mir Don Theodoro (siehe Personen*register) abgewertet wurden als die Orte in denen die Tiere und die ~Campesinxs schlafen. Diese Tsukllakuna auf dem Bild abzubilden lese ich als aktive Verneinung der Kinder* dieser rassistisch konnotierten Zuschreibung.

Auffallend ist jedoch, dass sich die Kinder* und Jugendlichen* in all diese Bilder nicht selbst hinein gezeichnet haben. Die Ausnahme stellt das Bild dar, das ein Haus darstellt. Und ich erinnere mich dabei an die Kritik von Don Pablo (siehe Personen*register) aus Los Pinos, der sagt, dass die Menschen* in der Cuenca Auqui zunehmend ihr „zu Hause“ in Form von vier Wänden wahrnehmen und das Land nicht mehr dazu zählt. Die Wahl der Kinder* vor allem das Land abzubilden zeigen hier eine konträre Haltung zu dieser Aussage auf.

Es bleibt eine offene Frage, warum die Kinder* in all diesen Bildern nicht zu sehen sind. Es bleibt die Frage, ob sie sich auch künftig auf dem Land, in der Stadt, auf dem Feld, am Fluss sitzend, vor dem Handy tippend in all den vielfältigen Formen des Seins imaginieren.

Das Wissen, das ich in den Bildern und im Mural wiederfinde, das in-Beziehungsetzen von Gletscher, Kanal, Chakra und Fluss und die Bedeutung dieser für Pflanzen und Menschen* war im Klassenzimmer über Fragen, wie „Was versteht ihr unter Wasser?“, so nie für mich zugänglich. Hier bekam ich „verschultes“ Wissen in Form von Schlüsselwörtern wie Evapotranspiration, Verdunstung oder Niederschlag zu hören, da in der Schule dieses Wissen dominiert und keine andere Deutungshoheit erlaubt. Nur ein methodischer Bruch half mir hier weiter.

Auch verblüfft das Mural, wenn bedacht wird, dass ich die Kinder* und Jugendlichen* danach gefragt habe, was sie unter „naturaleza“ (Natur) verstehen und dass sie dies zeichnen sollen. Als Antwort erhalte ich ein Bild von Land, Landwirtschaft und Bewässerung. Hier zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen von mir und den Kindern* auf. In Relation zu den Murales, die mir in der Stadt Huaraz begegnen oder auch teilweise an den Wänden von Ichoca, bin ich davon ausgegangen, dass die Kinder* und Jugendlichen* ein Mural malen, das sich mehr an Formen des Graffiti oder der Streetart anlehnt. Doch es zeigt sich, dass die Kinder* und Jugendlichen* hier eine eigene visuelle Sprache haben, die sich mehr an die Tablas de Sarhua (~indigene Kunstform aus Ayacucho) anlehnt, als an eine global verbreitete Kunstform.

Es ist eine widerständige Positionierung gegen jene Stimmen im Callejón de Huaylas, die sagen, dass die Quechua sprechenden Kinder* und Jugendlichen* kein Interesse mehr haben an der Andinen ~Epistemologie, am Leben in den Dörfern und den daran gebundenen Praktiken.

Das Wissen und die Praktiken in diesen Bildern bleiben umkämpft. Vor allem die Praktiken in Relation zu Landwirtschaft wird im regionalen Diskurs als „rückständig“, „unterentwickelt“ und „wenig effizient“ stigmatisiert und entwertet.

Die Bilder zeigen für mich eine andere Position, die ich nicht überbewerten möchte, denn sie bleiben an meine Fragestellung und meine Präsenz gebunden. Doch in der Herstellung des alltäglichen Seins in der Welt zeigen die Bilder und das Mural ein Potenzial für mich, aus dem der erwachsene Blick lernen kann. Die Bilder der Kinder* eröffnen in meiner Lesart den Betrachter*innen eine andere Deutung und verweisen auf eine Ästhetik von Land, die weder als positiv noch negativ bewertet werden kann, da sie die Alltäglichkeit von „Waterstories“ abbildet und ich diese durch meinen Blick erst als „schön“ lese.

Bei einer kritischen Betrachtung ermöglichen die Bilder den eigenen Blick auf Land zu konfrontieren und bieten eine Hinterfragung der eigenen Sehgewohnheiten an (Schmidt & Singer 2017). Es sind Bilder, die in Dialog mit Vernunft (Schwerkraft,

Schmelzwasser, Hangneigung und Fließgeschwindigkeit) gehen und zugleich den Blick für die eigene Emotionalität in der Betrachtung eröffnen. Damit sind es für mich gezeichnete Perspektiven, die es schaffen, in all ihrer Partikularität den Kolonialen Modernitäten, die auch das Sein der Kinder* und Jugendlichen* als Quechua sprechende Campesinxs beständig in Frage stellen, für einen Moment die Stirn zu bieten. Dieses Kapitel ist eine gute Erinnerung daran, im methodischen Vorgehen flexibel zu bleiben, Forschungsteilnehmenden offen gegenüber zu sein und damit selbst immer wieder vom Land und den Menschen* zu lernen, auf dem und über die bzw. mit denen geforscht wird. Durch eine visuelle Methodik, in der Farben hinzukommen, werden Nuancen, Beziehungsebenen und zusätzliche Schwerpunkte in den Bildern gelegt, die bei den Schattenkisten nicht ersichtlich waren. Dadurch lassen sich Rückschlüsse ziehen, ob das Bild in Zeiten der Regen- oder Trockenzeit verortet ist, ob es durch einen blauen Anstrich ein staatliches Gebäude darstellt oder zum Beispiel der Weizen schon gelb und damit kurz vor der Ernte steht. Auch werden durch die Wahl der Farben eine zusätzliche Stimmung und eine ästhetische Betonung in das Bild hineingelegt. Durch den Gebrauch von Aquarellfarben wurde flächendeckend gemalt, was den Bildern eine hohe Intensivität verleiht.

Die Zeichnungen zeigen Momentaufnahmen im Hier, aus ihrem jetzigen Sosein, das sich morgen schon wieder verändern kann. Und, abschließend, bleibt dem Zitat von Gloria Anzaldúas zu Beginn des Kapitels noch hinzuzufügen, dass auch Kinder* und Jugendliche* Künstler*innen sein können, die die Wunden historischer Vermächtnisse, in denen die Räume in die die Quechua sprechenden Campesinxs verortet werden, durch Kunst ein wenig mehr heilen können.

iv. Encounter of Waterways

In dem gesamten Block ‚Storying the Waterways‘ zeigt sich die Vielfalt von Praktiken, Positionierungen und erzählten Geschichten in der ~Cuenca Auqui auf. Dominieren im Unterkapitel ‚Mapping‘ die Effekte ~Kolonialer Modernitäten, die sich vor allem durch den Bau des Bewässerungskanal und der fehlenden Zugänge zu sauberem Trinkwasser entladen, eröffnen die Perspektiven in den beiden Kapiteln ‚Storying. Crafting‘ und ‚Painting‘ weitere Richtungen, indem sie alltägliche Geschichten und Begegnungen in der Cuenca Auqui sichtbar machen.

Auffallend in den Partizipativen Kartierungen, die im Kapitel ‚Mapping‘ diskutiert wurden, sind die Möglichkeiten dessen, was in bestimmten Räumen und Fragestellungen aufgezeigt werden kann bzw. auch nicht. Die ~Autoridades* kartierten unter der Vorgabe, die Effekte des Klimawandels auf Wasser und Land zu diskutieren, vor allem aus der ~Subjektposition der Autoridades* heraus. So benennen sie zwar die Effekte der Kolonialen Modernitäten für die Cuenca Auqui und zeigen diese auf, bleiben dabei aber stets in einer rationalen Deutung der Verhältnisse gefangen, worin religiöse, spirituelle und auch emotionale Aspekte wenig bis keinen Platz finden. Dahingegen eröffnete die Perspektive der Kinder* in ihrer Kartierung weitere Ebenen und Rückschlüsse darauf, wie Beziehungen zu Land und Wasser zusätzlich gedacht werden können. Die Kartierung der Kinder* in Ichoca ging in Dialog mit einer vorangegangenen Exkursion und damit direkt in Dialog mit dem Land. Ich sehe dies als die Hauptursache an, warum die verschiedenen ~epistemologischen Momente, die auf der Karte der Kinder* abgebildet wurden vielfältiger sind. Hier finden sich neben christlich religiösen und andinen Zugängen auch Perspektiven, die die Koloniale Modernitäten re/produzieren und auch kritisieren. Epistemologische Zugänge scheinen hier komplexer möglich zu sein, da die Kinder* durch die Exkursion auch die Position der Schüler*innen verließen und zu den „Exkursionsleiter*innen“, bzw. den Wissenden gegenüber den erwachsenen Unwissenden (dem Lehrer* Edgard und mir) wurden. Diese Kartierungen miteinander ins Verhältnis zu setzen, erlaubten für die Auseinandersetzung im Kapitel ‚Mapping‘ multiepistemische Einblicke in vergangene und herrschende Verhältnisse in der Cuenca Auqui.

Die aktuellen Auswirkungen der Kombination aus Rassismus, neoliberaler Inwertsetzungslogik, Klimawandel und Marginalisierung sind in der Cuenca Auqui erdrückend. Durch die historische Wiederholung von Konfliktsituationen und der kontinuierlich fehlenden staatlichen Unterstützung zeigt sich, dass die ~Campesinx in der Cuenca Auqui mit den Wirkungen sozialer, ökologischer und ökonomischer

Verhältnisse allem voran alleine umgehen müssen. Durch den gemeinschaftlichen Zusammenschluss und durch kollektive und demokratische Organisationsformen gelingt es ihnen immer wieder Wege zu finden, um ihre Rechte einzufordern und hierfür auch partiell Unterstützung zu erhalten (Zuschüsse für den Kanal, Anerkennung der Wassernutzungsrechte für Quellen, Umsetzung einer bilingualen Erziehung etc.). Die Kräfte, die dafür jedes Mal aufgebracht werden müssen, stehen jedoch oftmals nicht im Verhältnis zu den staatlichen, gesellschaftlichen und unternehmerischen Antworten, die sie darauf erhalten.

Es zeigen sich die Auswirkungen – vor allem in dem Kapitel ‚Storying. Crafting‘ – die die Kolonialen Modernitäten, aber auch die ~Andine Epistemologie, auf das alltägliche Leben der erwachsenen Campesinxs und der Kinder* haben und wie diese sich oftmals in einem Konfliktverhältnis der Ansprüche befinden. Zugleich schafft es dieses und auch das Kapitel ‚Painting‘, einen genaueren Blick auf die Beziehungsebene zu Wasser und zu Land zu ermöglichen, indem spielerische, fürsorgende und reziproke Praktiken auf Normierung, Abwertungen und Ausschlüsse treffen. Vor allem die beiden Figuren Ichick Ollqu* und Achikay* schaffen es, die Komplexität und Dynamik dieser Beziehungen aufzuzeigen, da sie unterschiedliche Lese- und Interpretationsmöglichkeiten eröffnen.

So werden die Kämpfe um Wasser und Land entlang der Ressource Wasser oftmals singulär aufgezeigt, doch es zeigt sich in diesem Block, dass die Beziehung zu selbigen komplexer und vielfältiger ist. Genau in diesem Zusammentreffen der Vielfältigkeit liegt widerständiges Potential, das nun in der abschließenden Synthese ausführlicher diskutiert werden soll.

Confluence of

Waterways, Epistemologies and Beings



i. Marka's Stories and Stories of Marka

[Erzählstränge: Kolonialität von Kindheit, Land & Wasser – SYNTHESE]

In der ~Cuenca Auqui treffen viele unterschiedliche Erzählstränge, die in dieser Arbeit bisher aufgemacht und Strang für Strang betrachtet wurden, zusammen. Dieses Kapitel möchte nun die Stränge der Kolonialität von ~Kindheit und Natur, Land und Wasser zusammenbringen und ein Augenmerk auf die Verwobenheiten und Brüche darin lenken. Dabei sind die Erzählstränge nicht nur als hegemoniale Diskurse oder narrative Geschichten zu verstehen, sondern auch als konkrete Imaginationen von Raum, die an konkrete Praktiken, ~Performanzen und Verkörperungen gebunden sind. Erzählstränge, die die Erlangung eines hegemonialen Geltungsanspruchs verfolgen, versuchen sich stetig in das Land und die Menschen* einzuschreiben, diese zu verändern und innerhalb der Logik der ~Kolonialen Modernitäten umzuformen. Zugleich wird dabei immer auch „das Andere“ zum Abgleich und zur Abgrenzung fortwährend reproduziert, denn die Koloniale Modernität basiert nicht auf der Idee des Einschlusses aller, sondern auf Ausschlussmechanismen.

An verschiedenen Beispielen meiner empirischen Forschung drückt sich aus, wie diese Logik Teil der verschiedenen Wasser-, Land-, Pflanzen- und Menschenkörper wird. Die abschließende Dekonstruktion dieser Logik findet sich im Unterkapitel ‚Stories of Marka‘ wieder. Es sind nicht nur die Geschichten oder Diskurse über das Land, die von einem sogenannten Außen kommen, sondern es werden auch Diskursfäden von den Menschen*, ob ~jung oder ~alt, in der Cuenca Auqui gezogen, die eine Logik der Kolonialen Modernität re/produzieren, in die Erzählstränge zur ~Kolonialität von Kindheit, Land und Wasser eingewoben sind oder in Komplizenschaft dazu stehen, auch wenn sie an den Rändern dieses Systems positioniert werden.

„Marka's Stories“ sind Geschichten, Praktiken und Verkörperungen, die ich in Anlehnung an Sandra Styres als „Literacies of Land“ (ebd. 2019: 24 ff.) verstehe (siehe Kapitel ‚Temporality of Empire‘). Sie werden innerhalb der Kolonialen Modernitäten als das „Andere“ markiert und dienen daher zur oppositionellen Selbstdarstellung von Modernität. Es sind Geschichten, die durch das „in-Beziehung-gehen“ mit dem Land entstehen. Es sind Geschichten, die „eingeätzt“ (etched) in die Essenz eines Berges, einer Lagune, eines Baumes, eines Tieres und in das Wasser über ein dialogisches Verhältnis mit der ~Quechua sprechenden Bevölkerung* in der Cuenca Auqui entstehen (ebd.: 29). „Marka's Stories“ möchten in Übersetzung (de la Cadena 2014) aufzeigen, wie durch die Perspektiven auf und Geschichten über Welt von Quechua sprechenden Kindern*, die in Beziehung mit dem Land stehen, das Potenzial besteht, das Erbe der ~Aufklärung und damit auch der Kolonialen Modernität in seiner Dominanz in Frage zu stellen und erste Möglichkeiten auszuloten diese zu verlernen. Dabei ist mir wichtig, den Vernunftbegriff stetig neu anzueignen und diesen in seiner Kostbarkeit und Wirkmacht nicht unumkämpft der Kolonialen Modernität

zu überlassen (Dhawan 2014). Es sind die Menschen* in der Cuenca Auqui und in Chontayoc, und hier besonders die Kinder*, die durch ihre Positionierungen am Rande der Gesellschaft* immer in einer gewalterfahrenden Position des noch „zu Erziehens“ und „zu Entwickelns“ platziert werden. Noch nicht vollständig von der Kolonialen Modernität vereinnahmt kann von dieser Position aus das Verlernen und Hinterfragen herrschender Verhältnisse nicht abstrakt utopisch, sondern gelebt und verkörpert werden. Gloria Anzaldúa (2009) nennt diesen Ort Nepantla (siehe Kapitel ‚Storying, Crafting‘).

„Marka“ als Quechua Wort für Land, Region, Dorf, Stadt, Ort, aber auch für Beschützer*in, Verteidiger*in und Anwält*in, wird sich durch dieses Kapitel ziehen. Genauso wie „Yaku“ (Wasser, lebendiges Wasser) ist Marka Teil einer ~Andinen Epistemologie, in der Land und Wasser in der Möglichkeit der Konzeptualisierung viel breiter angelegt sind, als es innerhalb einer westlich rationalen epistemischen Verortung von „Natur“, „Wasser“ oder „Land“ denkbar ist.

I Stories of Marka

Die Komplexität der Themen in der Cuenca Auqui zu denken, versuche ich recht bald während der Forschung und stärker dann im Schreibprozess mithilfe von Diskursfäden. Ich stelle mir vor, wie sich die Diskurse durch die einzelnen Dörfer schlängeln, wie sie manchmal bis hoch zum Gletscher gehen und wieder zurück. Sie gehen durch die Häuser, durch die Körper der Menschen* hindurch und auch durch das Gestein und die Eismassen des Gletschers Shallap. Sie gehen durch die ~Campesinxs hindurch, während sie den Weizen säen, durch die Jugendlichen*, während sie talabwärts in die Schule gehen, und auch durch mich hindurch, während ich in der Schule in Ichoca sitze und mit den Kindern* an Schattenkisten bastle und schwarzen Karton zurechtschneide. Sie werden Teil des Denkens und, übersetzt in Handlungen und Praktiken, formen sie diese Welt. Die wirkmächtigsten, die mir in der Cuenca Auqui begegnet sind und die ich innerhalb der Kolonialen Modernität von Kindheit und Natur, Land und Wasser verorte, sind abschließend folgende:

I.1 Diskursfaden: „Entwicklung“

Die ersten Ideen von Modernisierung als zukunftsweisende Strategie, die für alle zugänglich erscheint, halten etwas zeitlich versetzt im Zuge der Agrarreform in den 1970er Jahren Einzug in die Cuenca Auqui. Die Wirtschaftlichkeit und Produktivität des Landes, der Menschen* und damit auch der Samen, die sie pflanzen, und der Tiere, die sie großziehen, sollen erhöht werden. Die Umsetzung dieser Strategie wird durch die sozialistischen Ideen der Regierung unter Juan Velasco inspiriert. Das Land wird umverteilt und eine auf Modernisierung beruhende Zukunft erscheint greifbar nah.

Die modernisierungs- und agrartechnischen Lösungen von außen, die in Kapitel ‚Mapping‘ beschrieben und besonders deutlich in der Partizipativen Kartierung mit den ~Autoridades* zum Vorschein kommen (siehe Karte im Anhang ‚Mein armes Land‘), gehen selten in Dialog mit den Gegebenheiten und Singularitäten, die vor Ort

bestehen. Eine ganzjährige und großflächige Bewirtschaftung der Chakras und des Weidelandes durch Bewässerung, die extreme Hangneigung einzelner Chakras, die hier noch erschwerend hinzukommt, ist von Beginn an ein entscheidendes Hindernis neoliberaler Modernisierungsutopien. Es ist mit ein Grund dafür, warum sich das exportorientierte Agrobusiness vor allem auf die Küste Perus konzentriert.

Die Campesinxs scheitern in ihrem ersten Versuch, dieser Utopie näher zu kommen, mitunter an der Naturgewalt einer Mure, die nach der Fertigstellung des Kanals zwei Jahre später diesen wieder zerstört. Um hier die Worte aus der Interpretation der Geschichte von Achikay* und Ichick Ollqu* (siehe Kapitel ‚Storying. Crafting‘) nochmals zu bemühen, ist es die „wilde Seite“ der Natur, jene die sich nicht zähmen und kontrollieren lässt, die diesen Kanal zerstört und damit vermittelt, dass sie nie vollständig „zähmbar“ und „regulierbar“ ist.

In Huaraz herrschte durch das Erdbeben (1970) und das kontinuierliche Wachstum der Stadt eine extreme Nachfrage an Baumaterial, vor allem auch nach Holz. Diese Nachfrage führte zu einer massiven Abholzung im gesamten Callejón de Huaylas. Aufgeforstet wird seither vor allem mit Kiefer (Los Pinos hat davon seinen Namen erhalten) und Eukalyptus: schnell, zuverlässig und geradlinig wachsende Gehölze, was die Kinder* in ihrer Kartierung in seiner ganzen Zwiespältigkeit, Wasserverbrauch vs. Brennholz, darstellen (siehe die Karte ‚Wasserorte in Ichoca‘). Zudem kommt es zur Ausbreitung des Grases *Penisetum clandestinum*¹, das extrem trockenresistent, schnell wächst und sehr anpassungsfähig ist. Der Einsatz von chemischem Dünger, Insektiziden und Pestiziden löst zunehmend den Sachi (natürlicher Dünger vor allem aus Schaafs- und Rindermist bestehend) ab. Auch die Vielfalt des Saatguts (v.a. Kartoffeln) wird zugunsten von Sorten, die sich auf den lokalen Märkten in Huaraz gut verkaufen lassen, dezimiert. Es sind alles Beobachtungen, die die Campesinxs* in dieser Arbeit eindrücklich beschrieben habe. Das Land verändert sich nachhaltig und mit ihr die Praktiken, die damit in Verbindung stehen. Die „Gemeinschaftsarbeit“ (Minka) verliert zunehmend an Bedeutung, die Begleitung der Weizenernte mit der „Caja“ (Trommel), der „Flauta“ (Flöte) und der „Chicha“ (alkoholhaltiges Maisgetränk) besteht nur noch in der Erinnerung. Don Theodoro erinnert sich, wie in Jancu, nach den 1970ern alle gemeinsam die Häuser bauten, das Holz aus Coyllur nach Jancu transportierten und dass, wenn Fremde kamen, diese immer mit Musik begrüßt wurden. Die ~indigene Bevölkerung* wird unter Velasco nun offiziell als Campesinxs deklariert und dadurch wird primär eine Identität vorgegeben, die vor allem mit einem westlichen Verständnis von Landwirtschaft in Komplizenschaft steht (siehe Kapitel ‚Framing the Field‘). Jedoch ergeben sich drin auch, nach der Loslösung aus den feudalen Strukturen des Großgrundbesitzes, Fragen nach der eigenen Identität, den eigenen Wünschen, wie das Leben gestaltet werden soll, und Fragen, an welchem Ort das sein soll, werden möglich. Nicht alle Menschen* in der Cuenca Auqui sind mit „Leib und Seele“ Kleinbäuer*innen, diese naturalisierende Zuschreibung ist bis heute weit verbreitet. Viele wandern ab, und die Gründe können sicherlich auf fehlende

1| Es zeigen sich zunehmend auch Nebenwirkungen in Relation mit dem Gras *Penisetum clandestinum*. Es verdrängt heimische Pflanzen und Kräuter, entzieht, wenn vorhanden, relativ viel Wasser aus dem Boden und kann bei Weidetieren zu Krankheiten führen (Joyce 1974, Bourke 2007).

Alternativen, schlechte Bildungschancen und rassistische Zuschreibungen zurückgeführt werden, aber nicht nur, sondern können auch höchst individuell begründet sein. So sind manche in die Stadt gezogen und unterstützen von dort aus entscheidend die verschiedenen Kämpfe der in den ~Comunidades wohnenden Familien*. Andere haben ihre Verbindungen in die Cuenca Auqui verloren und versuchen, an anderen Orten ihr Leben zu meistern.

Die Gewinne durch die neoliberale Modernisierung zeigen sich in der Cuenca Auqui nur auf sehr bescheidene Art und Weise, die negativen Effekte durch sie jedoch umso deutlicher. In der Vorstellung der Campesinxs in der Cuenca Auqui müssen die Menschen*, das Land und die Ernte „ordentlich dick“ (bien gordo) sein. Es ist ein Zeichen für Gesundheit und Stärke. Der Ausdruck „gordo“ begegnet mir oft in den Unterhaltungen. Die Böden, die Kartoffeln, die Tiere, die Weiden „nada es bien gordo“ (nichts ist ordentlich dick), das höre ich oft in den Gesprächen als Erklärung für die herrschenden Umstände.

In der Cuenca Auqui sind die Verhältnisse im Bezug zu Landwirtschaft „bien flaka“ (ordentlich dünn), und dies geht zurück auf eine Verstrickung von Modernisierung, „Entwicklung“ und Rassismus, in der die Campesinxs, wie es sich in dieser Arbeit an vielen Stellen gezeigt hat, die ewigen „Anderen“ im peruanischen Nationenverständnis sind. Don Theodoro hat dies so treffend zusammengefasst erklärt, dass die Menschen* den Glauben an ihre Tiere verloren haben. Sie glauben nicht mehr, dass ihre Tiere in der Lage sind, produktiven Sachi zu produzieren. Anstelle dessen wird den Versprechungen auf den Säcken mit chemischem Dünger geglaubt. Chemischer Dünger ist teuer, im Grunde genommen zu teuer für die Campesinxs, doch das Pulver in den ~weißen Säcken birgt mehr als nur schnelles Wachstum, es birgt das Versprechen, sich vom Kuchen ein Stück abschneiden zu dürfen. Das gleiche Versprechen bringen die Lastwägen gefüllt mit Zement in die Cuenca Auqui hinein, um den langen Wunsch einer funktionierenden Bewässerung zu erfüllen. In all diesen partiellen Versuchen, den ländlichen Raum im Callejón de Huaylas zu entwickeln, wird das andine Wissen konsequent ausgeklammert oder noch schlimmer abgewertet und stigmatisiert. Die Campesinxs gelangen so in Abhängigkeitsstrukturen, die nicht nur die Arbeit, sondern auch das Denken und die eigenen Praktiken beeinflussen und die ihnen der Markt versucht, immer wieder zu diktieren. Diese Argumentation ist kein Pamphlet gegen technologischen Fortschritt, sondern gegen die invasive Kraft neoliberalen Wissens, das lokalem Wissen und Praktiken ihre Relevanz und ihren Wahrheitsanspruch abspricht.

Heute, im Jahr 2019, droht der zweite Revitalisierungsversuch des Kanals und die daran gebundenen Modernisierungsutopien, in der Cuenca Auqui großflächig eine Rinderweidewirtschaft zu betreiben und vor allem Quinoa für den internationalen Markt zu produzieren, ein zweites Mal zu platzen. Die Idee, die eigene Wirtschaftsweise so umzugestalten, kam vom Unternehmen ‚Consortio de los Andes‘, das den Zuschlag für den Kanalbau erhalten hatte. Die Campesinxs aus Paquishka und auch Don Theodoro erklären mir, dass Quinoa nicht mehr wächst, seitdem sie chemischen Dünger benutzen, oder auch, dass Okka und Ollcu unter Bewässerung nicht richtig wachsen. Das Weidevieh ist in schlechter Verfassung, doch die Gründe hierfür

sind komplex. Dass die Bewohner*innen in der Cuenca Auqui Träger*innen von gesellschaftspolitisch relevantem Wissen sind, wird bis heute nicht anerkannt, da u. a. die neoliberal wirtschaftenden Unternehmen nicht in einem reziproken Verhältnis zu den Campesinxs stehen, sondern diese Beziehung über ungleiche Abhängigkeiten, Wissenshierarchien und Taktiken beeinflusst ist.

Das wirtschaftliche Verhältnis ist auf Basis von Kosten und Nutzen kalkuliert jenseits von Verantwortlichkeit. Durch die Korruption des Unternehmens stehen die Campesinxs wie vor 40 Jahren in der Cuenca Auqui vor dem neuen in Beton gegossenen und bereits maroden Kanal. Bereits im Juni 2014 besetzen die Campesinxs die Straßen in Los Pinos und lassen die Arbeiter der Firma Consorcio de los Andes nicht passieren. Die Vorwürfe sind schwerwiegend, doch das Unternehmen übernimmt bis dato keine Verantwortung. So versuchen die Campesinxs, die Zuleitungen zu den einzelnen Chakras von Hand zu graben. Viele Campesinxs in der Cuenca Auqui waren und sind kritisch gegenüber der Revitalisierung des Bewässerungskanals. Durch die Korruption des Unternehmens und ihre aktuelle „Hinhaltetaktik“ entpuppt sich der Kanal momentan als ein weiterer „weißer Elefant“ in der Geschichte. Die Modernisierungsutopien bleiben bis heute in der Cuenca ein leeres Versprechen und betten sich in ein Regime der Wahrheit ein, das eine „one-water-world“ implementieren möchte, die lokales Wissen und lokale Praktiken negiert (Boelens 2015: 99). Wasser ist in diesen Aushandlungen, sei es von Seiten der Campesinxs, des Staates oder auch des Unternehmens, eine Ressource, die es entsprechend in Wert zu setzen gilt. Grundlegend darin ist, dass für die Campesinxs das Wasser ein Gemeingut ist, das allen gleich zugänglich sein soll. Die ist eine, wenn nicht die Hauptmotivation der Campesinxs für den Bewässerungskanal; für den Staat ist es jedoch ein Feld für „Entwicklungsprojekte“ der „ärmsten Bevölkerungen Perus“ und für das Unternehmen eine Einkommensquelle.

Das Leben für die Campesinxs in der Cuenca Auqui ist trotz allem heute definitiv ein besseres als vor 40 Jahren, doch die horrenden Entwicklungsversprechen der verschiedenen Bürgermeister in Huaraz verpuffen in der Cuenca Auqui zu Schall und Rauch. Das lokale und über Generationen hinweg weitergegebene Wissen, das die Effekte der Modernisierung hätte vielleicht mildern oder vorab in Frage stellen können, hat innerhalb dieses Regimes entwicklungstechnischer Wahrheiten wenig Bedeutung. Doch in der Cuenca Auqui düngen einige Campesinxs ihre Charka bis heute mit Sachi, pflegen die kleinen Bewässerungskanäle, bewirtschaften ihren Gemüsegarten am Haus, halten ihre Tiere, erzählen die narrativen Geschichten weiter und versuchen die Vielfalt der Samen am Leben zu erhalten. In Rutgerd Boelens Worten ausgedrückt sind es diese, die entschieden haben „not to Survive as the Fittest“ (ebd. 2017: 34).

Nicht nur in Bezug auf die Bewässerungskanäle hinterließ die „Entwicklung“ ihre Spuren. Die Campesinxs gaben das Leben in den runden „Tsuklla“ (Rundhaus aus Stein gebaut und mit Stroh gedeckt) nach der Agrarreform auf, begannen, sich an der Architektur der Stadt Huaraz zu orientieren, und bauten Häuser aus Lehm und Ziegeln in viereckiger Form. Die Tsuklla, der Lehm, das Stroh und die Steine werden im peruanischen Gesellschaftsdenken stigmatisierend den Quechua sprechenden

Campeñinxs zugeschrieben und negativ konnotiert. Dass solche Zuschreibungen immer auch aufgebrochen und anders angeeignet werden können, zeigt das Mural der Kinder* aus Ichoca (siehe Kapitel ‚Painting‘), die bewusst keine Lehmhäuser, sondern Tsukllakuna an die Wand gemalt haben, und diese so im positiven Sinne für sich neu angeeignet, visualisiert und in das Blickfeld der Öffentlichkeit in Ichoca gerückt haben.

An einem Nachmittag im Dezember 2013 spreche ich mit Don Pablo (siehe Personen*register) über die ästhetische Schönheit der Cuenca Auqui, über die anstehenden Veränderungen und die Probleme mit dem Staat in seinen vielfältigen institutionellen Erscheinungsformen. Don Pablo erklärt mir einen entscheidenden Punkt, den die Modernisierung mit in die Cuenca Auqui bringt. So sieht er nicht nur politische oder kapitalistische Verhältnisse, sondern auch sozial-gesellschaftliche Strukturen als Grund dafür, dass eine fürsorgende Beziehung zum Land zunehmend untergraben wird. Um dies klar zu machen, benutzt er ein metaphorisches Bild. Durch die Individualisierung des Lebens und den Rückzug ins „häusliche“ oder auch ins „digitale“ haben die Menschen* ein verändertes Bild, was zum „Zuhause“ zählt und was nicht. Zuhause sind in der Cuenca Auqui zunehmend nicht mehr der Fluss, die Chakras, die Punas oder auch die Tiere, sondern immer mehr das materielle Haus und die Dinge, die darin stehen. Darum, um das Innen, kümmern sich die Bewohner*innen der Cuenca Auqui, so Don Pablo. Das sogenannte Außen wird immer mehr aus der Idee, was Zuhause sein kann, ausgegliedert und ist entrückt. Das zieht einen Verlust der Fürsorgearbeit und der Verantwortung nach sich, die dem Land zuvor entgegengebracht wurden, aber auch der Praktiken, die die Beziehung zum Land immer wieder erneuerten. Don Pablo sagt, am Offensichtlichsten wird es, wenn man* den Müll im Fluss, in den Kanälen, entlang der Wege sieht. Menschen* werfen diesen aus ihrem Zuhause auf das Land, und niemand fühlt sich dafür verantwortlich, diesen wegzuräumen. In dieser Erzählungen spiegeln sich Verhältnisse, in denen Innen und Außen abgesteckt werden, in denen Feldarbeit zunehmend zu Landwirtschaft werden soll, was auch impliziert, dass die daran gebundenen Praktiken immer weniger als grundlegender Bestandteil des Seins angesehen werden, sondern eben als Land-Wirtschaft oder als Subsistenz-Wirtschaft (Canessa 2012: 287 f.). Doch auch diese Aussage kann und darf nicht pauschalisiert werden, die Bilder der Kinder* aus Chontayoc und das Mural aus Ichoca bilden eine widerständige Positionierung zu dieser Beobachtung ab. Und auch die Geschichten rund um die Schattenkisten enthalten Hinweise darauf. Die Kinder* bilden das Land vielfältig ab, verweisen auf unterschiedliche reziproke Momente in der andinen Landwirtschaft und zeigen einen hohen Grad an Sensibilisierung für Wasserkreisläufe und landwirtschaftliche Praktiken (siehe Kapitel ‚Storying‘ und ‚Painting‘).

Es zeigt sich an diesen Beispielen, wie grundlegend die Verhältnisse in der Cuenca Auqui durch die Kolonialen Modernitäten und das darin eingewobene Entwicklungsversprechen geprägt sind, und wie den Bewohner*innen in diesem Projekt immer nur ein Platz an dessen Rändern zuteil wird. „Entwicklung“ beruht dabei auf den Ideen einer westlichen weißen Norm und einer neoliberalen Vorherrschaft, die mit der Strategie einer „one-water-world“ ein singuläres Wahrheitsregime von Wasser, aber auch Landwirtschaft, Lebensformen und Identitäten hegemonial werden lässt. Dieses Projekt scheitert immer wieder an der Differenz der Verhältnisse, doch die Kosten

dafür tragen jene, die in diesem System die marginalisierte Position einnehmen. Die Verhältnisse in der Cuenca Auqui werden nicht skandalisiert, nicht von einer breiten Öffentlichkeit markiert und damit auch nicht demaskiert.

Die Logik, Teil der „Entwicklung“ durch geeignete Infrastrukturprojekte, marktorientierte Produktion oder auch durch eine an westlichen Ideen orientierte Schulbildung und der darin vermittelten rationalen Vorstellung von Natur zu werden, wird in diesem Zuge entmystifiziert, naturalisiert und als das operierende Regime der Wahrheit verstetigt.

Hätte diese Geschichte anders verlaufen können, wenn das lokale Wissen der Campesinxs nicht so grundlegend unterdrückt werden würde? Begeben wir uns in die Ebene der Fiktion, um Verhältnisse anders zu denken. Der Anthropologe* Andrew Canessa schreibt in seiner Arbeit, dass in Bolivien im epistemischen Verständnis von Zeit eine andere Perspektivität vorzufinden ist, als in der westlichen. Das Wort für „Vergangenheit“ ist in Ayamara „nayara“, es ist das gleiche Wort wie für „Augen“. Das Wort für „Zukunft“ ist „qhepha“, was zugleich auch „hinten“ bedeutet. Die Zukunft liegt demnach hinter uns, sie ist unfassbar und dem menschlichen Wissen verschlossen, die Vergangenheit liegt vor uns, sichtbar durch persönliches Wissen, Erfahrungen und durch die Kommunikation mit den Ältesten* (ebd. 2012: 32). Die Kinder* werden in den Anden auf dem Rücken getragen, es ist eine Versinnbildlichung dieser Perspektive von Zeit, in der Zukunft hinter uns liegt, der zukünftige Ort, an dem die Kinder* leben.

Durch das Einnehmen dieser Zeitperspektive möchte ich noch einmal auf die Geschichte des Pumas und des Mannes*, der diesen mit der Axt erschlägt, blicken (siehe Kapitel ‚Framing the Field‘). Doris Walter (1997) hat diese Geschichte dahingehend interpretiert, dass der Puma die Verkörperung der Abuelitxs aus präkolonialer Zeit darstellt, und der Mann* mit der Axt als Gleichnis für die Gewalt der Conquistator*innen gelesen werden kann. Doch ich finde, sie birgt auch für die aktuellen Verhältnisse in der Cuenca Auqui einige wichtige theoretische und konzeptionelle Momente. Die Geschichte lehrt zur Vorsicht gegenüber Neuerungen, die nicht in einen Dialog gehen mit dem bereits bestehenden vor Ort, doch sie „verteufelt“ diese nicht. Da der Mann* mit der Axt nicht bereit ist, sein Wissen und sein Handwerkzeug zu teilen, bleibt die Begegnung eine gewaltvolle. Parallelen finden sich im Handeln des Unternehmens wieder, das für den Bewässerungskanal beauftragt wurde und das lediglich auf die eigenen Interessen fokussiert. Es sind beides Begegnung, die mehr als „flaca“ sind. Walter (2002) beobachtet, dass solche Geschichten in ihrer Fülle nicht mehr weitergegeben werden, Boaventura de Sousa Santos (2014) geht einen Schritt weiter und bezeichnet den Verlust an vielfältigem indigenen Wissen als „Epistemizide“ und sieht darin einen zentralen Effekt der Kolonialen Modernitäten. Das ist verheerend, denn die Geschichten von Achikay*, Ichick Ollqu* und anderen bergen viele wichtige Wegweiser, um dem, was „hinter“ einem liegt, dem Ort, an dem die Kinder* zuhause sein werden, vorbereitet begegnen zu können. Es sind diese Geschichten, die den Kindern* in der Cuenca Auqui helfen können nach vorne zu blicken, um das was hinter ihrem Rücken „lauert“ besser zu verstehen und dem begegnen zu können. Dabei geben diese Geschichten keine Wahrheiten vor, sondern bauen auf einem Konzept auf, das das eigene vernunftbegabte Denken anregt. Diese

Geschichten markiere ich abschließend als Formen der Medizin gegen die Kolonialen Modernitäten.

Simpson (2017: 151) sieht narrative Geschichten in Relation mit dem Land in einem Nishnaabeg Kontext als Theorie an. Sie erklärt: Theorie „(...) is contextual and relational. It is intimate and personal with individuals themselves holding the responsibilities for finding and generating meaning within their own lives. Most important, theory isn't just for academics; it's for everyone (...)”² (ebd.). Nach Simpson ist diese Theorie von Grund auf und in Beziehung mit dem Land und nicht auf einer abstrakten Ebene entstanden (siehe Kapitel ‚Temporality of Empire‘). Ihre Wirkmächtigkeit erhält eine Theorie durch die Resonanz mit Individuen und Kollektiven, wobei die Verstehenesebenen und -phasen unterschiedliche sind. Die Jüngeren* verstehen zunächst die wörtliche Bedeutung. Wenn sie älter werden, können sie es mit dem konzeptionellen Wissen aus dem Wissenssystem der Nishnaabeg zusammenbringen und durch gelebte Erfahrung schließlich für sich die metaphorische Bedeutung erschließen. Zusammenhänge und Verweise aus der Theorie gehen dann in Dialog mit dem alltäglichen Leben, daran gebundene Fragestellungen und Praktiken. Die Ältesten* können nach sechs oder sieben Jahrzehnten, die sie durch und mit Geschichten erlebt haben, ihre dadurch gesammelten Weisheiten in veränderten oder neuen Geschichten kommunizieren (ebd.). Für Simpson sind Geschichten daher fluid und dürfen sich verändern, doch sollten sie immer kontextualisiert und situiert sein.

Die Geschichte des Pumas lehrt also eine weiße Wissenschaftlerin, dass wenn Ideen, Technologien oder auch Adaptionstrategien von außen kommen und nicht das Wissen und Sein von vor Ort lebenden Menschen*, Wesen, Tiere, Pflanzen respektieren und mitbedenken, dies zu einer Reproduktion der Kolonialen Modernität führt und zu einem Bruch von Reziprozität. Der Mann* mit der Axt kann als Metapher für chemischen Dünger, für einen Ingenieur der Firma Consorcio de los Andes, eine aus Deutschland kommende Wissenschaftlerin stehen oder vielleicht auch für einen Campesinx, der in der Cuenca Auqui lebt. Sobald die Begegnung in den Mittelpunkt rückt, werden dichotome und stereotype Unterscheidungen neu verhandelt, irritiert und weisen das Potential auf, zu Medizin zu werden.

Die narrativen Geschichten in der Cuenca Auqui sind eine grundlegende Form der Wissensvermittlung, die einer Dynamik unterliegen und die über Resonanz und Verantwortung getragen werden. Es ist zugleich das Mittel, mit dem die Campesinxs, zeitlich gesprochen, mit ihrem Gegenüber, dem Vergangenen kommunizieren. Würden diese Wissensformen mehr Anerkennung finden und bei Entscheidungsfindungen in der Cuenca Auqui sichtbar formuliert werden, dem Puma also in diesen Momenten eine Stimme gegeben, oder auch Achikay*, Ichick Ollqu*, Yaku, Cocha oder Mayu, dann wären zumindest die Fragen, die gestellt würden, andere.

Für den Kanalbau würden dann Fragen im Raum stehen, was dem Wasser des Río Shallap zurückgegeben werden könnte, wenn das Wasser abgeleitet wird? Wie hier eine Reziprozität von Geben und Nehmen wiederhergestellt werden kann?

2| „(...) ist kontextuell und relational. Sie ist intim und persönlich mit Individuen, die selbst die Verantwortung tragen, innerhalb ihres eigenen Lebens einen Sinn zu finden und zu erzeugen. Am wichtigsten ist, dass Theorie nicht nur für Akademiker*innen gilt; sie ist für alle (...)“ (Simpson 2017: 151, Übersetzung K. S.).

Für die Agrarreform sehe ich die grundsätzlichen Fragen darin, ob Land überhaupt in Form von Besitzverhältnissen gedacht werden kann? Denn die Agrarreform reproduziert letztendlich eine europäisch sozialistische Idee von Landbesitz, die über formale Titel vergeben wird und Menschen* innerhalb dieser Logik re/organisiert werden. Für die aktuelle Klimapolitik stellt sich damit die Frage, wie weitreichend ihre Wirkung sein kann, wenn sie die gestörte Beziehung und das darin vorherrschende dichotome Konzept von Kultur/Natur nicht in der Lage ist aufzubrechen? Wie kann Land künftig als oszillierende Freiheit zwischen Zuschreibungen konzipiert werden und wie kann die Beziehung zwischen Menschen* und Land „bien gordo“ ausgestaltet werden? Diese Frage wäre für mich in allen anderen Fragen die Grundlegendste von allen.

Es besteht die Gefahr, dass ein Jahrtausende altes Spiel erneut beginnt, wenn Geschichten, egal welche, als endgültige Wahrheit positioniert werden und die Kraft der Oszillation verlieren. Darin werden durch Wahrheiten Regierbarkeiten konsolidiert und lokale Geschichten und Epistemologien instrumentalisiert, um die politische Kontrolle über Wasser und Menschen* zu verfestigen. Schon die Inkas waren Meister*innen in dieser Strategie (Boelens 2014: 244 ff., Pease 2014). Geschichten als Theorien zu verstehen, die in Beziehung mit dem Land gehen und die anbieten, neue Perspektiven zu öffnen, denn Geschichten bieten uns verschiedene Brillen zur Probe an, durch die wir diversere Welten sehen können auch jenseits von „Entwicklung“.

1.2 Diskursfaden: Dichotome

Die Campesinx in der Cuenca Auqui wissen alle, dass die aktuellen Verhältnisse chaotische sind, sie aber innerhalb des Diskurses der Kolonialen Modernitäten entlang von narrativen Geschichten aus Marka und den darin vermittelten epistemologischen Erkenntnissen nicht argumentieren können, da es nicht anerkanntes Wissen ist. So bietet zum Beispiel der Klimawandeldiskurs eine Möglichkeit, das wahrgenommene Chaos in den genannten Verhältnissen in einer Form artikulieren zu können, die nicht stigmatisiert wird (siehe Unterkapitel ‚Tentacular Thinking‘). Dabei sind vernunftbasierte und – ich nenne es – auf Marka basierte Argumentationslinien für die Bewohner*innen der Cuenca Auqui gar nicht so klar getrennt, wie ich es z. B. wahrnehme, sondern wahrscheinlich eher als hybrides Verständnis von Welt konzipiert. Allerdings wird über die Macht der Repräsentation vorab gerahmt, was im Diskurs über Land, Wasser und Natur sagbar ist – wie z. B. Klimawandel – und was nicht – wie z. B. Yaku und Paza. Dabei ist auch entscheidend, in welchen Räumen man* in welcher ~Subjektposition angerufen wird und so im Sinne Butlers, das „doing Campesinx“ zu seiner Performanz wird (ebd. 1990 & 2004). Darüber hinaus finden Kinder* keinen Platz im Diskurs neoliberaler Regierbarkeit und werden nicht als aktive Konsument*innen von Wasser, als Bäuer*innen auf den Chakras oder Hirt*innen anerkannt. Ihre Existenz und ihre Arbeit in diesen Bereichen werden unsichtbar gemacht, und ihnen wird die aktive Produktion von Raum abgesprochen. Das Regime der Wahrheit strukturiert sich über spezifische Imaginationen und Regelwerke und definiert, wer Teil davon und welche Performanz erlaubt ist.

Innerhalb des Ringens um Bedeutungshoheit werden lokales Wissen und Praktiken, die die vorherrschende Logik in Frage stellen könnten, ausgeklammert, verneint und in die Bereiche der „Unvernunft“ und des „Mythischen“ verschoben. Dies kann

verstanden werden als eine gezielte diskursive Strategie, um ein spezifisches Regime der Wahrheit aufrecht zu erhalten, das wiederum auf Ausschluss und Negierung über die Herstellung von Dichotomien aufbaut. Es verwundert nicht, dass in der Cuenca Auqui lediglich die Kinder* relativ schnell Geschichten und Begegnungen mit mir teilen, die in einer westlichen Lesart als Mythen und Legenden markiert werden. Sind es doch vor allem Kinder*, die immer wieder in die Bereiche des „unvernünftigen“ verschoben werden und somit deren Erzählungen zwar teilweise anerkannt und nicht aktiv stigmatisiert, aber gleichzeitig belächelt und nicht ernst genommen werden.

Durch die Ablehnung von als anders markierten Epistemologien von Welt wird zugleich der konstruierte und damit auch veränderbare Charakter der Ideen über Natur, Technologie und Gesellschaft* seiner Dynamik beraubt und als etwas Feststehendes und nicht zu Verhandelndes präsentiert. Natur wird diskursiv dabei jenseits allen Menschlichen und in direkter Abgrenzung zum Menschsein definiert. Schon Hobbes nutzte dies argumentativ für sich, indem er Menschen* einen Naturzustand zuschrieb, den sie nur über Verträge, die hierarchisch strukturierend wirken, verlassen können. Natur und Menschen*, und hier vor allem Kinder*, werden oftmals in ihrem sogenannten Wesen auf eine sich im „natürlichen Zustand“ befindliche Position festgeschrieben und dadurch entmündigt und entrechtet. Ob Natur oder Menschen* als teuflisch (Hobbes), leer (Locke) oder als edel (Rousseau) charakterisiert werden, hängt von den spezifischen Machtinteressen einer Zeit ab. Durch die Darstellung einer teuflischen Natur oder auch eines leeren Raumes – einer Natur also, die als unbelebt und ausschließlich materiell dargestellt wird – werden Kräfteverhältnisse pauschalisiert, Interventionen ermöglicht und andere Konzeptionen negiert.

In der Ökosystemforschung bzw. in der „modernen“ Wissenschaft paust sich diese Logik durch, denn hier wird Natur als (ver)messbare Materie, die bestimmten Regeln folgt, dargestellt. Und durch die Dominanz dieser Erzählung wird der „moderne“ Mensch, der eben diese Regeln „erkennt“ hat, zum Beherrschenden von Natur. Andere Konzeptionen von Natur werden negiert und Interventionen ermöglicht und legitimiert, insbesondere wenn das Gleichgewicht der (zu schützenden) Natur gestört ist oder wird. Im Gegenzug wird allen als „anders“ (vor-modern) hergestellten Menschen* diese Fähigkeit und Legitimität abgesprochen.

Meine Analysen zeigen jedoch, dass diese Dichotomien nicht haltbar sind, denn ähnlich wie in der „modernen“ Wissenschaft hat die „Natur“ auch in der Andinen Epistemologie sehr viele Regeln, die gelernt und verstanden werden müssen, um Gleichgewichtsverhältnisse aufrecht zu erhalten. Das zeigt sich zum Beispiel an der Praktik Yaku zur Lagune Azul zu bringen, wenn der Regen ausbleibt. Es zeigt sich auch an den Orten, an denen Ichick Ollqu* lebt, denn diesen soll mit Vorsicht und Zurückhaltung begegnet werden. Oder es zeigt sich in der Regel, im jährlichen Agrarzyklus die der jeweiligen Phase zugeschriebene Arbeit verrichten zu müssen, da ansonsten der Zorn des Kondors droht (siehe Kapitel ‚Storying. Crafting‘).

So sind die Figuren, die mir in den Geschichten der Cuenca Auqui begegnen, teils grausam, dann aber auch wieder jene, die das Leben und die Ernte erst möglich machen. Positive und negative Kräfte vereinen sich in diesen subjektivierten Naturwesen und eine Zuschreibung in eine rein teuflische oder rein unschuldige Natur

funktioniert darin nicht. All diese Figuren sind „kultiviert“ und „vernunftbegabt“ und weisen die Idee einer irrationalen und willkürlich herrschenden Natur zurück.

Die Imaginierung eines leeren Raumes ist eine vorherrschende Perspektive in der „modernen“ Wissenschaft, in der Marka nicht nur die „Earthbeings“ (de la Cadena 2015), sondern auch – um es in westlichen Termini auszudrücken – die Biodiversität sowie die Wechselbeziehungen zwischen Menschen*, Pflanzen, Tieren, Wasser und Regen abgesprochen wird. Dass Marka immer durch soziale, kulturelle, politische und auch technische Relationen hergestellt wird und damit ein „voller und komplexer“ Raum ist, wird zur strategischen Aneignung von Natur und Welt, die in einer langen Tradition kolonialer Expansion steht, negiert. Ein treffendes Beispiel dafür ist die Arbeit des Unternehmens Consorcio de los Andes, das den Bewässerungskanal in der Cuenca Auqui als rein technisch funktionales Werk gebaut hat. Hier wurde das Sammelsurium an sozio-kulturellen-politischen-ökologischen Verhältnissen kaum in Betracht gezogen. Auch die Schulbildung in der Cuenca Auqui kann dafür als Beispiel genannt werden, denn die Partikularitäten der naturräumlichen Rahmenbedingungen in der Cuenca und die Komplexität, in der Wissen, Emotionen und Epistemologien produziert werden, wurden lange Zeit komplett ignoriert und finden erst langsam in Form der bilingualen Unterrichtsmaterialien Berücksichtigung.

Dichotomisierungen in Relation zu Natur werden auch auf einer Ebene relevant, die nur durch ein „Herauszoomen“ aus der Cuenca Auqui sichtbar wird: Durch die verheerenden Naturkatastrophen im Callejón de Huaylas wurde vor allem durch die städtische Bevölkerung* „der Natur“ eine Bedrohlichkeit, Willkürlichkeit und Macht zugeschrieben, denen durch den Bau von Dämmen, der Überwachung durch Monitoring und der Installation von Frühwarnsystemen begegnet werden soll. Natur wird hier erneut in ihrer „Wildheit“ und „Willkürlichkeit“ diskursiv hergestellt. Die Campesinxs und Quechua sprechenden Familien* werden innerhalb dieser dichotomen Imagination in den ländlichen Räumen verortet, in direktem Kontakt zu einer sogenannten Natur (siehe ausführliche Herleitung dieser dichotomen Positionierung in ‚Framing the Field‘).

Während meiner Zeit in den Dörfern des Callejón de Huaylas bin ich selten bis nie ~Mestiz*innen begegnet. Diese Entfremdung und der damit verbundene sozialgesellschaftliche Graben zwischen Natur, Campesinxs und Mestizxs zeigt sich auch im Fehlen zivilgesellschaftlicher Solidarität der Stadtbevölkerung* gegenüber den Bewohner*innen und Campesinxs in der Cuenca Auqui, die wenige Kilometer von ihnen entfernt seit Jahrhunderten um die Einhaltung grundlegender Menschenrechte wie beispielsweise der Versorgung mit sauberem Trinkwasser kämpfen. Dieses Verhältnis wird auch in den Geschichten über die Gottheiten, die als Campesinxs verkleidet in die Stadt kommen und nur auf Ablehnung treffen verarbeitet (siehe ‚Framing the Field‘). Das Leben und die Kämpfe der Campesinxs werden in der öffentlichen Wahrnehmung zwar über die lokalen Medien kommuniziert, wenn auch sehr unterrepräsentiert, treffen aber nicht auf städtische Handlungsbereitschaft.

Auch der Zugang zu Wasser und zu landwirtschaftlichen Techniken in der Cuenca Auqui wird über diskursive Mechanismen und Praktiken in rationale Denkfiguren verschoben. Lokales Wissen und Praktiken der Campesinxs werden in den städtischen Diskursen von Huaraz ausgeklammert, entpolitisiert und damit in die Bereiche

der „Unvernunft“ verschoben. Vor allem in der wirkmächtigen Auseinandersetzung über „Klimaanpassungsstrategien“ werden technisch-administrative Lösungen und Fortbildungsmaßnahmen für Campesinxs favorisiert. Eine Kritik an den Effekten neoliberaler Wirtschaft oder neoliberaler Regierungsarbeit wird dabei nicht reflektiert, so dass diese Formen der Regierung größtenteils unangetastet bleiben. Die Geschichten in der Cuenca Auqui, die sich mit Wasser oder Landwirtschaft auseinandersetzen, werden damit ebenfalls in den Bereichen der Mythologie und der Legenden verortet, was weitreichende Folgen hat für die politische Praxis.

1.3 Diskursfaden: Im Warteraum der Geschichte

Matt Finn und Cheryl McEwan (2015) benutzen das Bild des Warteraumes für „the figure of the child“, das den Autor*innen folgend ein philosophisches Konzept ist, das bis heute in seiner Wirkung und Entfaltung selten dekonstruiert wird. In diesem Warteraum der Geschichte befinden sich noch weitere Konzepte, die ausgepackt und in ihren lokalen Wirkungsweisen hinterfragt werden können. Zudem lohnt es sich, auch den Warteraum nicht nur als Warteschlange fehlender philosophischer Dekonstruktionsarbeit zu beschreiben, sondern diesen Warteraum als eine Strategie der Mächtigen zu markieren, die diesen Raum zur Aufrechterhaltung von Hegemonie bedienen.

Der Warteraum als eine politische Strategie zeigt sich in Form einer kolonial gewachsenen Praktik, die das Verhältnis zwischen dem peruanischen Staat und der ländlichen Quechua sprechenden Bevölkerung* in der Cuenca Auqui prägt. Der Warteraum besteht darin, dass der Staat Wohlstand für die Quechua sprechende Bevölkerung* verspricht und dieses Versprechen partiell einlöst mit der Schaffung von Einrichtungen, jedoch dieses Versprechen nie komplett einlöst, so dass die Bevölkerung* der Cuenca Auqui immer darauf wartet.

Die Organisation von Wasserverfügbarkeit und schulischer Bildung sind in der Cuenca Auqui wichtige Bereiche, in denen der Staat seine Macht manifestieren und die Bevölkerung* in ein System der Gouvernementalität einbinden kann (Foucault 2004 & 2005b). Jedoch steht der Staat, verantwortlich für eine sogenannte Gleichheit und Freiheit aller, oftmals in direkter Komplizenschaft mit der Aufrechterhaltung von kolonial gewachsener Ungleichheit, so dass die aufklärerische Vernunft Alarm schlagen müsste, wäre sie selbst nicht vereinnahmt in diesem Projekt.

Die in der Cuenca Auqui punktuell sichtbaren Infrastrukturprojekte – Bewässerungskanal, Wasserleitungen, Schulen – erfüllen die Funktion einer materiellen Einlösung des Versprechens, dass Modernisierung, „Entwicklung“ und Fortschritt in der Cuenca Auqui vorangebracht werden sollen. Sie sind damit Orte des Wartens, innerhalb derer die Bevölkerung* regiert und diszipliniert und eine mögliche staatliche Einflussnahme sichergestellt wird (über Gesetze und Verordnungen, Foucault 2005a). Auch werden Formen des Klientelismus instrumentalisiert, wenn beispielsweise bei anstehenden Wahlen durch Infrastrukturprojekte positive Aufmerksamkeit auf die aktuelle Regierung gelenkt werden soll. Diese Formen einer spezifischen Ausprägung von Regierbarkeit beschränken sich jedoch nicht auf municipale Ebene. Auch innerhalb der Dörfer kommt es immer wieder zu Manifestationen der Macht, die sich als strategisches Vorgehen des Klientelismus und der Korruption bedienen. Doch der

Grad der Einbindung in Disziplinierung und Gouvernamentalität erfolgt nur in einem limitierten Maße, da die Macht der Kolonialen Modernität unterwandert werden kann. So sind es beispielsweise die Orte der JASS, in denen ich auf basisdemokratische Praktiken stoße, die die Organisation von Wasser entlang von Transparenz, Empathie und Gemeinschaft entfaltet, die sich damit widerständig zu staatlichen Regulierungen verhält und die Subjektpositionen ablehnt, die der Staat ihnen vorgibt.

Es zeigt sich in der Cuenca Auqui, sei es im Kampf um Zugang zu sauberem Trinkwasser oder um Bewässerungstechniken, dass die Bewohner*innen und Campesinxs lange, bevor die Projekte in die eigentliche Umsetzung gelangen, dafür kämpfen und wortwörtlich und metaphorisch zugleich viel Lebenszeit in den Warteräumen verschiedener Institutionen verbringen müssen. Durch die schwache institutionelle Organisation staatlicher Stellen, die darin verwobenen Machtverhältnisse und die Ablehnung von Zuständigkeit und Verantwortung im Hinblick auf die Organisation und Verteilung von Wasser wird es den Campesinxs zum Teil verunmöglicht, ihre im peruanischen Grundgesetz festgeschriebenen Rechte erfolgreich einzufordern (Lüdemann 2015, Rasmussen 2015 & 2016b).

Das Gefühl der Ohnmacht breitet sich in solchen strukturellen Begebenheiten besonders stark aus, aber auch ein zunehmendes Unbehagen, das an den Rändern der Kolonialen Modernität wächst. Borg Rasmussen unterstreicht am Ende seiner Arbeit die paradoxen Momente in diesen Verhältnissen. Einerseits unterstützt der Staat seine Bürger*innen durch verschiedene Infrastrukturprojekte, lässt sie dann aber andererseits im Stich, indem er sich nicht um die ordnungsgemäße Ausführung kümmert. Der Staat schafft so eine soziale Inklusion für eine Gruppe der Gesellschaft*, die jedoch aus Nationbuilding-Prozessen ausgeschlossen wurde und wird. Weder in nationalen Narrativen einer glorreichen Vergangenheit, noch in den künftigen ökonomischen Fortschrittsmythen wird den Campesinxs im Callejón de Huaylas eine Teilhaber*innenschaft daran zugestanden (Rasmussen 2015: 181).

In diesem Warteraum zeigt sich, auf wen die Imagination der „figure of a child“ bis heute angewandt wird. Das Verhältnis von Staat und Campesinxs der Cuenca Auqui basiert mitunter auf dieser Imagination. Es bedient das Bild, das die Campesinxs immer im Werden positioniert, diese sich entwickeln und gebildet werden müssen, so dass ihnen eine gerechte Teilhabe am System verwehrt wird. Kinder* und Jugendliche* der Cuenca Auqui in all ihrer Heterogenität sind in dieser Aushandlung bis heute nicht sichtbar und bleiben die ewigen „Anderen“, die im Warteraum noch nicht einmal einen Platz gefunden haben. Und dieser Umstand ist mitunter das Fundament kolonialer Modernität.

Die Geschichte der Achikay* und die darin erzählte Allianz zwischen Kondor, Frosch und den beiden Kindern* führt zur Befreiung der Kinder* aus der erwachsenen Vormachtstellung. Der Kondor und der Frosch, die tierisch verkörperten Gestalten von Inti und Patsa, sind hier machtvolle Unterstützer*innen. Die Tiere verraten die Kinder* nicht, sind solidarisch mit ihnen, und am Ende rettet sie die Ratte auf den allerletzten Metern. Doch die beiden Kinder* verlassen diese Welt und gehen in die obere Welt, was ein symbolisches Bild in meiner Interpretation dafür ist, dass

diese Welt, die Kinder* nicht anerkennt. So verharren die Kinder* und Marka am Rande der Kolonialen Modernität, und auch wenn sie sich solidarisch zusammenschließen, bleiben sie in den jetzigen Verhältnissen im Warteraum, da ihnen kaum eine Handlungsmacht zugeschrieben wird. Auch die Tatsache, dass bis heute das Echo von Achikay* in den Bergen zu hören ist, bleibt eine eindrückliche Mahnung und Erinnerung daran, ständig und kontinuierlich zu hinterfragen, welche Stimmen so laut hörbar sind, dass sie als Echo in die Diskurse eingehen. Komplementär dazu muss die Frage gestellt werden, welche Stimmen unterdrückt werden, so dass andere zum Vorschein kommen (Gyasi 2017a). Erst wenn diese grundlegende Haltung als konstituierender Bestandteil in das Vernunftdenken aufgenommen wird, werden weiße Stimmen als solche markiert und provinzialisiert. Vielleicht zeigt sich darin auch das Potential, dass sich das Wartezimmer langsam, aber stetig in ein Durchgangszimmer für unterdrückte Stimmen umwandelt, in dem auch die lauten Stimmen Platz nehmen dürfen und müssen.

1.4 Diskursfaden: Die ewig „Anderen“?

Die Frage nach Indigenität „is almost always a waste of time“ (Canessa 2012: 2 f.)³. Dies gilt nicht nur für die aktuellen politischen und wissenschaftlichen Debatten, sondern ist auch in einem historischen Kontext zu sehen. Wenn ich die erwachsenen Menschen* in der Cuenca Auqui heute frage, wie sich selbst bezeichnen, dann erhalte ich als Antwort meist „campesinx“ (Bauer*Bäuerin). Durch die Umbenennung der indigenen Bevölkerung* im Andenhochland zu Campesinxs im Zuge der Agrarreform kommt es zu einer Verstrickung von Arbeit und Sein. Die eigene Identität wird nun vorrangig über Arbeit ausgedrückt (Orlove 1998: 208). Diese Zuweisung kann von der Bevölkerung* in der Cuenca Auqui ausgefüllt, mit eigenen Bedeutungen versehen und mit dem Land, mit Marka, verknüpft werden, denn, um in Don Pablos Worten zu sprechen, der Begriff „Zuhause“ war lange Zeit auf das Land bezogen und endete nicht bei einem Haus mit vier Wänden. Das eigene Selbstverständnis des Seins wird in dieser Denkkonfiguration für viele über emotionale, körperliche und performative Arbeit in direkter Verbindung mit dem Land hergestellt. Das Land wird in diesem reziproken Verständnis von den Menschen* geschützt, aber das Land schützt auch die Menschen*. Dies kommt im Quechua Wort „Marka“ (Land, Beschützer*in) besonders zur Geltung.

Im spanischsprachigen Wort Campesinx steckt das Wort „campo“ (Acker, Feld). Dieses Verweben von Land, Zuhause, Sein, Schutz und Arbeit steht in Relation zu den lokalen Epistemologien, die mitunter über Geschichten Bedeutung erhalten. Die Kategorie Campesinx geht mehr in einen Dialog mit den Lebenswelten vieler Menschen*, als es das I-Wort in der Cuenca jemals konnte. Doch um diese Campesinx Identität aus einer historischen Perspektive nicht zu verklären, ist es wichtig, immer auch auf die darin enthaltenen kolonialen Festschreibungen zu verweisen. Die Quechua sprechende Bevölkerung* in Peru ist nämlich immer schon nicht nur Bauer*Bäuerin, sondern gleichzeitig Ärzt*in, Kunsthandwerker*in, Tischler*in, Schriftsteller*in, Designer*in, Köch*in, Architekt*in, Lehrer*in, Alpinist*in u. v. m. gewesen und wird es immer sein.

3| „(...) ist fast immer Zeitverschwendung“ (Canessa 2012: 2 f., Übersetzung K.S.).

Was passiert mit der Kategorie „Campesinx“, wenn die Menschen* in der Cuenca Auqui sich immer mehr in das Haus aus vier Wänden zurückziehen, und nun in der extremsten Darstellung formuliert, die Beziehung zum Land vollständig auf Landwirtschaft innerhalb von neoliberalen Kosten- und Nutzenfaktoren reduziert wird? Was passiert, wenn Menschen* in der Cuenca Auqui immer weniger auf ihren Chakras arbeiten, ihr Leben immer mehr im städtischen Raum verorten? Was geschieht mit dem Wissen, den Geschichten und den Praktiken, die in ihrer epistemologischen Beziehung zwischen Marka und Runakuna (Menschen*, Selbstbezeichnung auf Quechua) hervorgebracht werden? Was heißt das für die Vorherrschaft der Kolonialen Modernitäten?

Für die Kinder* in der Cuenca Auqui funktioniert die eigene Identifikation einer Campesinx-Identität innerhalb einer westlich-kolonialen Verortung über Umwege. Dadurch, dass innerhalb der westlichen Logik Arbeit an Erwachsenein* gebunden ist, bleibt es innerhalb des Diskurses für Kinder* schwer, sich als Campesino* oder Pastora* (Hirtin*) zu bezeichnen. So hat mir kein Kind* während der Forschung zum Beispiel erzählt, dass es ein „Bauernkind*“ (niñx campesinx) sei. Die Selbstbezeichnung funktioniert über eine reine Alterszuschreibung, so dass man* „einfach ein Kind* ist“ (soy unx niñx). Das heißt nicht, dass die Kinder* sich nicht mit Marka identifizieren können. Die vorherigen beiden Kapitel zeigen im Gegenteil die enge Verbundenheit und Identifikation von Kindern* mit Marka. Sich ein eigenes Selbstverständnis zu konstruieren, ist für die Kinder* in der Cuenca Auqui an komplexe ~intersektionale Dynamiken gebunden.

Zugleich hat die Bezeichnung Campesin-o eine Genderdimension. In der Cuenca Auqui, so meine Einschätzung, sind es vorrangig die Männer*, die für sich den Begriff Campesin-o aneignen und mit Bedeutung füllen, denn es sind vorrangig die Männer*, die die Arbeiten auf der Chakra erledigen. Der 24te Juni ist in Peru der Tag der Campesin-os, nicht der Campesina oder Campesinx. Die Frauen*, die traditionell die meiste Zeit des Tages als Hirt*innen (einen Tag der Pastora gibt es zum Beispiel nicht), und die Kinder* als Schüler*innen verbringen, können sich mit dieser Kategorie durchaus identifizieren, doch sie sind folglich nicht die primären Adressat*innen, die Velasco in seiner Identitätspolitik im Blickfeld seines Interesses hatte. Er reproduzierte mittels Sprache die Vorstellung einer männlichen Norm der Bauern - was auch immer das ist. Sicher ist, dass es dadurch zu einer machtvollen Belegung einer erwachsenen andinen Quechua-Campesino-Identität kommt und beispielsweise die Existenz ~Schwarzer Campesinx in Peru keinen Zugang zu dieser Imagination erhält. Das Versprechen, Teil der Kolonialen Modernität zu werden, Teil des Neoliberalismusprojektes zu sein, verspricht, nicht der „ewig Andere“ zu sein. Die Cinderella Schattenkiste, und auch die Wahrnehmung aller Kinder*, dass das die schönste Kiste von allen sei, zeigt die Wirkmacht dieses Versprechens.

1.5 Diskursfaden: Jenseits des stillen Referenzpunktes

Wenn ich früh morgens die Treppen zur Schule in Ichoca hinuntergehe, beobachte ich oft, wie die Kindergartenkinder* in einer Reihe aufgestellt im Gleichschritt über den kleinen betonierten Platz marschieren und im Anschluss daran mit der Hand auf dem Herzen die peruanische Nationalhymne singen. Ab dem ~Alter von drei Jahren lernen

die Kinder* in der Cuenca Auqui über verschiedene Praktiken und Performanz, ein nationales Bewusstsein zu entwickeln und sich als peruanische Staatsbürger*innen zu verstehen bzw. dazu zu werden. Es wird gelernt, was ein „wir“ in grenzstaatlichen Termini bedeutet und wer „die Anderen“ sind. Die Drei- bis Fünfjährigen* sitzen die meiste Zeit ihres Kindergartenalltages still auf ihren kleinen Stühlen und lernen Disziplin, Zivilisierung und Gehorsam. Zugleich ist das Nebenzimmer voller unbe-
nutzter Spielsachen. Ana erklärt mir, dass es oft nicht am geeigneten Material fehlt, sondern an der Qualität der Ausbildung der Lehrer*innen, der Honorierung ihrer Arbeit und, wie bereits erwähnt, an einer gerechten Bezahlung derselben, was innerhalb des kapitalistischen Systems als staatliche Wertschätzung für Arbeit angesehen wird. Aber es sind auch die internalisierten Rassismen, die die Lehrer*innen mit in den Kindergarten oder auch in das Klassenzimmer bringen, in dem Kinder* zu oft zu Objekten von Disziplinarmaßnahmen degradieren. Als „indigen“ markierte Kinder* erfahren den darin enthaltenen stillen Referenzpunkt des „europäischen Kindes“ auf exponentiell gesteigerte Weise (Canessa 2012: 190 ff., siehe Kapitel ‚Framing the Field‘). Kinder* unterliegen während der Schulzeit Disziplinierungs- und Zivilisierungsmechanismen, die von vorgeschriebenen Pausen, Sprechverboten und die Art und Weise, welches Wissen gelernt werden soll, diktiert wird.

Die Kritik am Schulsystem, die die ANAMEBI (2009, siehe ‚Framing the Field‘) formuliert, lässt sich auch auf die Cuenca Auqui und die Schule in Chontayoc anwenden, in der die Schule als ein System kritisiert wird, in dem „indigene“ Kinder* zu Objekten der Kolonialen ~Moderne degradiert werden, ohne den Reichtum ihres diversen Wissens von Welt anzuerkennen. Die machtvolle Hierarchisierung von Sprache ist darin ein entscheidender Mechanismus. Kinder* lernen in der Schule seit dem Aufkommen der bilingualen Interkulturellen Bildung in Peru auf einer rationalen Ebene von mestizischen Lehrer*innen aus Schulbüchern, wie das lokale Leben vor Ort gestaltet ist. Lernen wird so von konkreter verkörperter Praktik in Bezug zu Land entkoppelt und auf der rationalen Ebene angesiedelt. Mestizische Lehrer*innen werden dabei zu den Vermittler*innen andiner Lebenswelten, die sie selbst nicht oder nur sehr wenig kennen. Zugleich erhalten, wenn überhaupt, nur die Kinder* in den Quechua sprechenden Dörfern und Comunidades bilingualen Unterricht. Der Mehrheitsbevölkerung und auch Quechua sprechenden Kindern*, die in den Städten leben oder in ländlichen Siedlungen, in denen es keine offiziell bilinguale Schule gibt, bleibt der Zugang dazu verwehrt. So wird ein rassistisch fundiertes System der Trennung und Verortung sogenannter indigener Menschen* im ländlichen Raum und mestizischer Bevölkerung* im städtischen Raum aufrechterhalten und ein Mythos hartnäckig über Jahrhunderte hinweg zur Realität erklärt (Interview mit dem Direktor Don Cirilo in Ichoca, Juni 2015; ANAMEBI 2009, Canessa 2012, Villari & Menacho López 2017: 139 ff., García 2005).

Quechua zu sprechen wird im peruanischen Kontext bis heute abwertend mit dem I-Wort in Verbindung gebracht und nicht in das nationale Selbstverständnis mit aufgenommen. Das Festhalten und Praktizieren der Sprache wird oftmals synonym gesetzt mit einer Identität der Unterentwicklung und Minderwertigkeit (Canessa 2012). Durch diese Verbindung haben viele Quechua sprechenden Eltern* auf einer täglichen Basis rassistische Diskriminierung erlebt. Solange in Peru die bilinguale Erziehung nur in den ländlichen Schulen „formell“ Einzug hält, der von den Familien*

täglich erlebte Rassismus nicht aktiv verneint und strukturell sichtbar gemacht wird, bleiben Bemühungen wie die Erarbeitung bilingualer Unterrichtsmaterialien meines Erachtens ein Tropfen auf den heißen Stein.

Da die Qualität der Schulbildung in der Cuenca Auqui immer wieder auch von den Eltern* kritisiert wird, die Kinder* mit Ende der Grundschule Schwierigkeiten in ihrer Lese- und Schreibfähigkeit haben, migrieren viele Eltern* in die Stadt, um die Kinder* dort auf eine monolinguale Grundschule zu schicken.

Die Eltern* antworten damit auf ein System, das ihre Existenz seit Jahrhunderten negiert und das Leben der Campesinxs fortlaufend stigmatisiert. Egal ob in Mexiko (Singer 2011), in Peru oder auch in Bolivien (Canessa 2012: 193): Die Klassenzimmer von sogenannten „indigenen“ Kindern* sind mit Postern voller Regelwerke behängt, die die individuelle Hygiene thematisieren. Damit werden die Körper von Kindern* zum vorrangigen Ziel der Kolonialen Modernität.

Durch diese in Foucault'scher Lesart verstandenen Disziplinartechnologien, über das Marschieren am Morgen, das durchgängige Stillsitzen, die ständige Positionierung als Nicht-Wissende, über die Hygienepraktiken usw. werden Kinder*, ihre Körper, ihre Gedanken unter einer bestimmten Zielvorstellung regierbar gemacht. Das vorrangige Ziel darin ist nicht die reine repressive Unterdrückung der Kinder*, sondern die Disziplinierung und Schaffung produktiver Individuen im Nationenprojekt. Und zugleich konfrontiert es die Kinder* mit der Unmöglichkeit, in der Regenzeit, wenn die Erde feucht und schlammig ist, „sauber“ in die Schule zu kommen, stundenlang stillzusitzen und zu schweigen, im Gleichschritt zu marschieren, nicht in der Sprache denken und reden zu dürfen, die sie zuerst gelernt haben oder es auszuhalten zu wissen, dass man* innerhalb dieses Systems niemals gut genug sein kann aufgrund des zugeschriebenen Soseins in der Welt.

Hoffentlich kommt bei der*dem Leser*in nun die Frage auf, was denn die Kinder* dazu sagen. Ob sie Quechua lernen möchten oder nicht? Ob sie die Schulbücher spannend finden oder nicht? Weder ich, noch die Lehrer*innen, noch die Eltern*, noch die Autor*innen der von mir gelesenen Literatur haben die Kinder* während meiner Forschung und in meinem Beisein das gefragt. Ein Umstand der Bände spricht.

Quechua sprechenden Kindern* wird im System der Kolonialen Modernität, in dem die Imagination des europäischen Kindes bereits in der untersten Ebene der Hierarchie platziert wird, nur ein Platz an den Rändern des Randes zugewiesen. Das heißt, die Kinder* müssen sich an dieser Imagination messen und ihr Sosein in der Welt stetig darauf abgleichen, um dem darin postulierten Anspruch zu entsprechen. Es liegt darin auch ein un/möglicher Moment, da den Kindern*, die dieser Norm nicht entsprechen, von Geburt an durch rassistische Zuweisung ein inferiores Anderssein zugeschrieben wird. Über schulische Bildung und Körperdisziplinierungen hat das Kind innerhalb der Kolonialen Modernität begrenzte Möglichkeiten, durch Spiegelung (Mimikry) Teil der Norm zu werden (Bhaba 2000, siehe Cinderella Geschichte Kapitel ‚Storying. Crafting‘).

Durch die Wirkungsmacht Kolonialer Modernität internalisieren die schon zur „Vollkommenheit“ (Kant 1775) geborenen weißen männlichen Kinder das größte Stück modern-kolonialer Vernunft. Die Kinder* außerhalb dieser Imagination, die

sie im sogenannten Naturzustand belässt, können nur die Krümel aufpicken (siehe Abbildung 2, Kapitel I). Viele Institutionen haben bis heute nicht dieses Vermächtnis an seinen Wurzeln und in seiner Wirkmacht dekonstruiert und reproduzieren es entsprechend un/bewusst immer wieder aufs Neue. Männlich weiße Kinder stehen in diesem Verständnis als die privilegierten Gewinner dieses Systems dar, indem sie nur die erwachsene Vormachtstellung als diskriminierend erleben. Doch auch diese Kinder* werden in eine Kategorie gepresst, die Teile ihres Soseins negiert und unterdrückt, sie als im Werden begriffene, starke, rationale, durchsetzungsfähige, machtliebende und ~gesunde Teile der Gesellschaft* stilisiert und Schwäche, Emotionalität und Unsicherheit negiert. Es ist eine Argumentation entlang der Extreme, die jedoch Effekte auf die differenzierenden Nuancen hat, die wiederum auf das Menschsein im Alltäglichen einwirken und definieren, wie komplex Gender, Kindheit, Mestizx-Sein oder Campesinx-Sein performt werden darf. Die Koloniale Modernität hat die Ideen der Staatstheoretiker* aus Kapitel ‚Raising an Empire‘ für sich instrumentalisiert. Sobald Kinder* ihr eigenes vernunftloses Sein ablegen, werden sie über Assimilierungsprojekte „normalisiert“.

Wenn wir auf die Verhältnisse in der Cuenca Auqui blicken, dann breitet sich eine Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit aus, ich habe in Peru mit einigen Menschen*, auch mit passionierten Lehrer*innen gesprochen, die schon jahrzehntelang gegen dieses System ankämpfen und inzwischen resigniert auf die herrschenden Verhältnisse blicken. Das ist die Hoffnung, die man* den Kindern* in der Cuenca Auqui schuldig bleibt.

Und auch Figuren wie Ichick Ollqu* widerspricht ~heterosexueller Konformität und einfachen Einordnungen bzw. Zuordnungen. Je nach Erzählart und Interpretation kann Ichick Ollqu* unterschiedliche Geschichten erzählen: Jene, in denen die non-Konformität von ihm betont wird, versprechen auch widerständiges Potential und andere Lesearten von Geschlecht*.

Ich gehe davon aus, dass die Mimikry in der Cuenca Auqui nicht komplett stattfindet und Kinder* in diesem System strukturell außerhalb weißer Vollkommenheit angesiedelt werden und damit auch nicht den Grad der Vernunft der Kolonialen Modernität internalisieren konnten, um vollkommen in der „figure of a child“ assimiliert zu sein. Sind es dann nicht genau diese Wissensproduktionen, Praktiken und Verkörperungen des Seins der Kinder*, die uns lehren können, wie Gift in Medizin umgewandelt werden kann?

Und ist die Forschung, die so verflochten in das Vernunftdenken der Kolonialen Modernität ist, es den Kindern* – nicht nur in der Cuenca Auqui – nicht schuldig, hoffnungsvolle Theorieproduktionen in Zusammenarbeit und im gegenseitigen Lernen zu formulieren?

Nicht nur die Kinder* sind mehr, als das, was die Koloniale Modernität ihnen vorgibt zu sein. Und auch in den Verhältnissen zur Natur steckt viel mehr Potenzial, als die Koloniale Modernität vorgibt.

Es lohnt sich, den eigenen Vernunftbegriff mithilfe der narrativen Geschichten in der Cuenca Auqui zu befragen, denn diese schaffen es, eine Irritation in der Ordnung der Dinge zu ermöglichen.

Diesen Fragen nachzugehen, wird nun Aufgabe des zweiten Teils dieser Synthese sein.

2 Marka's Stories

2.1 Tentacular Thinking

In den Aushandlungen von Modernisierung wird ein spezifisches Bild von Natur bedient und zugleich auch reproduziert, das in politisch ökologischen Arbeiten schon oftmals detailliert herausgearbeitet, dekonstruiert und damit auch kritisiert wurde (Boelens 2008, Schmitt 2017, Rasmussen 2015). Wasser und auch Wasserzugänge werden darin rationalisiert, bürokratisiert, und Wasser wird auf eine zu regierende und auszubeutende Ressource reduziert. Wasser als eine unendliche Ressource wird innerhalb des Knappheitsdiskurses endlich und ebnet diskursiv den Weg für modernisierungstechnische Interventionen. Am deutlichsten zeigt sich dies an der Verstrickung des Knappheitsdiskurses mit dem Klimawandeldiskurs, der in der Cuenca Quilcay vielfältige Machtverhältnisse reproduziert. Durch den Klimawandel und den damit verbundenen Rückzug der Gletscher, wird die Frage nach der Endlichkeit der Ressource Wasser gestellt, vor allem durch die Kontamination des Flusses Auqui, die sich vermutlich auf den Rückzug der Gletscherzunge und das sich nun an der Oberfläche befindliche Gebirgsgestein zurückführen lässt. Durch den niedrigen pH-Wert des Schmelzwassers werden aus dem anstehenden Gestein und den Talsedimenten Mineralien herausgelöst, die das Wasser für den menschlichen und tierischen Konsum und für die Bewässerung unbrauchbar machen (Faulstich 2015, Guittard 2017 et al.). Der Klimawandel wird durch die Campesinxs vor allem in einer Zunahme von Starkregen, Frost und Hagel, aber auch durch längere Trockenperioden während der Regenzeit wahrgenommen (siehe Karte im Anhang ‚My poor Land‘). Auch der Puspa (der Regen mit dem der neue Anbauzyklus Anfang August beginnt) bleibt nach Aussagen der Campesinxs aus. Nach meiner Forschungszeit (2015) in Peru versuchten wir innerhalb des Projektes diese Aussagen in den meteorologischen Daten, die in der Region aufgezeichnet werden, nachzuvollziehen (Gurgiser et al. 2016). Und es stellte sich heraus, dass die wetterbezogenen Aussagen, die während der Kartierung gemacht wurden, auf der Basis der Messdaten nicht nachweisbar sind. Dieser Umstand ist bedeutend. Gurgiser et al. bestätigen, dass die Variabilität des Niederschlages, also die Schwankungen sowohl innerhalb eines Jahres als auch zwischen den Jahren sehr hoch sind (ebd.). Bleiben wir innerhalb der Vernunftlogik, die die Koloniale Modernität vorgibt, dann lassen sich auf einer meteorologisch rationalen Ebene die Niederschlagsveränderungen, die die Campesinxs formulieren, nicht verifizieren. Daraus kann, innerhalb dieser Logik verbleibend, abgeleitet werden, dass die Campesinxs den Klimawandeldiskurs strategisch nutzen, um eigene Interessen wie zum Beispiel die Notwendigkeit des Baus eines Bewässerungskanals oder die Notwendigkeit einer technifizierten Sprengler-Bewässerung argumentativ zu untermauern. Es ist eine auf argumentative Stringenz aufbauende Interpretation der Differenz zwischen der Wahrnehmung der Campesinxs und den Ergebnissen und Auswertungen der Messdaten.

Eine weitere Denkmöglichkeit wird mithilfe des „tentacular thinking“, also dem Verweben von unterschiedlichen Wissenssystemen wie z. B. naturwissenschaftliche Erkenntnisse, narrative Geschichten und Anthropologien, möglich (Haraway 2016). Wenn die aktuellen Verhältnisse als ein Patsa Kuti gelesen werden (siehe Kapitel ‚Framing the Field‘), in dem die Kräfteverhältnisse aus dem Lot gebracht werden und das Chaos droht zu überwiegen, dann kann darin Tamyá (Regen), die*der immer schon launisch war, ihren*seinen Unmut über die Menschen* äußern und in Hagelform, in Starkregen oder auch durch eine totale Absenz kundtun. Es hilft dabei, diesen Umstand als eine Imaginationsform zu denken und nicht als etwas, das ist, also im „realen“ und messbaren Sinne in Form von Hagelkörnern, Tröpfchengrößen und gefrorenem Boden.

Der Fuchs, der mit Puspa in einem Wettstreit steht, wird in der Puna von Jancu, so wissen wir es bereits aus den vorherigen Kapiteln, schon lange nicht mehr gesehen und so auch der Puspa. Die Schlangen als Symbol für Yaku, erzählt mir Don Theodoro, werden ebenfalls nicht mehr gesehen und auch die Kaulquappen und Frösche, die Symbolfiguren für Paza, sind verschwunden. Pumas, als die Verkörperung der Ancianos* (Vorfahr*innen), haben die Cuenca Shallap verlassen. Ojos de Agua (Quellen), die Orte, durch die Ichick Ollcukuna in die mittlere Welt gelangen, fallen trocken.⁴

Donna Haraway erinnert daran, dass dies ein entscheidender, strategischer Effekt des ~Kolonialismus und der Konquistador*innen ist „(...) they slaughter the plants and animals of the conquered peoples as means of subduing them and removing them from their means of subsistence (...)“ (ebd. 2017: 33:42)⁵. Die Koloniale Modernität in Form von Modernisierung und Neoliberalismus erhält diese Strategie nun nicht mehr in repressiver Form durch Konquistador*innen aufrecht, sondern durch die Regierung von Land, Tieren und Menschen* über die vorherrschende gewinnakkumulierende Logik des Marktes. Lesen wir den Klimawandel als einen Effekt dieser Lebens- und Wirtschaftsweise, dann sind unter anderem die Kaulquappen und die Frösche dieser Ideologie zum Opfer gefallen. Wake (2007) bestätigt den weltweiten Rückgang von Amphibienarten bereits seit den 1970er Jahren. Die Gründe hierfür sind vielfältig und nicht nur auf einen Ursachen-Wirkungszusammenhang zurückzuführen. So führt Wake die Veränderung von Flora und Fauna, das Sterben verschiedener Insektenarten, das Aufkommen eines infektiösen Agenten (Chytridpilz), der Amphibien befällt und tödlich wirken kann, und auch die Erderwärmung in einem Ursachenkomplex auf (ebd.). In der Cuenca Auqui kommt noch der saure pH-Wert des Wassers hinzu, auf den die Fische und Kaulquappen sensibel reagieren.

Don Theodoro sagt auf einem Spaziergang zu Ana und mir, dass seine Großeltern* immer zu ihm gesagt haben, dass wenn die Frösche verschwinden, dann verschwindet auch das Wasser.

Und so ist auch Yaku (Wasser) in Teilen ihres schlangenförmigen Weges beraubt und wird entlang von Betonschalen hangabwärts geleitet, um, so die Zukunftsvor-

4| Dies ist ein spannender Moment in dem naturwissenschaftliche Erkenntnisse in Dialog mit Andinen Kosmologien gehen könnten, um die Pauschalität dieser Aussage zu verfeinern bzw. zu überprüfen.

5| „Sie schlachten die Pflanzen und Tiere der eroberten Menschen*, um sie zu unterwerfen und von ihrem Lebensunterhalt loszulösen (Haraway 2017: 33:42, Übersetzung L. S.).“

stellung in der Cuenca Auqui, über Sprenkleranlagen auf Paza verteilt zu werden. Zugleich nimmt Yaku durch den Rückzug des Gletschers Mineralien auf, die Yaku für den Menschen*, die Tiere und die Landwirtschaft unbrauchbar, sogar toxisch machen. Es kommt dabei zu einem ständigen Bruch des reziproken Verhältnisses, durch das die Menschen* nicht nur in der Cuenca Auqui über einen memorialen Vertrag mit Tanya, Yaku und Paza verbunden sind. Das heißt, dass der Mensch* – hier in einem globalen Plural verstanden – sich stetig etwas nimmt und nichts zurückgibt. Die Konsequenzen dieses Bruches äußern sich in einer apokalyptisch imaginierten Wut der Earthbeings in den Geschichten, indem sie oftmals das Wertvollste der erwachsenen Welt zu sich nehmen (Mädchen* werden zu Stein, Kinder* werden in die untere Welt mitgenommen, Lagunen verschlingen Menschen*, Kinder* werden von einem Kondor entführt).

Ordnen wir die Wahrnehmung der Campesinxs in den komplexen Zusammenhang von „tentaclar thinking“ ein, dann ist ihre Wahrnehmung, dass sich etwas mit Yaku verändert, zutreffend und es lohnt, weiter in den Verstrickungen und Komplexitäten zu suchen, sobald verschiedene Epistemologien aufeinandertreffen. So kann die Veränderung des Niederschlages nicht aus einer rein meteorologischen Perspektive bestätigt werden. Bei einer Verschiebung der Perspektive und auch durch die Erkenntnisse, die die verschiedenen narrativen Geschichten lehren, lässt sich auch vermuten, dass die Campesinxs sich hier auf die Wut und Launenhaftigkeit von Tanya und Yaku beziehen. Diese sind über die Ignoranz der Menschen* in ihrem Tun erbost, so dass sie den reziproken Austausch aufkündigen und das Verschwinden von Schlangen, Fröschen oder auch Füchsen (alles Verkörperungen der Earthbeings) herbeiführen. Diese Interpretation ist eine politisch ambitionierte und ermöglicht die Formulierung einer gemeinsamen Kritik an herrschenden Verhältnissen. Durch die Ebenen der Fiktion – es kann durchaus sein, dass die Campesinxs diese Interpretation nicht teilen – wird ein um-die-Ecke-denken möglich. Ich bediene mich hier verschiedener narrativer Geschichten, Erfahrungswissen und Wissensformatationen aus anderen wissenschaftlichen Arbeiten, um weitere Ebenen der Deutung zu erschließen. Dies mit den Campesinxs zu diskutieren und ihre Perspektive darauf zu erfragen, bleibt ein nächster Schritt, der über diese Arbeit hinausgeht.

Das Verweben von Geschichten zeigt, dass wir in einer kaputten Welt leben (Haraway 2016). Die Geschichten zeigen es in einer Dringlichkeit und mit einer vehementen Imaginierung der Konsequenzen.

In dieser Interpretationsmöglichkeit steckt eine Kritik, die fundamental ist, nämlich, dass im Projekt der Kolonialen Modernität Tanya, Yaku und Patsa die Stimme und die Handlungsmacht diskursiv, aber nicht physisch-materiell, genommen wurde. Auf einer physisch-materiellen Ebene zeigt sich der so interpretierte Unmut der Earthbeings durch Erdbeben, Schlammlawinen, Erdbeben, durch den Rückzug der Gletscher, die Kontamination von Wasser und das Versiegen von Quellen. In diesen Naturereignissen entschlüsseln die Naturwissenschaften den komplexen Sinn physikalisch-biologischer Prozesse. Die Stimmen von Tanya, Yaku und Patsa und den Pumas, Fröschen oder Füchsen können wir nur durch Geschichten und das Erfahrungswissen jener Menschen* verstehen, die in einer Beziehung zum Land, zu Marka, stehen, über das sie erzählen und dieses Wissen an die nächste Generation weitergeben, denn sie

besitzen die Fähigkeiten, die „Literacies of Land“ übersetzen zu können (Styre 2019). Da dies oft in Form von Geschichten geschieht, obliegt es der kommenden Generation, daraus Bedeutung für ihre Zeit zu generieren. Geschichten sind ein offenes Angebot für die vielfältige Generierung von Erkenntnissen, die keinen kausalen Weg des Denkens vorgeben. Es liegt in meiner Verantwortung, aus den gehörten und mir anvertrauten Geschichten Bedeutung zu generieren für die Verhältnisse, in denen ich lebe. Da ich dies auf die Cuenca Auqui beziehe, bleibt der Versuch schwierig. In der Cuenca Auqui handelt es sich um Wissen, das von außen nicht anerkannt und nicht in den hegemonialen Wissensproduktionen mitbedacht wird. Und zugleich ist es kein für sich allein stehendes Wissen, sondern es ist immer auch in die Kolonialen Modernitäten verwoben, auch wenn es an dessen Rändern angesiedelt ist. Es ist eine Aufgabe sozial- und politikwissenschaftlicher Forschung, diverses Wissen zu verweben, offen zu sein für die „Literacies of Land“, nicht indem die unterschiedlichen Differenzen glattgebügelt und Machthierarchien zwischen den Wissenssystemen negiert werden, sondern indem sie benannt und in ihren unterschiedlichen Bedeutungen und Komplexitäten ausgehandelt werden. Dann kann unterschiedliches Vernunftdenken zusammenkommen, und wir können versuchen, die komplexen Verhältnisse unserer Zeit gemeinsam zu denken und vielleicht auch effektiver die Ursachen und Effekte Kolonialer Modernitäten diskutierend zu ver/lernen.

Maria Sol de la Cadena hat es in einem Gespräch mit Donna Haraway passend formuliert, in dem sie sinngemäß sagt: „Wir leben – nicht nur – im Klimawandel, wir leben – nicht nur – im Anthropozän, – nicht nur – im Kapitalismus und – nicht nur – in der Kolonialen Modernität“ (de la Cadena zitiert von Haraway 2017: 20:10). Wir werden als vielfältige Subjekte in dieser Welt immer wieder hergestellt und können – leider oftmals auch in Abhängigkeit von der Machtposition, die uns in der Welt zugeteilt wird – wählen, welchen Weg der Sinnerzeugung wir gehen. Forschung hat hier eine große Verantwortung.

Und um mich hier nochmals Donna Haraways Worten zu bedienen: Es braucht dieses Verweben von narrativ geschichtlichen, naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen für ein irdisches Überleben auf einem kaputten Planeten. Sie benutzt dafür den Begriff „thick present“, der wunderbar mit dem Begriff des „bien gordo“ der Campesinxs in der Cuenca Auqui in Dialog geht, in dem sie erklärt, dass wir eine Gegenwart brauchen, die reich an Fürsorge für uns – und hier sind alle nicht-menschlichen und menschlichen Entitäten mit eingeschlossen – ist, damit partielles Heilen möglich wird (Haraway 2017).

Dadurch wird es möglich, hybrides epistemisches Denken in Form von Tentakelarmen zu denken, die sich verstricken, aneinander ziehen und sich verbiegen können. Da dies eine Form des Denkens ist, die Jahrhunderte negiert wurde und die erst jetzt langsam versucht, diskursfähig zu werden, darf ihre Wirkung nicht überschätzt werden. Wir haben dies in der Cuenca Auqui* im Rahmen des Projektes versucht: Wir wollten verschiedenes Wissen zusammenbringen und gemeinsam miteinander in Dialog setzen. Dabei waren die epistemischen, praktischen und performativen Herausforderungen, die Campesinxs, Naturwissenschaftler*innen und Sozialwissenschaftler*innen trennen, allgegenwärtig. Doch es gab einen Moment in dem wir alle in Coyllur an der Plaza saßen und versuchten gemeinsam in einen

Dialog zu treten. Hier sehe ich heute die Herausforderung: Methoden zu finden, die kontextsensibel und machtsensibel sind und diese multiepistemischen Begegnungen unterstützen können. Zudem braucht es die Bereitschaft, jeweils im eigenen die Hausaufgaben zu machen (Kuokkanen 2005), um Koloniale Modernitäten durch die eigene Arbeit nicht zu stabilisieren, sondern aufzubrechen. Das ist meist abhängig von einer Forschungszeit, die nicht nur auf ein paar Jahre aufbaut, denn es braucht Zeit, Verhältnisse zu verstehen, Vertrauen zu schaffen, gegenseitiges Verstehen möglich zu machen und Beziehungen aufzubauen, die „bien gordo“ sind. Allerdings behindert gerade die zunehmende Neoliberalisierung der Universitäten eine solche Forschungspraxis, die die Kolonialen Modernitäten vor allem im Wissenschaftsbetrieb hinterfragen könnte. Hier tut sich ein weiteres Feld für widerständige Positionierungen auf.

2.2 Marka

Rückblickend auf die unterschiedlichen Methoden, die ich in meiner empirischen Forschung angewandt habe, würde ich sagen, dass die partizipative Kartierung mit den Autoridades* am Wenigsten dem nahe kommt, was Haraway als ein Leben und Forschen in „Tentacularity“ beschreibt, oder Gloria Anzaldúa in der Imagination des „to bridge“. Dabei ist grundlegend, was Haraway in Anlehnung an die Anthropologin Marilyn Strathern formuliert:

„It matters what stories tell stories.
It matters what thoughts think thoughts.
It matters what worlds world worlds.
It matters what relations relate relations“
(ebd. 2017: 16:00)⁶

Und genau in diesem Zitat liegt eine grundlegende Kritik an meiner Forschung. Während der Kartierung mit den Autoridades* haben wir die epistemologische Literacy, die die Koloniale Modernität diktiert, nicht verlassen. Es war eine, nennen wir es, mono-epistemologische Lesart und damit auch Kartierung der Cuenca Auqui. Wir waren in dieser spezifischen Form der Kartierung nur in einer Möglichkeit des Denkens über und in Beziehung-gehens zum Land gefangen. Zwar haben wir die Effekte der Kolonialen Modernität kartiert, doch wir blieben in einer singulären Erzählung über die Cuenca Auqui gefangen. Durch die vordefinierten Icons, die ich den Autoridades* zur Verfügung gestellt habe, habe ich maßgeblich den Rahmen dessen, was erzählt werden kann, abgesteckt und damit eine Single Story reproduziert. Durch diese Art der Auslegung der Methode, durch das Setting und die Performanz wurde multiepistemisches Geschichtenerzählen unterbunden. Die operierende Idee der Kolonialen Modernität von Vernunft bestimmte in diesem Moment, durch

6| „Es spielt eine Rolle, welche Geschichten Geschichten erzählen. Es spielt eine Rolle, welche Gedanken Gedanken denken. Es spielt eine Rolle, welche Welten Welten welten. Es ist wichtig, welche Beziehungen Beziehungen beziehen.“ (ebd. 2017: 16:00, Übersetzung K.S.)

welche Welt hier eine „andere“ Welt dargestellt wird, durch welche Form von Beziehung eine „neue“ Beziehung hergestellt wird und welche Gedanken und Geschichten möglich waren zu erzählen und welche nicht. Die Koloniale Modernität, auch wenn wir versucht haben ein „kritisches Daraufschauen“ zu ermöglichen, hat sich dennoch durch die von ihr vorgegebene Deutungshoheit reproduziert.

Anders war das mit der Arbeit der Kinder* in Ichoca. Und es war nicht mein Verdienst, dass hier eine Begegnung möglich wurde, in der multipistemisches Geschichtenerzählen einen Raum fand, sondern die der Kinder*. Durch mein Zurücktreten, wurde ein Raum eröffnet, den die Kinder* mit ihren Geschichten und Erfahrungen verweben konnten. So wurde in der Forschung ein Raum möglich, in dem multipistemische Geschichten, auch wenn sie nicht meiner, für die Kinder* formulierten „Aufgabenstellung“ entsprachen, erzählt werden durften. Meine Fokussierung in der für die Kinder* formulierten Aufgabenstellung barg zwar die Gefahr, erneut eine monoeistemische Erzählung zu reproduzieren. Die Kinder* haben dies jedoch erfolgreich aufgebrochen, indem Geschichten über Trauer, über Aschenputtel genauso einen Platz erhielten wie Geschichten über Ichick Ollqu*, Achikay* oder über den Puma und den Kondor.

Gloria Anzaldúa beschreibt die Menschen*, die diese Fähigkeit besitzen, also sich zwischen den verschiedenen epistemischen Verortungen zu bewegen und multipistemisches Wissen zu generieren, als nepantleras. Nepantla ist ein Ort, der durch multipistemische Erzählungen entsteht. Auf Quechua entspricht dies vielleicht Marka. Die Geschichten der Kinder*, sei es bei der gemeinsamen Kartierung in Ichoca, bei den verschiedenen Schattenkisten oder auch im Zeichnen des Murals, sind voller Potential, die Deutungshoheit der Kolonialen Modernität aufzubrechen. Durch die Geschichten der Kinder*, aber auch durch die Campesinxs der Cuenca, die ihre Geschichten mit mir teilten, werden durch die Cuenca Auqui weitere Diskursfäden gezogen, die einem Spinnennetz gleich verschiedene Erzählungen mit dem Land verweben. Und jede Geschichte erlaubt eine andere Form des in Beziehung-Gehens mit dem Land. In den Geschichten, die direkt mit dem Land verbunden sind und in einem dialogischen Verhältnis zum Land stehen, wird das grundlegende reziproke Verständnis zwischen den Menschen* und den Earthbeings sichtbar, was sich besonders an der Geschichte des „Niño sembrador“, des „Goldenen Balls“ und der „Lagune Azul“ oder auch in den Praktiken rund um die „Cruces“ gezeigt hat. Geben und Nehmen stehen hier in einem Gleichgewicht. Negative und positive Eigenschaften werden in den Earthbeings vereint. Die Kräfteverhältnisse des Positiven und Negativen befinden sich in stetiger Aushandlung. Marka wird durch diese vielfältigen Erzählungen zu einem belebten, einen beseelten oder einem Ort voll *Ánimo* (vitalisierende Energie) in der Cuenca Auqui, in dem fast jeder Hügel einen eigenen Namen und eigene Geschichte hat. Damit wird spezifisches Wissen an die nächsten Generationen weitergegeben. Bedeutung wird hier als kontextualisiertes und situiertes Wissen weitergeben.

Doch dieses Wissen und die Geschichten sind in Herrschaftsverhältnissen einem enormen Druck ausgeliefert, sei es über Missionierung, Schulbildung, Rassismus oder die diversen Formen des Neoliberalismus. Wenn ich die Ältesten* frage, ob bestimmte Praktiken noch durchgeführt werden, wie das Kauen von Kokablättern,

die „Opfergaben“ (ofrendas) für die Berge oder das Holen von Yaku im Falle der Dürre, verneinen sie dies. Nur noch wenige kauen Koka, wobei dies auch nicht öffentlich zugegeben wird, da das Kauen von Koka immer noch stark stigmatisiert ist. Wenn beim Anbau gedankt wird, so erklärt Don Theodoro, dann danken sie dem christlichen Gott, und zugleich sagt er, dass die Erde für ihn wie eine Mutter* ist, die Leben schenkt. Viele Praktiken finden vielleicht in der Art und Weise, wie sie vor zwei, drei Generationen noch ausgeübt wurden, nicht mehr statt, jedoch ändern sich Praktiken genauso wie Erzählungen und passen sich dem Kontext und den Herausforderungen ihrer Zeit an.

Am offensichtlichsten wird dies bei der Gemeinschaftsarbeit (Minka), die heute in dieser Form nicht mehr in der Cuenca ausgeführt wird. Gemeinschaftsarbeit, auch die verpflichtende Form der Faena, wird von vielen Bewohner*innen der Cuenca Auqui als Mehrarbeit angesehen, durch die unterschiedlichen Lebensstile und den Druck, auch monetäre Einnahmen zu erwirtschaften, ist es ein Zuviel an allem für die Campesinxs. Doch es sind genau diese Orte, an denen Gemeinschaft und Beziehung über Arbeit hergestellt wird, an denen Geschichten erzählt werden, Chicha getrunken und Musik gespielt wird. Die Organisation der Wasserwege, das gemeinsame Reinigen der Kanäle, die Organisation des Trinkwassers sind daher nicht nur als reine Formen der Organisation von Ressourcen zu verstehen. Es sind jene Orte, an denen sich die Cuenca Auqui immer wieder als Gemeinschaft herstellt und Reziprozität zwischen den Campesinxs bewahrt wird. Veränderungen können nicht nur als ein linearer Lauf der Dinge interpretiert werden, es gibt hegemoniale Verhältnisse, die diese Geschichten und Wissenssysteme systematisch unterdrücken, abwerten, aber auch beeinflussen und in Frage stellen.

2.3 Un/Doing the European Child through Stones

„Geography and history, and how they come together in the notion of development, must be open in order to create a radical politics through which young people can become other than what geographic and historical frames suggest“ (Aitken et al. 2007: 14)⁷.

Wichtig ist mir in dieser Arbeit gewesen, das Leben der Kinder* nicht rein deskriptiv darzustellen. Chris Philo schreibt in diesem Zusammenhang von „*child-centric children's geographies*“ (ebd. 2016: 624). Mich begleitet während meiner Forschung stets das Gefühl, dass ich hierbei schnell an meine Grenzen gelange, da es situiertes Leben in der Cuenca Auqui ist, das ich nicht und nur in kleinen Teilen und Ausschnitten kenne. Gleichzeitig interessiert mich, was ich durch die Perspektive, die die Kinder* auf Marka haben, lernen kann. Was „erzählen“ (und nicht in Form von Sprache) mir ihre Ansichten auf Wasser, auf Land und eben auch auf globale Veränderungen und Strukturen wie der Klimawandel, die Kolonialen Modernitäten etc. Es ist eine Perspektive, die versucht, Kinder* nicht als zu beschreibende „Menschen*-im-Werden“ zu sehen, sondern als „Mensch*-sein“ im Hier und Jetzt. Es sind die Praktiken und Wissenspro-

7| „Geographie und Geschichte und wie sie im Begriff der Entwicklung zusammenkommen, müssen offen sein, um eine radikale Politik zu schaffen, durch die junge Menschen zu etwas anderem werden können, als es der geografische und historische Rahmen vorschlagen“ (Aitken et al. 2007: 14, Übersetzung K. S.).

duktionen der Kinder*, die an den Rändern positioniert werden, von denen ich am Stärksten gelernt habe, die Koloniale Modernität zu hinterfragen. Durch das Scheitern methodischer Vorgehensweisen, in denen ich zum Beispiel Kinder* auf rationale Weise über Wasser befragte und deren Antwort darauf in Form eines vielsagenden Schweigens bekam, zwang mich in eine andere Richtung zu denken, als ich es bisher getan habe. Sie forderten mein Denken, das so tief in der Kolonialen Modernität begründet ist, heraus. Und ich musste ausloten, wie Beziehungen zu Land, Natur und Wasser jenseits und in Teilen mit Formen des „rationalen Denkens“ erlebbar und für eine wissenschaftliche Arbeit übersetzbar sind.



Abb. 30: Die Kinder* steigen auf den Felsen
Quelle: „Wasserorte und weitere Orte in Chontayoc“, Karte im Anhang

Ein treffendes Beispiel, das dies nochmal sehr gut versinnbildlicht, führt mich zurück zur Exkursion mit den Kindern* in Chontayoc und Ichoca im September 2013: In Chontayoc waren die Linguistin Cristina (Villari) und ich mit den Kindern* unterwegs, um erwachsene Campesinxs, die auf den Chakras arbeiteten, über Landwirtschaft zu befragen. Zusätzlich wollten wir Fotos machen von den Wasserorten, die für die Kinder* wichtig sind. Auf dem Weg fragte ich die Kinder*, was ihnen denn besonders wichtig sei, welche Orte für sie von Relevanz zum Spielen seien. Zur Antwort erhielt ich ein Schweigen. Dann rannten sie los, kletterten auf einen zwei Meter hohen Findling, sprangen herunter und kletterten wieder hoch (siehe Abbildung 30). Ich schaute ihnen etwas ungeduldig zu, da ich weitere Fragen stellen, die Campesinxs auf den Chakras befragen wollte. Sie haben diesen Moment auch fotografiert und kartiert. Und ich verstehe erst jetzt, dass die Kinder* mir gezeigt haben, wie sie sich mit

dem Ort verbinden. Durch die Praktik des Kletterns, des Hüpfens, durch das genaue Beobachten, wo die Hände einen sicheren Griff im Stein finden und die Füße Halt finden, verbinden sich die Kinder* mit dem Ort und er wird zu Marka. Es ist durch die Praktik des Tuns und die damit verbundene Emotionalität von Freude, Aufregung und Herausforderung, durch die die Kinder* und auch der Findling Bedeutung und zugleich auch einen Teil von Marka herstellen. Es ist ein Denken, das jenseits des Vernunftdenkens der Kolonialen Modernität angesiedelt ist. Es ist ein in-Beziehung-gehen mit Marka durch das Spiel, durch die Herausforderung. Es ist ein Spiel, das keiner rationalen Einordnung von Verbundenheit, Lernen, Reziprozität bedarf, weil es in diesem Moment eine verkörperte Praxis, in der das Sein von Findling und jungem Menschen*, von Sich-Festhalten und Lachen, Springen und Kreischen Bedeutungen generieren, die innerhalb der Kolonialen Modernität bedeutungslos sind. Es ist ein Moment, den ich als „bien gordo“ verstehe und in dem das Sein in Verbundenheit zum Land ausgehandelt wird, indem das gesellschaftlich zugeschriebene Sein zugleich keine Rolle – so zumindest mein Eindruck – spielt.

Meine kleine Tochter Mina, zu diesem Zeitpunkt fast zwei Jahre alt, hat mich oftmals mit in die Dörfer begleitet und ihre Hosentaschen und Jackentaschen sind voller Steine und so auch die Hände (Rautio 2013). Auch in der Geschichte, die mir Don Mario von der Lagune Churup erzählt hat, findet sich ein solcher Moment. Die beiden jungen Männer* lassen stundenlang die Steine über das Wasser der Lagune flitschen und werden dafür von Cocha (Lagune), verkörpert in Form von zwei Frauen, gerügt. Dasselbe gilt für den Jungen* in der Geschichte „El niño sembrador“, der über seinem Spiel mit einem Stein, welches er als Auto imaginiert, das Setzen der Kartoffeln vergisst und zur Strafe vom Kondor entführt wird. Es zeigt sich, dass in den lokalen Narrativen die Auseinandersetzung mit ~Materialität in Form von Steinen als „sinnlos“ eingestuft wird, eine Praktik, die auch die Earthbeings verärgert und im Falle des Jungen* als eine Form von Arbeitsverweigerung bestraft wird. Das Spiel mit den Steinen, das Klettern auf den Felsen kann als eine in sich autotelische Handlung, die kein Ziel verfolgt und in sich intrinsisch ist, nicht als wertvoller Moment in den Geschichten (an)erkannt werden.

Pauliina Rautio (2013: 395) warnt davor, diese Praktiken in einer Rousseau'schen Lesart auf unschuldige, naive oder reine Handlungen zu degradieren. Dabei wird die Chance vertan, aus dieser Praktik zu lernen und zu verstehen, was sie bedeuten kann in einer Welt, in der die Inflation der Vernunft überwiegt, in der jede Praktik und Handlung nur dann anerkannt wird, wenn sie einem Zwecke dient, einer Akkumulation von Wissen, von monetären Einnahmen, von Erfolg etc. Sie betont, eine Perspektive des „Neuen Materialismus“ einnehmend, dass es Praktiken sind, die den Kindern* erlauben, im Moment zu sein und durch die ~Agency des Steines – ob er rund, flach, eckig ist und damit zum Flitschen, zum Klettern, zum Auto spielen geeignet ist – in einen gemeinsamen spielerischen Aushandlungsprozess zu gehen (ebd.).

Rautio schreibt des Weiteren, dass sich gesellschaftliches Echo vervielfacht, in dem nach Praktiken gesucht wird, um die Natur/Kultur Trennung zu durchbrechen, und dies in Dialog mit indigenen Theorien geht. Sie findet die Suche nach Möglichkeiten

des „(re)learn and (re)connect“ als wenig zielführend, da sie eine Trennung von Mensch* und Natur voraussetzt, die es so nicht gibt (ebd.: 394). Juanita Sundberg (2014) setzt dem entgegen, dass, wenn indigene Wissensproduktionen hier nicht mitbedacht werden, die Diskurse um einen sogenannten „Neuen Materialismus“ Gefahr laufen, eurozentrisches Wissen in seinem Zentralitätsanspruch zu restabilisieren und Erkenntnisse als „neu“ zu platzieren, die von indigenen Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen schon immer betont, und dadurch immer wieder Abseits platziert werden. Die Fragen dürfen sich also nicht nur darum drehen, wie politisch bestimmte Praktiken sind, sondern auch in welchem machthistorischen Rahmen diese stattfinden.

Dazu ein kleiner Exkurs nach Chontayoc: Cristina (Villari) erzählt mir nach einem Gespräch, das sie in Chontayoc (2013) mit einer bereits 90-jährigen monolingual Quechua sprechenden Campesina geführt hat, dass diese ihr eine Geschichte erzählt hat, in der die Steine eine Seele haben. Nehmen wir die Idee der beseelten Steine mit in eine fiktive Überlegung. Die Gletscher hinterlassen durch ihren Rückzug große Findlinge und Schuttmateriale im ganzen Callejón de Huaylas. Gestein wird durch die Flüsse geschliffen und transportiert und auch über erosive Kräfte im Tal verteilt. Wenn in jedem Stein ein Stück Seele haust oder *Ánimo*, wie wird dann, eine solche Perspektive einnehmend, der massive Eingriff und der extreme Abtrag des Gebirges durch die Bergbaubetriebe La Pierina, die oberhalb von Chontayoc liegt, wahrgenommen? Und was bedeutet es dann in diesem Zusammenhang, wenn die Kinder* mit den Steinen spielen, auf die Findlinge klettern oder Hosentaschen voller Steine mit sich umhertragen. Bekommt in diesem Zusammenhang (re)connecting und (re)learning einen Sinn, der nicht nur die Logik vernunftdurchdrungener Interpretation erlaubt, und der ein Verbinden mit dem Land auf einer körperlichen, performativen Ebene erlaubt, das situiert in der Cuenca Auqui oder in Chontayoc, die Kolonialen Modernitäten im Kleinen durch alltägliche Praktiken in Frage stellen kann?

Es ist ein fiktionales Gedankenspiel und ein Denken im Übersetzen (de la Cadena 2014 & 2105), das hoffnungsvolle Momente formuliert, in denen versucht wird, in einen spielerischen und auch vorsichtigen Dialog mit den Praktiken und dem Wissen der Kinder* zu gehen, wofür jedoch kein Wahrheitsanspruch postuliert werden kann.

3 Deconstructing Banality

Was würden Kinder* tun, um noch einmal die Verbindung zur „Kuchenmetapher“ in der Einleitung herzustellen, die an einem Tisch sitzen, ungleich große Gabeln bekommen und in der Mitte steht ein großer Kuchen (siehe Abbildung 2, Kapitel I). Was, wenn für die eine Kinderhand die größte Gabel viel zu groß und schwer ist und für die andere Kinderhand die kleine Gabel nicht funktioniert?

Gehen wir davon aus, keine erwachsene Person* mit prüfendem Blick und mahnenden Worten wäre anwesend? Ich denke, die Kinder* würden ihre Hände nehmen, und wahrscheinlich wäre neben der viel besseren Funktionalität der Hände auch der Spaß ein anderer.

Wir sind nicht von Beginn unseres Lebens an ein Campesinx, eine Weiße, ein unvernünftiges Kind* oder eine Wasserressource. Wir werden über Kategorien

eingordnet, und das Sein unterliegt einem ständigen, über die Moderne Kolonialität formulierten Diktat. Aber nicht nur...

Welcher Kuchen den Kindern* vorgesetzt wird und in welchen Räumen dieser serviert wird, obliegt bis heute erwachsener Verantwortung.

Chris Philo hat dies so treffend auf den Punkt gebracht, dass ich mir erlaube ihn an dieser Stelle ausführlich zu zitieren:

„(...) [A]nd the European Enlightenment – which, arguably at its heart, has depended upon a specification of Reason (of what it is to reason, to be reasonable, to be capable of reasoning, to act reasonably). Such a specification defines the capable, self-aware, autonomous, responsible human being over and against forms of life depicted as lacking Reason: a netherworld of human types, including women, people of colour and the mentally different, and, ultimately too, the non-human animals (‘brutes’ or ‘creatures’). A key representative of this non-Enlightened, unreasonable netherworld is ‘the child’; in which regard there is a vital critical-scholarly task of showing how the writer-architects of the Enlightenment (such as Locke and Rousseau) portrayed children, effectively fixing them as ‘lesser beings’, as mere human ‘becomings’ not proper human ‘beings’ (...) but I strongly believe that it would exemplify a non-child-centric approach: examining ‘the child’ in Enlightenment texts as a vehicle for sharpening critical appraisal of Western Reason and its many accomplishments, both creditable and baleful, down the ages to the present day” (Philo 2016: 3)⁸.

Die narrativen Geschichten von den Kindern* zu hören, Murales mit ihnen an die Wände zu malen, von ihren hoffnungsvollen Interpretationen die eigene oftmals negative Haltung zu überdenken oder auf von ihnen geleitete Exkursionen durch Marka zu gehen, lehrt die Zuschreibungen der Kolonialen Modernität auf Kinder* nicht nur in Frage zu stellen, sondern diese auch aufzubrechen. Ihre marginalisierte Positionierung nicht nur in der Cuenca Auqui, sondern auch im globalen Gefüge zeigt die Wirkmacht der herrschenden Ordnung des Seins.

Mit den Campesinxs und den Ältesten* in der Cuenca Auqui zu sprechen, lehrt mich die gewaltvolle Macht der Kolonialen Modernitäten auf Menschen*, auf Körper und auf das Land wenn nicht zu sehen, so doch zu erahnen. Doch die Haltung und der

8) „(...) [U]nd die europäische Aufklärung – die in ihrem Kern wohl auf eine Spezifikation der Vernunft angewiesen ist (was es bedeutet vernünftig zu denken, vernünftig zu sein, fähig zu sein, vernünftig zu denken, vernünftig zu handeln). Eine solche Spezifikation definiert den fähigen, selbstbewussten, autonomen, verantwortungsbewussten Menschen* über und gegen Lebensformen, die als unvernünftig dargestellt werden: eine Unterwelt der Menschentypen, einschließlich Frauen, PoC und geistig Andere, und letztlich auch der nichtmenschlichen Tiere (‘Bestie’ oder ‘Kreaturen’). Ein wichtiger Vertreter dieser nicht aufgeklärten, unvernünftigen Unterwelt ist ‚das Kind‘; in dieser Hinsicht besteht eine wichtige kritisch-wissenschaftliche Aufgabe darin zu zeigen, wie die Schriftsteller-Architekten der Aufklärung (wie Locke und Rousseau) Kinder dargestellt haben, indem sie sie effektiv als ‚niedere Wesen‘ fixiert haben, als rein menschlich ‚werdend‘, keine richtigen menschlichen ‚Wesen‘ (...), aber ich glaube fest daran, dass es ein nicht-kinderzentrierter Ansatz veranschaulichen würde: die Untersuchung des ‚Kindes‘ in Texten der Aufklärung als Mittel zur Schärfung der kritischen Beurteilung der westlichen Vernunft und ihrer vielen, sowohl glaubwürdigen als auch unheilvollen Leistungen im Laufe der Zeit bis heute“ (Philo 2016: 3, Übersetzung, K. S.).

Blick der Kinder* und Jugendlichen*, ihr sich stetig veränderndes Sein jenseits von Zuschreibungen, ihr Schweigen und auch ihr Lautsein, was in einer erwachsenen Welt schnell als Ungehorsam gelesen wird, sehe ich als eine widerständige Praxis gegenüber der vereinnahmenden Macht der Vernunft, die uns die Kolonialen Modernitäten als Denkform vorgeben. Ich habe als erwachsene Forscherin gelernt, wie auch im Spiel mit dem Trompo, dass ich die Praktiken von Kindern* schnell einordne, bewerte, abwerte, ohne mit den Kindern* in dem Moment zu sein und daraus zu versuchen zu lernen. Dabei ist Dialog nicht gebunden an Sprache, sondern auch über Spiel, über Bilder, über Karten, über Hosentaschen voller Steine möglich.

Es bleibt eine kontinuierliche Aufgabe, die „krankhaften“ Vermächtnisse, die an die aufklärerische Vernunft gebunden sind, zu mystifizieren und nicht als Wahrheiten bestehen zu lassen. Ein Beispiel ist die Hinterfragung oder Ablehnung der vorgefertigten Kategorien von Kindheit und Natur, die unser Denken diktieren wollen. Das kann gelingen über die Anerkennung, wie Wissen und Sein in der Welt vielfältig hergestellt werden, ohne dabei den Blick für die darin verwobenen Machtverhältnisse zu verlieren. Es kann gelingen, wenn der erwachsene und rationalisierende Blick zurücktritt und sich auf das einlässt, was Geschichten und Kinder*, also jene, die abseits der Kolonialen Modernität platziert werden, lehren können. Dabei geht es nicht um die Veränderung globaler Verhältnisse im Ganzen, nicht um das Hervorbringen neuer Konzepte, sondern eher um die Veränderung von Momenten und Beziehungen.

ii.A Fairy Tale?

Bleibt das Echo nach „un/doing“, „dekonstruieren“, „transformieren“, „diversifizieren“ und manchmal gar nach „dekolonisieren“, das sich zurzeit in den Artikeln, in den Konferenzräumen und Kaffeezimmern der Wissenschaften, und an vielen Stellen dieser Arbeit Bezug darauf genommen wird, ein Märchen? Ein Märchen indem vielfältige Machtstrukturen zwar benannt und dynamisch theoretisiert werden, aber aus einer Erzählung nicht herauskommen? Ich habe durch meine Arbeit und der Kritik von ~dekolonialen* Wissenschaftler*innen gelernt, was für eine Herausforderung es zunächst einmal ist koloniale Kontinuitäten im eigenen Geographie-Machen zu erkennen, um diese dann in einem weiteren Schritt zu verstehen, bevor es überhaupt möglich ist, über die Formen nachzudenken, wie diese, nicht nur über Worte, destabilisiert werden können. Und dies ist keine lineare Abfolge, sondern ein zirkulärer Prozess der nicht endet. Ich wollte meiner Arbeit ihre märchenhafte Erzählung nehmen, indem ich koloniale Kontinuitäten auf vielfältigen Ebenen sichtbar mache. In empirischen Forschungen und methodischen Begegnungen scheint diese oftmals deutlich auf. Wahrscheinlich habe ich an manchen Stellen Märchen reproduziert, in dem ich Verhältnisse, Theorien und Handlungen verkürzt dargestellt habe. Mein Hauptanliegen war in dieser Arbeit stets, für die Menschen* in der ~Cuenca Auqui zu schreiben und diesen Begegnungen und Beziehungen, die ich dort erlebt habe, gerechter zu werden.

Mein Nachdenken und meine methodischen Praktiken sind und bleiben mit den ~Kolonialen Modernitäten verstrickt, denn die Wissenschaften kommen aus den kolonialen Wurzeln, die sie mit hervorgebracht haben, schwerlich heraus. Achille Mbembe sagt „[h]istory is not the same thing as memory. Memory is the way in which we put history to rest, especially histories of suffering, trauma and victimization“ (Mbembe 2016: 30)¹. Die Wissenschaft hat eine große Verantwortung darin, wie sie ihre Erinnerungskultur ausgestaltet, an wen sie sich erinnert und welche Biographien sie in welcher Form betont und un/sichtbar macht, und vor allem, was sie daraus für die gegenwärtige Praktik lernt. Es lohnt sich, diese kolonialen Wurzeln auszugraben, darauf zu schauen und wie bereits in Kapitel ‚Un/doing Empire‘ formuliert, sich zu entwurzeln, um eine Sensibilität dafür zu erhalten, auf welchem Fundament das erlernte Wissen und die damit verbundenen Praktiken stehen.

Und auch am Ende dieser Arbeit kann ich nur, wie zuvor schon oft formuliert, betonen, dass es eine wichtige Aufgabe ist, mit den Widersprüchlichkeiten, die sich daraus ergeben, umzugehen zu lernen, sie öffentlich zu machen und aktiv solche

1| „Geschichte ist nicht das gleiche wie Erinnerung. Erinnerung ist die Art und Weise, wie wir Geschichte einordnen, insbesondere Geschichten des Leidens, der Traumata und des zum-Opfer-werdens“ (Mbembe 2016: 30, Übersetzung L. B.).

Situationen zu suchen, in der Forschung und Methodologie, die in ~Kolonialitäten verhaftet bleiben, unangenehm werden.

Ein großes Potenzial im Umgang und im partiellen Bruch mit kolonialen Kontinuitäten sehe ich in den im Kapitel ‚Un/doing Empire‘ formulierten Praktiken. Über zweifeln, fühlen, verweigern, verbinden etc. wird nicht nur die eigene Positionierung als Wissenschaftler*in hinterfragbar. Es ist die Aufgabe, wie Michel Foucault es immer wieder formuliert hat, das Diktat der ~Subjektpositionen abzulehnen, ihnen widerständig zu begegnen und Formen zu finden, wie die Subjektposition „Forscherin“ differenzierter ausgestaltet werden kann, innerhalb und außerhalb universitärer Mauern. Das ist grundlegend, um in einem nächsten Schritt „constellations“ zu schaffen „(...) that are flight paths or doorways out of settler-colonialist representation and thought“ (Simpson 2016: 27)². Dafür wünsche ich mir mehr feministische Solidarität unter Forscher*innen, damit es möglich wird, mehr Arbeiten zu schreiben, in denen das eigene Scheitern und die eigene Komplizenschaft mit kolonialen Kontinuitäten sichtbar gemacht und theoretisiert werden können. Zudem erhoffe ich mir, dass ~weiße Wissenschaftler*innen bewusster zurücktreten und darauf achten, dass ihre Räume, aber auch ihre Publikationslisten diverser werden. Es ist eine Praktik, die ich nicht nur von anderen einfordern möchte, sondern in der ich selbst noch lernend bin und immer sein werde. Durch die verschiedenen Formen meines Scheiterns habe ich in dieser Arbeit immer wieder nach neuen methodischen Möglichkeiten gesucht. Dadurch kam ich an die eigenen Grenzen meiner Komfortzonen, und die Kritik dekolonialen* Denkens forderte mich auf, darüber hinauszugehen. Das heißt, die letzten sieben Jahre dieser Arbeit waren kein Spaß und doch der größte in meinem bisherigen Forschung-Machen. Denn es sind genau diese Dilemmata, aus denen heraus es sich lohnt zu forschen und mit ihnen dialogisch Weiterzugehen. Mich darauf einzulassen, hat eine Arbeit hervorgebracht, in der multipistemische Erzählungen sichtbar geworden sind. Daher konnte diese Arbeit auch nie eine lineare Erzählung werden, sondern ist geprägt von Brüchen, die schon im Lesen und im Aufbau deutlich werden. Die große Herausforderung sehe ich am Ende darin, diese unterschiedlichen Wissensformen nicht nur als ein Vielfaches nebeneinander stehen zu lassen, sondern die Hybriditäten herauszuarbeiten und sichtbar zu machen, welche Antworten diese auf die herrschenden und künftigen Verhältnisse geben. Dies zu leisten war in dieser Arbeit stets mitgedacht. Dies kann jedoch im Rückblick, so mein Fazit, kein Monolog sein, sondern muss in Aushandlung und im Kontakt geschehen. In diesem Sinne möchte ich noch drei Gedankenfäden auf dem Trompo (siehe Kapitel ‚Zumbayllu‘) wickeln und dann loslassen, so dass neue bzw. andere Kreise entstehen.

I Leben lernen mit den Gespenstern

„Lernen, mit den Gespenstern zu leben, in der Unterhaltung, der Begleitung oder der gemeinsamen Wanderschaft, im umgangslosen Umgang mit den Gespenstern, (...)“

2| „(...) die Flugrouten oder Türen aus der siedler-kolonialistischen Repräsentation und Denkweise sind“ (Simpson 2015: 27, Übersetzung K. S.).

Und dieses Mitsein mit den Gespenstern wäre auch – nicht nur, aber auch – eine *Politik* des Gedächtnisses, des Erbes und der Generationen“ (Derrida 2004: 10 ff.).

Jacques Derrida bietet in seinen philosophischen Überlegungen, die er im Buch ‚Marx‘ Gespenster‘ (2004) teilt, Impulse für eine Logik der Heimsuchung, die als Lehre der Hauntologie (von franz. hanter = heimsuchen) bezeichnet wird. Derrida bezieht sich in seinen Ausführungen auf das „Gespenst des Kommunismus“. Dabei eröffnet er Möglichkeiten, über das nicht nicht vorhandene Wesen von Gespenstern nachzudenken. Gespenster als Denkfiguration begegnen mir erstmalig nicht bei Derrida, sondern bei Margaret Ramírez auf einem Workshop in Hamburg, die von den kolonialen Gespenstern spricht, die uns stetig heimsuchen (ebd. 2018).

Gespenster sind Wesen des Vergangenen, des Gegenwärtigen und des Künftigen, sie umgeben einen, kehren zurück und kehren wieder. Zu Hause sind sie in Körpern, im Land und auch in Gegenständen und dann sind sie es auch wieder nicht. Sie sind anwesend ohne Anwesenheit. Sie verrücken nicht nur Objekte, sondern auch die Köpfe. Gespenster finden sich an Orten des Sichtbaren, ohne dem Regime der Sichtbarkeit zu unterliegen (Derrida 2004: 20 ff.).

Die Kolonialität der Moderne widmet sich mit aufklärerischen Waffen der Austreibung und Vertreibung von Gespenstern. Das gespenstische Treiben steht in einer Opposition mit der Permanenz der Ordnung der Dinge und einer binären Strukturierung von Welt. Gespenster entziehen sich beständig einem singulären, auf Vernunft basierenden Denken und ermöglichen so in ihrer Position zwischen Sein und Nicht-Sein einen Raum der Kritik. So wäre nach Derrida ein zukünftiges Denken möglich, das „(...) endlich in der Lage [wäre], jenseits der Opposition von Präsenz und Nicht-Präsenz, Faktizität und Nicht-Faktizität, leben und Nicht-leben, die Möglichkeit des Gespensts zu denken, das Gespenst als Möglichkeit zu denken“ (ebd.: 26). Sternad betont diesen Gedanken, dass Gespenster oft mit den Toten im Zusammenhang gedacht werden, da hier objektive und lineare Zeitvorstellungen aufweichen. Hier müssen die Toten nicht tot bleiben. „Sie können wiederkehren und uns unser Leben unheimlich machen“ (ebd. 2013: 38). Doch Derrida selbst sagt, dass es bisher nie einen „Scholar*“ gab, der wirklich an diese Gespenster geglaubt oder mit solchen zu tun gehabt hätte und es die zukünftige Aufgabe ist, dem Gespenst „das Wort zu lassen oder es ihm zurückzugeben“ (ebd. 2004: 276).

Derrida hat mich am Ende dieser Arbeit sozusagen „kalt erwischt“. Ich glaube nicht an Gespenster. Und wenn ich die Earthbeings (de la Cadena 2015) in der Cuenca Auqui als Gespenster lese, glaube ich auch nicht an Ichick Ollqu*, auch nicht an Achikay*, an den Puma* oder Cocha*. Aber ich glaube an deren Vermittlungskraft und an die Energien, die durch einen Glauben an sie es vermögen, nicht nur Räume, Körper und Gedanken zu elektrisieren, sondern in heutigen Zeiten widerständig anders zu denken und auch zu leben. Ich kann den Spuren dieser „Gespenstergeschichten“ nachgehend deren Heimsuchungen aus der Vergangenheit und aus der Zukunft verstehen, die die anscheinend fixen Ordnungsstrukturen des Hier und Jetzt durcheinander bringen können. Ich muss nicht an sie glauben, um sie als wahr anzuerkennen. Dass diese Gespenster in einem non-linearen Zeitverständnis von großer Wichtigkeit sind und sie es vermögen, an der Kolonialität des Seins und den Kolonialen Modernitäten, aber auch an der Forschung aus dem Vergangenen und dem Kommenden heraus Kritik zu üben, ist ein großes Potenzial. Oder wie María do

Mar Castro Varela es in einem Vortrag sagt, Gespenster sind „vergangen und doch nicht vergangen“ (ebd. 2018: 53:35). Ich hatte in meiner Arbeit großen Respekt davor, mich auf diese Gespenster einzulassen, weil sie eine Sprache sprechen, die ich nur begrenzt verstehen und interpretieren kann. Doch die Auseinandersetzung mit ihnen war nicht nur schwer und konfliktreich, sondern auch inspirierend und erkenntnisreich. Es lohnt sich meines Erachtens, die Sprache der Gespenster besser zu lernen, anstelle sie zu verdrängen.

Und trotzdem passt der Terminus Gespenster nur bedingt zu meiner Arbeit und den gehörten Geschichten. Die Gespenster implizieren eine Delokalisierung und geringe Kontextgebundenheit, da sie schwebend durch Räume gleiten. Die Earthbeings stehen aber in einer engen Relation zum Land und zu den Menschen*, die in Form von Geschichten mit diesen kommunizieren. Allerdings lassen sich vielleicht entkontextualisierte Gespensterformen in der nationalen Geschichte über die Patsa Kutikuna (siehe ‚Framing the Field‘) finden, die über die Erzählung einer „andinen Mythologie“ instrumentalisiert werden, um eine ästhetische Erzählung aus der Inka-vergangenheit von der post/kolonialen Gesellschaft* entkoppelt zu erschaffen. Darin wird das Wissen der aktuell lebenden ~Quechua sprechenden ~Campesinxs in der Cuenca Auqui negiert und die Campesinxs damit unsichtbar macht. So werden diese selbst zu Gespenstern der post/kolonialen Gegenwart (Cameron 2008 & McEwan 2008).

Auch in der Geographie werden aktuell Gespenster in höchst problematischer Form instrumentalisiert. Emilie Cameron benennt und kritisiert den sogenannten „Spectral Turn“ (Cameron 2008: 383 ff.) in der anglophonen Geographie: „(...)And so while the spectral does seem to offer a means of conceptualizing that which we cannot easily see, even of giving some voice to colonial traumas, confining the Indigenous to the ghostly also has the potential to re-inscribe the interests of the powerful upon the meanings and memories of place“ (ebd.: 390)³. So bekommt Derridas Äußerung, den Gespenstern das Wort zu lassen oder es ihnen zurückzugeben, eine tiefere Bedeutung zu, wenn er die Kontextualisierung als Voraussetzung dafür nennt. Der Grat zwischen westlichen Zuschreibungen zu Gespenstern und Land einerseits und der Hoffnung auf komplexere Verständnisse von Zeit, Raum und ~Materialität andererseits ist ein schmaler.

Und es bleibt im Sinne Derridas und Sternad zu fragen, wie durch eine Inkarnation des Gespenstischen diese in die reale Ordnung politischer Strukturen Eingang finden können? Und an dieser Stelle eröffnet sich argumentativ das Potential einer Dialektik, die dekoloniale* Theorien und die Lehre der Hauntologie mit einschließt, um die Kolonialen Modernitäten in Frage zu stellen. Es ist eine Dialektik, die Verantwortung für die Geister der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft einfordert. Sie stellt die Frage nach Macht und Herrschaft und ist sensibel für die inhärenten komplexen Dynamiken und Anziehungskräfte. Und wenn die Gespenster die Köpfe und Körper verrücken, dann entstehen Ebenen des Zuspruchs und der Kritik, die

3| „Und während also das Spektrale ein Mittel zu sein scheint, um das zu konzeptualisieren, was wir nicht ohne weiteres sehen können, gerade wenn man* kolonialen Traumata eine Stimme verleiht, hat die Beschränkung der Indigenen auf das Gespenstische auch das Potenzial, im Interesse der Mächtigen die Bedeutungen und Erinnerungen eines Ortes umzuschreiben“ (Cameron 2008: 390, Übersetzung K. S.).

sich wechselseitig und konstruktiv ausgestalten lassen. Für mich begann durch das Hören von erzählten Geschichten ein langer Weg des Verlernens der Konfigurationen innerhalb meines westlichen ~Epistems, das mir weismachen wollte, dass es nur eine Deutungshoheit von Welt gibt und Gespenster Märchen sind.

2 Räder der Dekonstruktion

Meine disziplingeschichtliche Verortung ist innerhalb deutschsprachiger kritischer geographischer „Ungleichheitsforschung“, die in Ansätzen versucht, anscheinend normale wirtschaftliche, politische und soziale Strukturen auf ihre Ungleichheitsmechanismen hin zu befragen. Doch anstatt das eigene Weißsein in der Produktion von Wissen zu hinterfragen, wurde und wird lange Zeit die Rolle „der Bösen“ vor allem transnationalen Konzernen oder korrupten und kränkenden politischen Institutionen zugeschrieben. Damit möchte ich nicht sagen, dass diese Kritik nicht kostbar und wichtig ist, sondern ich möchte betonen, dass die eigene Komplizenschaft darin mehrheitlich unhinterfragt bleibt. Dabei ist eine neutrale und objektive Positionierung von Forscher*innen und deren Arbeit innerhalb des Denkens dekolonialer* Arbeiten nicht mehr möglich. Diese Positionierungen müssen immer wieder aktiv angezweifelt und benannt werden.

So sind die meisten wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit der Kolonialität des Seins profund und inspirierend auseinandersetzen von Schwarzen, ~indigenen Wissenschaftler*innen und/oder Wissenschaftler*innen of Color geschrieben. Weiße Arbeiten, die explizit ihr ~Weißsein in der Produktion von Wissen und Raum anzweifeln, sind in Relation gesehen weiterhin stark unterrepräsentiert. Wie kann eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein und der gesellschaftlichen Machtkategorie „weiß“ stattfinden, wenn diese Auseinandersetzung zwar in Beziehung mit, aber nicht in Aneignung von marginalisierten Perspektiven gehen möchte? Wie kann dies geschehen, ohne zu viel Raum einzunehmen? Wie kann eine Beziehung mit ~jungen Menschen* gestaltet werden, wenn adultistische Strukturen und Praktiken angezweifelt werden? Und wie kann Natur als dichotome Kategorie angezweifelt und Land als eine reziproke Beziehung zum Menschen* auch innerhalb westlicher Kontexte weiter gedacht werden? Diese Arbeit gibt keine konkreten Antworten auf all diese Fragen, sondern zeigt verschiedene Wege der Auseinandersetzung mit diesen Fragen auf, und das Ausloten des Möglichen im eigenen wissenschaftlichen Rahmen. Zugleich finde ich es erkenntnisreich, genauer hinzuhören, was dieser Wunsch nach Veränderung eigentlich über die eigene Arbeit und Weltsicht erzählt.

Ein Prozess des Dialoges zwischen Erwachsenen* und Kindern* ist schwierig, denn die Kolonialität des Wissens, des Geschlechts, des ~Alters, der Dehumanisierung, der Hierarchisierung und Anerkennung von Identitäten, also der ~intersektionalen und machtvollen Intersektionen vielfältiger Kategorien, und allen voran die Naturalisierung dieser Verhältnisse haben in diesem Dialog trennende Wirkung. Es bedarf weiterer Arbeiten, vor allem in der deutschsprachigen Geographie, die eine andauernde Irritierung des Konzeptes von ~Kindheit möglich machen und damit auch die Räume in Frage stellen, in denen diese immer wieder hergestellt werden. In diesem Zuge werden verfestigte Kind-Erwachsenen Dichotomien und Narrative in Frage gestellt. Im Sinne einer multipistemischen Alphabetisierung gilt es auch hier, die

eigenen oftmals stillen Referenzpunkte zu erkennen: Was für ein Bild von Kindheit habe ich im Kopf? Wo und wie strukturieren sich meine Orientierungspunkte im Denken von und im Umgang mit Kindern* bzw. jungen Menschen*? „No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser“ (Freire 1996: 95)⁴. Paulo Freire bringt es damit auf den Punkt: Wenn Menschen* ihr Sein, wie auch immer es ausgestaltet sein mag, verboten wird, bleibt der Verbotende selbst gefangen, bleiben wir somit auch als Erwachsene* in ein Machtssystem eingebunden, das uns eine politische, soziale, gesellschaftliche „Form“ des Umgangs mit jungen Menschen* vorschreiben möchte und uns damit gleichzeitig vorschreibt, wie Erwachsene* zu sein haben. Es lohnt sich also stets, das Sein an sich zu hinterfragen und mit ihm auch die Freiheiten und die Verbote, die an die jeweiligen Seins-Konstruktionen gebunden werden.

Es bleibt eine immerwährende Aufgabe, Denkfiguren auf ihre kolonialen Verstrickungen hin zu befragen, sie fortwährend zu überprüfen und zu dekonstruieren. Auch muss es darum gehen, sich der Frage weiter anzunähern, ob es Abbilder von Kindheit oder auch von Natur, Land und Wasser braucht, und wenn ja, für welchen Zweck es diese braucht? Und wer kreiert sie? Matt Finn und Cheryl McEwan zeigen, wie in Gesetzestexten, Kinderrechten, Entwicklungshilfe und Kinderarbeit das Konzept und Abbild einer europäischen weißen Kindheit als stiller Referenzpunkt dient (ebd. 2015). Chakrabarty geht von der Existenz von Abbildern aus und betont, dass diese stetig provinzialisiert werden müssen, um ihnen die Deutungshoheit, die sie immer wieder herstellen wollen, abzuerkennen. Im folgenden Zitat können zu dem Wort „Europa“ auch die Konzepte von Natur mitbedacht werden. „To ‘provincialize’ Europe was precisely to find out how and in what sense European ideas that were universal were also, at one and the same time, drawn from very particular intellectual and historical traditions that could not claim any universal validity. It was to ask a question about how thought was related to place. Can thought transcend places of their origin? Or do places leave their imprint on thought in such a way as to call into question the idea of purely abstract categories? My starting point in all this questioning, as I have said before, was the silent and everyday presence of European thought in Indian life and practices“ (Chakrabarty 2000: xiii)⁵.

Lokale Narrative haben das Potential, diversere Deutungshoheiten in einer hegemonialen Welt anzubieten, europäische koloniale Deutungshoheiten und Konzepte zu provinzialisieren und diese dadurch ein Stück diverser und für die Masse konsumunfreundlicher zu machen. Geschichten zuzuhören macht nicht nur Rauminterpretationen komplexer, es „verlangsamt“ unsere Zeit.

4) „Ich bin nicht, wenn du nicht bist, und vor allem bin ich nicht, wenn ich dir verbiete, zu sein“ (Freire 1996: 95, Übersetzung K. S.).

5) „Europa zu ‚provinzialisieren‘ war genau das: herauszufinden, wie und in welchem Sinne europäische Ideen, die universal waren, zu ein und derselben Zeit auch von ganz bestimmten intellektuellen und historischen Traditionen gezeichnet wurden, die keinerlei universelle Geltung beanspruchen konnten. Es ging darum zu fragen, wie das Denken mit Raum verknüpft war. Kann das Denken über die Orte seiner Herkunft hinausgehen? Oder hinterlassen Orte ihre Einschreibung im Denken in einer Weise, die die Idee rein abstrakter Kategorien in Frage stellt? Mein Anfangspunkt all dieser Fragen, wie ich schon zuvor gesagt habe, war die stille und alltägliche Präsenz von europäischem Denken in indischem Leben und Praktiken“ (Chakrabarty 2000: xiii, Übersetzung L. B.).

Binaritäten herauszufordern und damit in Frage zu stellen, eröffnet neue Möglichkeiten des Denkens über Kindheit und Erwachsensein* genauso wie über koloniale Kontinuitäten. Matt Finn und Cheryl McEwan beschreiben das Potential des Aufweichens von binären Positionen wie folgt: „This could mean admitting that adults may in fact retain something of the dependency, and perhaps also immaturity, irrationality and incompetence that had been previously ascribed solely to children (Heywood 2001: 3). For those who pride themselves on (and derive authority by their claims to) maturity, rationality, competence and autonomy this would be a radical departure. A strong child–adult binary offers a kind of protection from intervention or interference and a means of rejecting many kinds of external authority, as well as a means through which to assert authority. Therefore, while deconstructing the child–adult binary may challenge adult privilege it may also make some adults and children more vulnerable. Furthermore, if as Archard (1993: 35) suggests, there is a symbolic structure that presents equivalences between childhood–adulthood, primitive–civilized and primate–human, to deconstruct one is to go some way towards deconstructing the others“⁶ (Finn & McEwan 2015: 132)

Damit wird klar, dass die westliche Deutungshoheit von Forschung, Land/Wasser und Kindheit ins Wanken gerät, sobald an einem Rad der Dekonstruktion gedreht wird und sich zugleich auch ein anderes in Bewegung setzt.

Einem Denken in Dichotomien ein Denken in Beziehungen entgegenzusetzen, das lehrt die Geschichten eindrücklich.

3 Und wenn die lokalen Geschichten noch nicht gestorben sind...

Die Menschen* in der Cuenca Auqui sind verbunden mit ihrem Land, ihren Wasserwegen und ihren Chakras und sie stehen damit auch in alltäglichen und dynamischen Beziehungen. Sie wurden zugleich auch nicht über die Jahrhunderte hinweg physisch vom Land getrennt, sondern, in diesem Bild weiter argumentierend, sie wurden davon epistemologisch entrückt. Die ~Andinen Epistemologien, die damit verbundenen Praktiken und ~Performanzen sind dadurch ins Abseits geraten und moderne Interpretationsstränge und rationale Handlungsempfehlungen formen fortan Beziehungen nachhaltig um. Diese Ordnung wird durch unzählige Mechanismen gestützt und täglich immer wieder neu hergestellt.

Ein Mechanismus des Stürzens operiert über das Erzählen und Wiedergeben der lokalen Geschichten, die ich in der Cuenca Auqui hören darf. Durch diese Geschichten

6] „Dies könnte bedeuten, dass Erwachsene* sich eingestehen müssten, dass die Abhängigkeit, und vielleicht auch Unreife, Irrationalität und Inkompetenz, welche vorrangig nur Kindern* zugeschrieben wird, auch Teil ihrer selbst ist (Heywood 2001: 3). Für jene [Erwachsene*, K.S.] die stolz auf sich sind aufgrund ihrer Reife, Rationalität, Kompetenz und Unabhängigkeit (und durch die Rückberufung darauf Autorität erhalten) wäre dies ein radikaler Einschnitt. Eine starke Kind-Erwachsenen-Dichotomie ermöglicht eine Art Schutz vor Interventionen und Beeinträchtigungen (...). Darüber hinaus, darauf weist Archard (1993: 35) hin, gibt es eine symbolische Struktur, die Ähnlichkeiten zwischen Kindheit-Erwachsensein, primitiv-zivilisiert und Primate-Mensch aufzeigt, dekonstruiert man* das Eine, ist es zugleich auch ein Weg die Anderen zu dekonstruieren“ (Finn & McEwan 2015: 132, Übersetzung K. S.).

provinzialisieren ich zugleich meine Märchen. So kann es vielleicht sein, dass Hänsel und Gretel ein andines Narrativ ist, das sich als Achiqué* in Peru auf den Weg nach Europa machte und in Europa dem lokalen Kontext angepasst wurde, oder vice versa. Oder ich frage mich, welchen Verwandtschaftsgrad die russische Baba Jaga zu Achikay* einnimmt? Die Frage „Warum ist das so?“ wird mit jeder Geschichte spannender. Was haben Rumpelstilzchen und Ichic Ollqu* gemein? Zuordnungen, Vergleiche und Positionierungen werden schwierig, Deutungshoheiten in Frage gestellt. Das besondere an Geschichten ist, dass hier Räume geschaffen werden, in denen der*dem Einzelnen die Deutungshoheit, Interpretation und die Einordnung dieser für das eigene Leben obliegt. Für geographische Auseinandersetzungen eröffnet die Beschäftigung mit Geschichten einen weiten Raum forschender Möglichkeiten, da Geschichten auch immer Rückschlüsse erlauben auf die Gesellschaften* und die Erzähler*innen, die diese artikulieren. Zudem sehe ich auch eine gesellschaftliche Aufgabe der Geographie darin, eine Vermittler*innenrolle einzunehmen und sichtbar zu machen, wie das Land einst und wie es gegenwärtig erzählt wird, dieses Wissen machtsensibel festzuhalten und in Dialog mit dem Kontext einzuordnen. In Geschichten findet sich altes, vielleicht schon gesellschaftlich verlorenes und unterdrücktes Wissen wieder, aus dem gelernt und überlegt werden kann, was dieses Wissen für die Zukunft heißt. Achikay* und Ichic Ollqu* sind in der Interpretation, in der ich das meiste Potenzial sehe, die Verkörperung der „wilden“ Seite der Natur. Diese „wilde Seite“ hat ihr Pendant in der fürsorglichen, helfenden, aber auch strengen Seite des Kondors. Nichts darin ist nur böse, oder nur gut.

...dann praktizieren wir sie noch heute.

In aktuellen Zeiten stehen die Fragen im Raum, wie die Dichotomie Mensch/Natur aufgebrochen werden kann und ich frage mich, ob Menschen* diese Dichotomie wahrnehmen, wenn sie entlang eines Flusses gehen oder wenn sie eine Chakra anpflanzen, wenn sie Vögeln zuhören und Fische beobachten? Sind das die Momente, in denen gedacht wird, wie stark dieses dichotome Denken trennt, wenn der Fokus im jeweiligen Moment auf Verkörperung und Emotionalität liegt und nicht auf rationaler Analyse? Ich pauschalisieren meine Antwort hier und gehe davon aus, dass dies nicht der Fall ist, also die Dichotomie hier weniger den Moment strukturiert, um meinen argumentativen Punkt zu schärfen. Muss vorrangig die Dichotomie hinterfragt werden oder die Beziehungen, mit der Menschen* mit einer sogenannten Natur in ein Verhältnis treten. Diese sind in weiten Teilen krisenhaft, entrückt und sind oftmals jenseits reziproker Praktiken. Blicke auf Natur sind nicht auf ihre Wechselseitigkeit hin geschärft, sondern auf Produktion und Gewinnspanne. Dieses Denken zieht sich vom Staat bis hin zu den Subjekten. Die Reziprozität bzw. die Beziehung zu Natur kann nicht vielfältiger werden, wenn Biogemüse im Supermarkt gekauft wird, denn hier findet keine Kommunikation statt.

Die Campesinxs in der Cuenca Auqui haben genau dies, sie stehen in Kommunikation mit dem Land und sie wissen, wie es um das Land steht, auf dem sie leben, sie wissen welche Tiere nicht mehr vorkommen und welche Pflanzen nicht mehr wachsen. Sie wissen, welche Quellen versiegen und welche chemischen Mittel diesem Kreislauf schaden. Nicht umsonst wollten sie, dass ihre Karte ‚Waktsa Markallaa‘ (‚Mein armes Land‘) heißt, weil die Fürsorge und das Wissen um Reziprozität bis heute präsent ist.

Daraus kann meines Erachtens für den Kontext, in dem ich lebe, viel gelernt werden. Es braucht die Dekonstruktion des Denkens, aber es braucht auch die Sichtbarmachung und Benennung von Praktiken, die ein reziprokes Verhältnis wiederherstellen. Wer, die*der das hier liest, weiß aus eigener Beobachtung, welche Tiere in dem Land, in dem sie*er lebt, verschwunden sind, welche Quellen auf dem Land versiegen oder woher das Wasser stammt, das zu Hause aus dem Wasserhahn kommt? Wer weiß, welche Monokultursorten in der näheren Umgebung angebaut werden? Wer kam auf die Idee, ausgestorbene Wildsamen, die in der Region einst „heimisch“ waren, in seiner Umgebung auszusäen, ohne zurückzukommen, um die Früchte zu ernten? Wer hat zuletzt Müll aufgesammelt an Orten, an denen es keine Infrastruktur dafür gibt?

Das sind Fragen, die in ihrer Banalität belächelt werden können, doch schon wie im vorherigen Kapitel angemerkt ist die Dekonstruktion von Banalitäten Voraussetzung, um Koloniale Modernitäten im Kleinen in Frage zu stellen. Ich für mich persönlich habe aus all diesen Geschichten ableiten können, dass ich nun eine lange Liste an „Hausaufgaben“ vor mir habe, die mir auf einer rationalen, praktischen und performativen Ebene helfen können, dichotome Trennungen aufzubrechen. Das ist nicht einfach, denn die Kolonialen Modernitäten wollen mir beständig ein anderes Sein diktieren.

Wird so, im Sinne von Don Pablo, der Begriff dessen, was wir als „zu Hause verstehen“ geweitet? Und können durch verkörperte Praktiken und ein in Beziehung gehen mit dem Land, sei es in einem Wald oder im Hamburger Hafen, wieder neue Geschichten entstehen? Denn das ist letztendlich der Kern für mich: Die andinen Geschichten in dieser Arbeit sind nicht vorrangig auf einer rein rationalen Ebene entstanden. Sie haben das verkörperte Wissen mit Hilfe eines Vernunftbegriffs übersetzt, der sich vielleicht schon ein Stück weit von der Kolonialen Modernität emanzipiert hat, oder sich davon nie emanzipieren musste. So bleibt im Sinne Donna Haraways zu betonen, dass es eine permanente Geschichtenbildung durch viele unterschiedliche Subjekte (Yaku und co. mit eingeschlossen) braucht, damit nicht nur eine einheitliche Geschichtsschreibung entsteht, sondern das Zeitalter des „Chthulucene“ (bezieht sich auf das altgriechische Wort für Erde) beginnen kann, in dem vielfältige Geschichten provinzialisiert Teil davon sind (ebd. 2016: 51 ff.). „It enables us to re-imagine our lives, rewrite the self, and create guiding myths for our times“ (Anzaldúa 2009: 248)⁷.

7] „Es ermöglicht uns, unser Leben neu auszudenken, das Selbst neu zu schreiben und leitende Mythen für unsere Zeit zu schaffen“ (Anzaldúa 2009: 248, Übersetzung K. S.).

Literatur

- A**dichie, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of a single story. [https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=de#t-573268, rev. 14.12.2016]
- Adichie, Chimamanda ozi (2014): *Americanah*. London: Anchor.
- Ahmed, Sara (2004): *The Cultural Politics of Emotion*. Edingburgh: Edingburgh University Press.
- Ahmed, Sara (2014): Sich dem Glück in den Weg stellen. Interview mit Veronika Siegl. *Progress. Magazin der österreichischen HochschülerInnenschaft* (10.03.2014). [<https://www.progress-online.at/artikel/sich-dem-gl%C3%BCCK-den-weg-stellen>, rev. 04.07.2017]
- Ahmed, Sara (2017): *Living a feminist live*. Durham: Duke University Press.
- Aitken, Stuart (2001): *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*. London/New York: Routledge.
- Aitken, Stuart; Lund, Ragnhild & Kjørholt, Anne Trine (2007): Why Children? Why Now? In: *Children's Geographies*, 5 (1-2), S. 3-14.
- Alaminos Chica, Antonio (2010): La juventud desaparece de América Latina. In: Trejo Sánchez, José Antonio; Arzate Salgado, Jorge & Itatí Palermo, Alicia (Hrsg.): *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*. México D.F.: Miguel Angel Porrúa /UAEM, S. 13-31.
- Alanen, Leena (2016): "Intersectionality" and Other Challenges to Theorizing Childhood. In: *Childhood*, 32 (2), S. 157-161.
- Alba, Augusto (1996): *Huaraz, historia de un pueblo en transformación*. Huaraz: Ediciones El Inca.
- Allen, Catherine J. (1982): Body and soul in Quechua thought. In: *Journal of Latin American Lore*, 8(2), S. 179-196.
- Althaus-Reid (2003): *The Queer God*. London: Routledge.
- Ambert, Anne-Marie. (1986): *Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology*. In: Adler, Patricia & Adler, Peter (Hrsg.): *Sociological Studies of Child Development, A Research Annual*, 1, Greenwich: Jai Press, S. 11-31.
- Ames, Patrica (2012): Language, culture and identity in the transition to primary school: Challenges to indigenous children's rights to education in Peru. In: *International Journal of Educational Development*, 32, S. 454-462.
- Ames, Patricia (2002): *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, Patricia (2013): Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. In: *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42 (3), S. 389-409.
- ANAMEBI (Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural) (2009): *Declaración del Primer Encuentro Nacional por una Pedagogía Intercultural desde los*

- Pueblos. Lima: ANAMEBI [<https://de.scribd.com/document/22637891/Primer-Encuentro-Nacional-por-una-Pedagogia-Intercultural-desde-lo-Pueblos-ANAMEBI>, rev. 20.01.2019]
- Anderson, Jon & Jones, Katie (2009): The difference that place makes to methodology: uncovering the 'lived space' of young people's spatial practices. In: *Children's Geographies*, 7 (3), S. 291-303.
- Anderson, Jon (2004): Talking whilst walking: a geographical archaeology of knowledge. In: *Area*, 36 (11), S. 254-261.
- Andreucci, Diego & Kallis, Giorgos (2017): Governmentality, Development and the Violence of Natural Resource Extraction in Peru. In: *Ecological Economics*, 134, S. 95-103.
- Andrews, Gavin; Kearns, Robin; Kontos, Pia & Wilson, Viv (2006): 'Their finest hour': older people, oral histories, and the historical geography of social life. In: *Social & Cultural Geography*, 7 (2), S. 153-177.
- Anzaldúa, Gloria (1995): *Prietita and the Ghost Woman*. Francisco: Children's Book.
- Anzaldúa, Gloria (1999): *Borderlands / La Frontera*. San Fransisco: Aunt Lute.
- Anzaldúa, Gloria (2009): (Un)natural bridges, (Un)safe spaces. In: Keating, AnaLousie (Hrsg.): *The Gloria Anzaldúa Reader*. Durham: Duke University Press, S. 243-249.
- Apaza Romero, Abel (2016): Breve historia de la educación en el Perú. In: *Revista Apunt. Univ.*, 6 (2), S. 111-124.
- Arguedas, José María (1953): *Folklore del Valle del Mantaro. Cuentos mágico-realistas y canciones de fiesta tradicional del Valle del Mantaro, provincia de Jauja y Concepción*. In: *Folklore Americano*, 1, Lima, S. 101-293.
- Arguedas, José María (1958/2011): *Die tiefen Flüsse*. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Arguedas, José María (1964): *Todas las sangres*. Lima: Editorial Milla Batres.
- Arguedas, José María (1989): *Indios, mestizos y señores*. Lima: Horizonte.
- Ariès, Philippe (1975/1998): *Geschichte der Kindheit*. München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Arneil, Barbara (2002): Becoming versus Being: A Critical Analysis of the Child in Liberal Theory. In: Archard, David (Hrsg.): *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, S. 70-96.
- Arteaga Böhr, Ana Cecilia & Domic Ruiz, Jorge (2007): Ser wara en los andes: Representación social de mujeres migrantes ayamara sobre el niño (a) aymara. In: *Ajayu*, V (1), S. 1-26.
- Attoh, Kafui (2011): 'The bus hub' poem and song. In: *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 10 (2), S. 281.
- B**ácares Jara, Camilo (2012): Una aproximación hermenéutica a la convención sobre los derechos de los niños. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/cybertesis/2132/Bacares_jc.pdf?sequence=1, rev. 03.07.2017]
- Baker-Sperry, Lori & Grauerholz, Liz (2003): The Pervasiveness and Persistence of the Feminine Beauty in Children's Fairy Tales. In: *Gender and Society*, 17 (5), S. 711-726.

- Baker-Sperry, Lori (2007): The Production of Meaning through Peer Interaction: Children and Walt Disney's Cinderella. In: *Sex Roles*, 56 (7), S. 717-727.
- Baldwin, James (1970): An Open Letter to My Sister, Miss Angela Davis. [<https://www.nybooks.com/articles/1971/01/07/an-open-letter-to-my-sister-miss-angela-davis/>, rev. 8.01.2019]
- Baldwin, James (1977): *Eine andere Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Barbalet, Jack (2002): Introduction: Why Emotions are Crucial. In: *The Sociological Review*, 50 (2), S. 1–9.
- Barber, Sarah & Peniston-Bird, Corinna (2008): *History Beyond the Text: A students Guide to Approaching Alternative Sources*. London: Routledge.
- Barnes, Trevor & Gregory, Derek (1997): Worlding geography: Geography as situated knowledge. In: Barnes, Trevor & Gregory, Derek (Hrsg.): *Reading human geography: The poetics and politics of inquiry*. New York: Routledge, S. 13-26.
- Barnes, Trevor (2001): Lives lived, and lives told: Biographies of geography's quantitative revolution. In: *Environment and Planning D: Society and Space*, 19 (4), S. 409-429.
- Baronett, Bruno (2013): Autonomías y educación en Chiapas. Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos Zapatistas. In: Walsh, Catherine E. (Hrsg.): *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala, S. 305-330.
- Battiste, Marie & Henderson, James Y. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon: Purish Press.
- Bauer, Itta (2010): *Jugendgeographien: Ein subjekt- und handlungsorientierter Ansatz in Theorie und Praxis*. Braunschweig: lit-Verlag.
- Beard, Martha (2017): Re-thinking oral history – a study of narrative performance. In: *Rethinking History* 21 (4), S. 529-548.
- Bebbington, Anthony; Hinojosa, Leonith; Humphreys Bebbington, Denise; Burneo, Maria Luisa & Warnaars, Ximena (2008): Contention and Ambiguity: Mining and the Possibilities of Development. In: *Development and Change*, 39 (6), S. 887–914.
- Benjamin, Walter (1947): *Illuminationen. Ausgewählte Schriften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bennett, Andy (1999): Sub-cultures or Neotribes? Rethinking the Relationship between Youth Style and Musical Taste. In: *Sociology*, 33 (3), S. 599–617.
- Bennett, Katy (2004): Emotionally intelligent research. In: *Area*, 36 (4), S. 414-422.
- Bernhard, Armin & Rothermel, Lutz (Hrsg.) (1997): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bernier, Matthew & O'Hare, Judith (Hrsg.) (2005): *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington, Ind.: AuthorHouse.
- Berthold, Verena & Eichmann, Sarah (2017): Hänsel und Gretel von den Gebrüder Grimm (1819). In: Frey, Dieter (Hrsg.): *Psychologie der Märchen*. Berlin: Springer, S. 101-107.
- Bessa, Thais (2017): Motherhood and PhD fieldwork. [<https://feministacademiccollective.com/2017/05/05/motherhood-and-phd-fieldwork/>, rev. 17.05.2018]
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Bischler, Lukas; Giersemehl, Katja; Metzger, Joschua & Stenmanns, Julian (2012): Würde die Postkoloniale Kritik ernst genommen werden, könnten wir (so) nicht mehr weiterarbeiten – Gedanken zur (Un-)Möglichkeit Geographischer Entwicklungsforschung. In: *Geographica Helvetica*, 67, S. 163-165.
- Blanco Galdos, Hugo (2017): *Nostros los Indios*. Cusco: CBC.
- Blaser, Mario & de la Cadena, Marisol (2018): Pluriversal. Proposals for a World of Many Worlds. In: de la Cadena & Blaser, Mario (Hrsg.): *A world of many worlds*. Durham: Duke University Press, S. 1-22.
- Boatcă, Manuela (2012): Catching Up with the (New) West: The German 'Excellence Initiative,' Area Studies, and the Re-Production of Inequality. In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 10 (1), S. 17-30.
- Bode, Barbara (1977): Disaster, Social Structure, and Myth in the Peruvian Andes: The Genesis of Explanation. In: *New York Academy of Sciences*, 293, S. 246-274.
- Bode, Barbara (1989): *No Bells to Toll: Destruction and Creation in the Andes*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Boelens, Rutgerd (2008): *The Rules of the Game and the Game of the Rules. Normalization and Resistance in Andean Water Control*. Wageningen: Wageningen University.
- Boelens, Rutgerd (2009): The politics of disciplining water rights. *Development and Change* 40 (2), S. 307–331.
- Boelens, Rutgerd (2014): Cultural politics and the hydrosocial cycle: Water, power and identity in the Andean highlands. In: *Geoforum*, 57, S. 234-247.
- Boelens, Rutgerd (2015): *Water, Power and Identity. The cultural politics of water in the Andes*. London: Routledge.
- Boelens, Rutgerd (2017): *Rivers of Scarcity. Utopian water regimes and flows against the current*. Wageningen: Wageningen University and Research. [http://www.cedla.uva.nl/20_research/pdf/Boelens/2019/RiversOfScarcity%20InauguralWUR%20Boelens2017.pdf, rev. 02.04.2019].
- Bondi, Liz (2003): Empathy and Identification: Conceptual Resources for Feminist Fieldwork. In: *ACME*, 2 (1), S. 64-76.
- Bondi, Liz (2005): Making connections and thinking through emotions: between geography and psychotherapy. In: *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30 (4), S. 433-448.
- Bondi, Liz; Davidson, Joyce & Smith, Mick (2007): Introduction: Geography's 'Emotional Turn'. In: Davidson, Joyce; Bondi, Liz & Smith, Mick (Hrsg.): *Emotional Geographies*. Ashgate: Aldershot, S. 1-16.
- Borchers, Philipp (1935): *Die Weisse Kordillere*. Berlin: Scherl.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Acts of Resistance. Against the tyranny of the Market*. New York: The New Press.
- Bourke, Chris (2007): A review of kikuyu grass (*Pennisetum clandestinum*) poisoning in cattle. In: *Australian Veterinary Journal*, 85 (7), S. 261-267.
- Bourke, Jackie (2017): Children's experiences of their everyday walks through a complex

- urban landscape of belonging. In: *Children's Geographies*, 15 (1), S. 93-106.
- Brand, Ulrich & Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus*. München: oekom verlag.
- Brandt, Hans-Jürgen (2016): *Campeños und Indígenas*. In: Paap, Iken & Schmidt-Welle, Friedhelm (Hrsg.): *Peru heute. Politik, Wirtschaft, Kultur*. Frankfurt a. M./Madrid: Vervuert, S. 261-286.
- Brannen, Julia & O'Brien, Margaret (Hrsg.) (1996): *Children in Families: Research and Policy*. London: Routledge.
- Bray, Rachel & Brandt, René (2007): *Child Care and Poverty in South Africa*. In: *Journal of Children and Poverty*, 13 (1), S. 1-19.
- Buisseret, David (2007): *Spanish Colonial Cartography, 1450-1700*. In: Woodward, David (Hrsg.): *The History of Cartography 3: Cartography in the European Renaissance*. Chicago, IL & London: University of Chicago Press, S. 1143-1171.
- Burger, Richard (1992): *Chavin and the origins of Andean civilization*. London: Thames and Hudson.
- Burghartz, Susanna (2006): *Bedrohung und Sehnsucht. Die wunderbaren Welten der europäischen Expansion*. In: *iz3w*, 3 (291), S. 23-26.
- Bury, Jeff (2005): *Mining Mountains: Neoliberalism, Land Tenure, Livelihoods, and the New Peruvian Mining Industry in Cajamarca*. In: *Environment and Planning A*, 37 (2), S. 221-239.
- Bury, Jeff; Bryan G., Mark; Jeffrey, M. McKenzie; French, Adam; Baraer Michel, Kyung In Huh; Zapata Luyo, Marco Alfonso & Gómez López, Jesús Ricardo (2010): *Glacier Recession and Human Vulnerability in the Yanamarey Watershed of the Cordillera Blanca, Peru*. In: *Climatic Change*, 105 (1-2), S. 179-206.
- Bury, Jeff; French, Adam; McKenzie, Jeffrey & Mark; Bryan (2008): *Adapting to Uncertain Futures: A Report on New Glacier Recession and Livelihood Vulnerability Research in the Peruvian Andes*. In: *Mountain Research and Development*, 28 (3/4), S. 332-333.
- Butcher, Stephen (2012): *Embodied cognitive geographies*. In: *Progress in Human Geography*, 36 (1), S. 90-110.
- Butler, Judith (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. London: Taylor & Francis.
- Buur, Lars. 2005. "The Sovereign Outsourced: Local Justice"
- Byrd, Jodi A. (2011): *The transit of empire: Indigenous critiques of colonialism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cajete, Gregory (2017): *Children, myth and storytelling: An Indigenous perspective*. In: *Global Studies of Childhood*, 7 (2), S. 113-130.
- Cameron, Emilie (2008): *Cultural geographies essay: Indigenous spectrality and the politics of postcolonial ghost stories*. In: *Cultural Geographies*, 15 (3), S. 383-393.

- Cameron, Emilie (2012): New geographies of story and storytelling. In: *Progress in Human Geography*, 36 (5), S. 573-592.
- Cameron, John (2009): "Development is a Bag of Cement": The Infrapolitics of Participatory Budgeting in the Andes. *Development in Practice*, 19 (6), S. 692–701.
- Canessa, Andrew (2012): *Intimate Indigeneities. Race, Sex, and History in the Small Spaces of Andean Life*. Durham/London: Duke University Press.
- Cannella, Gaile S. & Viruru, Radhika (2004): *Childhood and Postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice*. New York: Routledge.
- Cantor Magnani, José Guilherme (2013): Kreisläufe, Routen und Reviere. Urbane Praktiken städtischer Jugendlicher in São Paulo. In: Huffschmid, Anne & Wildner, Kathrin (Hrsg.): *Stadtforschung aus Lateinamerika. Neue urbane Szenarien: Öffentlichkeit – Territorialität – Imaginarios*. Bielefeld: transcript, S. 255-270.
- Carey, Mark (2010): *In the Shadow of Melting Glaciers. Climate Change and Andean Society*. New York: Oxford University Press.
- Carey, Mark; Garrard, Rodney; Cecale, Courtney; Buytaert, Wouter; Huggel, Christian & Vuille, Mathias (2016): Climbing for science and ice: From Hans Kinzl and mountaineering-glaciology to citizen science in the Cordillera Blanca. In: *Revista de Glaciares y Ecosistemas de Montaña*, 1 (1), S. 59-72.
- Carpiano, Richard M. (2009): Come take a walk with me: The "Go-Along" interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. In: *Health & Place*, 15 (1), S. 263-272.
- Carter, Keith & Delamont, Sara (1996): Introduction. In: Carter, Keith & Delamont, Sara (Hrsg.): *Qualitative Research: The Emotional Dimension*. Avebury: Aldershot, S. ix-xv.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2008): Subalterne gibt es nicht – Position ohne Identität. Interview mit Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan. [<http://www.malmoe.org/artikel/widersprechen/1618>, rev. 05.04.2018]
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2009): Feministische Postkoloniale Theorie. Gender und (De-)Kolonisierungsprozesse. Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie? In: *Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft. Schwerpunkt: Feministische Postkoloniale Theorie. Gender und (De-)Kolonisierungsprozesse*, 2, S. 9-16.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2018): Vortrag: Heimatphantasien: Die Beheimateten befreien. Gedankensplitter zu Migration, Nation und Geschlecht. Im Rahmen der Veranstaltung: HEIMATPHANTASIEN/Internationales Sommerfestival auf Kampnagel, 18. - 19. August 2018. [<https://www.youtube.com/watch?v=DZdruYFpuqE>, rev. 13.01.2019]
- Cele, Sofia (2006): *Communicating Place, Methods for Understanding Children's Experiences of Place*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Chakrabarty, Dipesh (2000): *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Chawla, Devika & Ahmet, Atay (2018): Introduction: Decolonizing Autoethnography. In:

- Cultural Studies - Critical Methodologies, 18 (1), S. 3-8.
- Chen, Fan Pen (2003): Shadow Theater of the World. In: Asian Folklore Studies, 62 (1), S. 25-64.
- Chouinard, Vera (1997): Structure and Agency. Contested Concepts in Human Geography. In: The Canadian Geographer, 4, S. 363-377.
- Chukshank, Julie (2005): Do glaciers listen? Local Knowledge, Colonial Encounters, and Social Imagination. Vancouver: UBC Press.
- Clarke, John; Critcher, Charles & Johnson, Richard (1976) (Hrsg.): Working Class Culture. London: Hutchinson.
- Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador (2018): Geografando para la resistencia. Los feminismos como práctica espacial. Cartilla 3. Quito. [https://geografiacriticaecuador.org/wp-content/uploads/2018/04/Cartilla3_los_feminismos.pdf, rev. 11.01.2019]
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017): Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios. Quito. [<https://miradascriticasdelterritoriosdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>, rev. 11.02.2019]
- Collins, Peter (1998): ‚Negotiating Selves: Reflections on ‚Unstructured‘ Interviewing‘. In: Sociological Research Online, 3 (3). [<http://www.socresonline.org.uk/3/3/2.html>, rev. 28.06.2018]
- Conrad, Sebastian & Randeria, Shalini (2002): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Cornelis, Nadja (2003): Genese und Wandel von Festbräuchen und Ritualen in Deutschland von 1933 bis 1945. Heft 8. Köln: Kölner Ethnologische Beiträge. [https://kups.ub.uni-koeln.de/2575/1/Heft08_Cornelius.pdf, rev. 09.01.2019]
- Coronel-Molina, Serafin (2011): Revitalization of Endangered Languages: Quechua in the Andes. In: Droit et Cultures, 62, S. 105-118.
- Crampton, Jeremy W. & Krygier, John (2005). An introduction to critical geography. In: ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, 4 (1), S. 11-33.
- Cremer, Hendrik (2008): „... und welcher Rasse gehören Sie an?“ Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). Berlin: Policy Paper. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/policy_paper_10_und_welcher_rasse_gehoeren_sie_an.pdf, rev. 05.06.2017]
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum, 1 (1): 139-167.
- Crenshaw, Kimberlé (1994): Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: Albertson Fineman, Martha & Mykitiuk, Rixanne (Hrsg.): The public nature of private violence. New York: Psychology Press, S. 93-118.
- Cuesta-Vélez, Cecilia (2005). La cartografía y los mapas como documento social en la Colonia Procesos Históricos. In: Revista de Historia y Ciencias Sociales, 7, S. 82-99.

- Cummins, Tom (1994): Representation in the Sixteenth Century and the Colonial Image of the Inca. In: Hill Boone, Elisabeth & Mignolo, Walter D. (Hrsg.): *Writing without words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham: Duke University Press, S. 188-219.
- Curiel, Ochy (2009): La critica postcolonial desde el feminism antirracista. In: *Vents D'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux*. Genève: Graduate Institute Publications, S. 37-53.
- CVR (Comisión de la Verdad y de Reconciliación) (2003): Informe Final. Lima: CVR. [<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/>, rev. 20.01.2019]
- D**agnino, Evelina (2007): Citizenship: a perverse confluence. In: *Development in Practice*, 17 (4-5), S. 549-556.
- Daigle, Michelle (2017): Tracing the terrain of Indigenous food sovereignties. In: *The Journal of Peasant Studies*, S. 1-19.
- Dannecker, Petra & Vossemer, Christiane (2014): Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung. Typen und Herausforderungen. In: Dannecker, Petra & Englert, Brigit (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung*. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 153-175.
- Davis, Kathy (2009): Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. In: *Feminist Theory*, 9 (1), S. 76-85.
- de Ayala, Felipe Guamán Poma (2009/1613): *The First New Chronicle and Good Government: On the History of the World and the Incas up to 1615*. Austin: University of Texas Press.
- de Echave, José; Diez, Alejandro; Huber, Ludwig; Revesz, Bruno; Lanata, Xavier Ricard & Tanaka Martín (2009) (Hrsg.): *Minería y Conflicto Social*. Lima: IEP. [http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/639/2/huber_mineriyayconflictosocial.pdf, rev. 21.02.2019]
- De Graeve, Katrien (2015): Children's Rights From a Gender Studies Perspective: Gender, Intersectionality and Ethics of Care. In: Vandenhole, Wouter; Desmet, Ellen; Reynaert, Didier & Lembrechts, Sarah (Hrsg.): *The Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London: Routledge, S. 147-163.
- de la Cadena, Marisol (1998): Silent Racism and Intellectual Superiority in Peru. In: *Bulletin of Latin America Research*, 17 (2), S. 143-164.
- de la Cadena, Marisol (2002): *Indigenous Mestizos: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham/London: Duke University Press.
- de la Cadena, Marisol (2008): Alternative Indigeneities: Conceptual Proposals. In: *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 3 (3), S. 341-349.
- de la Cadena, Marisol (2014): Runa. Human but not only. In: *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 4 (2), S. 253-259.
- de la Cadena, Marisol (2015): *Earth Beings. Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Durham/London: Duke University Press.
- Dean, Carolyn (2002): Sketches of Childhood: Children in Colonial Andean Art and Society. In: Hecht, Tobias (Hrsg.): *Children in Latin American History and Society*. Madison: University

- of Wisconsin Press, S. 21-51.
- Decoloniality Europe (2013): Charter of Decolonial Research Ethics. [<http://decolonialityeurope.wixsite.com/decoloniality/charter-of-decolonial-research-ethics>, rev. 09.03.2018]
- del Castillo Pinto, Laureano (2011): Ley de Recursos Hídricos: necesaria pero no suficiente. In: Debate Agrario, 45, S. 91-118.
- del Pozo-Vergnes, Ethel (2004): De la hacienda a la mundialización. Sociedad, pastores y cambios en el altiplano peruano. Lima: IEP Ediciones.
- Del Priore, Mary (Hrsg.) (1991): História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto.
- deMause, Lloyd (Hrsg.) (1980): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1976): Of grammatology. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, Jacques (2004): Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewsbury, J. and Naylor, S. (2002): Practising geographical knowledge: fields, bodies and dissemination. In: Area, 34 (2); 253-260.
- Dhawan, Nikita (2014): Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment. In: Dhawan, Nikita (Hrsg.): Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World. Obladen/Berlin/Toronto: Verlag Babara Budrich, S. 19-71.
- di Salva, Daniela (2016): Contribución a la ontología animista andina: funciones, poderes y figuras en los cultos telúricos de los Andes sur-peruanos. In: Revista Española de Antropología Americana, 46, S. 97-116.
- Dirksmeier, Peter (2013): Zur Methodologie und Performativität qualitativer visueller Methoden - Die Beispiele der Autofotografie und reflexiven Fotografie. In: Rothfuß, Eberhard & Dörfler, Thomas (Hrsg.): Raumbezogene qualitative Forschung. Wiesbaden: Springer, S. 83-101.
- Dörr, Margret & Herz, Brigit (Hrsg.) (2010): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer.
- Doughty, Paul L. (1999): Plan and Pattern in Reaction to Earthquake: Peru, 1970-1998. In: Oliver-Smith, Anthony & Hoffman, Susannah (Hrsg.): The Angry Earth: Disaster in Anthropological Perspective. London: Routledge, S. 234-256.
- Drozdowski, Danielle & Robinson, Daniel (2015): Care-work on fieldwork: taking your own children into the field. In: Children's Geographies, 13 (3), S. 372-378.
- Dube, Saurabh (2002): Introduction. Colonialism, Modernity, Colonial Modernities. In: Views from South, 3 (2), S. 197-219.
- Duveneck, Anika (2010): Zur paradoxen Beziehung zwischen Kindern und dem öffentlichen Raum. Ein explorativer Vorstoß zur Etablierung einer konstruktivistischen Geographie der Kindheit. Jena: Sozialgeographische Manuskripte.
- Dyck, Isabel (2011): Embodied Life. In: Del Casino, Vincent J.; Thomas, Mary; Cloke, Paul &

- Panelli, Ruth (Hrsg.): *A Companion to Social Geography*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd, S. 346-361.
- E**ggers, Maisha; Kilomba, Grada; Pietsche, Peggy & Arndt, Susan (2005) (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Eguren, Fernando & Cancino, Ignacio (1999): *Agricultura y Sociedad Rural en el Perú*. In: *Debate Agrario*, 29-30, S. 1-47.
- Eldén, Sara (2012): *Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'*. In: *Childhood*, 20 (1), S. 66-81.
- Elwood, Sara & Martin, Deborah (2000): *'Placing' interviews: location and scales of power in qualitative research*. In: *Professional Geographer*, 52 (4), S. 649-657.
- England, Kim V. L. (1994): *Getting Personal: Reflexivity, Positionality, and Feminist Research*. In: *The Professional Geographer*, 46 (1), S. 80-89.
- Escobal, Javier (2001): *The Determinants of Nonfarm Income Diversification in Rural Peru*. In: *World Development*, 29 (3), S. 497-508.
- Escobar, Arturo (1995): *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Espinosa, Yuderky; Gómez, Diana; Lugones, María & Ochoa, Karina (2013): *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: Una conversa en cuatro voces*. In: Walsh, Catherine (Hrsg.): *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Band 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, S. 403-441.
- Evans, James & Jones, Phil (2011): *The walking interview: Methodology, mobility and place*. In: *Applied Geography* 31, H. 2, S. 849-858.
- F**alk, Francesca (2011): *Eine gestische Geschichte der Grenze. Wie der Liberalismus an der Grenze an seine Grenzen kommt*. München: Wilhem Fink Verlag.
- Fanon, Frantz (1981): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fanon, Frantz (1985): *Schwarze Haut, weiße Masken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Faria, Caroline & Mollett, Sharlene (2016): *Critical feminist reflexivity and the politics of whiteness in the 'field'*. In: *Gender, Place & Culture*, 31 (1), S. 79-93.
- Faulstich, Leona (2015): *Wasserqualität in der Cuenca Auqui – eine integrative Analyse im Kontext lokaler Konfliktverhältnisse*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit am Institut für Geographie/Universität Hamburg.
- Feixa, Carles & Porzio, Laura (2004): *Los estudios sobre culturas juveniles en España – 1960-2004*. In: *Revista de Estudios de Juventud*, 64 (4), S. 9-28.
- Figueroa, Maria (2014): *Toward a Spiritual Pedagogy along the Borderlands*. In: Falco, Elisa & Lara, Irene (Hrsg.): *Fleshing the Spirit. Spirituality and Activism in Chianca, Latina, and Indigenous Women's Lives*. Tucson: The University of Arizona Press, S. 34-42.
- Finn, Matt & McEwan, Cheryl (2015): *Left in the waiting room of history? Provincializing the European Child*. In: *interventions*, 17 (1), S. 113-134.

- Fleischmann, Alexander & Guth, Doris (2015): Einführung. In: Fleischmann, Alexander & Guth, Doris (Hrsg.): *Kunst. Theorie. Aktivismus. Emanzipatorische Perspektiven auf Ungleichheit und Diskriminierung*. Bielefeld: transcript, S. 7-21.
- Flussner, Vilém (1992): Wohnung beziehen in der Heimatlosigkeit. In: *Du: die Zeitschrift der Kultur*, 52, S. 12-14.
- Foucault, Michel (1970/1991): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Foucault, Michel (1977/1993): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978, I*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 173-200.
- Foucault, Michel (2005a): *Subjekt und Macht*. In: Ewald, François & Defert, Daniel (Hrsg.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits 4. 1980-1988*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 269-294.
- Foucault, Michel (2005b): *Analytik der Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2008): *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Francke, Pedro (2006): *Cambios institucionales en los programas sociales (1980-2005)*” In: Crabtree, John (Hrsg.): *Construir Instituciones: democracia, desarrollo y desigualdad en el Perú desde 1980*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú – Universidad del Pacífico – Instituto de Estudios Peruanos, S. 93-116.
- Franco Rodríguez, Karina Patricia (2015): *Consideraciones teóricas para construir la noción de niñez*. In: Hernández, Alberto & Campos-Delgado, Amalia E. (2015): *Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, S. 193-208. [<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160303033708/ActoresRedesyDesafios.pdf>, rev. 03.07.2017]
- Franco, Jean (2006): ‘Alien to Modernity’: The Rationalization of Discrimination. In: *Journal of Latin American Cultural Studies*, 15 (2), S. 171-181.
- Freire, Paulo (1996): *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- Frohlick, Susan E. (2002): ‘You brought Your Baby to Base Camp?’: Families and Field Site. In: *Great Lakes Geographer*, 9 (1), S. 49–58.
- Fromm, Erich (1987): *Märchen, Mythen, Träume. Eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache*. Reinbek: Rowohlt.
- G**adinger, Frank; Jarzebski, Sebastian & Yildiz, Taylan (2014): *Vom Diskurs zur Erzählung. Möglichkeiten einer politikwissenschaftlichen Narrativanalyse*. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 55 (1), S. 67-93.
- Gagen, Elizabeth (2007): *Reflections on primitivism: development, progress and civilization in imperial America*. In: *Children’s Geographies*, 5 (1-2), S. 15-28.

- Gaile, Cannella S. & Viruru, Radhika (2004): *Childhood and Postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice*. New York: Routledge.
- Galeano, Eduardo (2009): *Die offenen Adern Lateinamerikas: die Geschichte eines Kontinents*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Gallaher, Carolyn (2011): *Leaving the Field*. In: Del Casino, Vincent J.; Thomas, Mary; Cloke, Paul & Panelli, Ruth (Hrsg.): *A Companion to Social Geography*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd, S. 181-197.
- García Falk, Rosa Lúbia (1991): *Schatten in dem Land der Weißen*. Hamburg: Frauen Anstiftung e.V.
- García, María Elena (2003): *The politics of community: Education, indigenous rights, and ethnic mobilization in Peru*. In: *Latin American Perspectives*, 30 (1), S. 70–95.
- García, María Elena (2005): *Making Indigenous Citizens: Identity, Development and Multicultural Activism in Peru*. Stanford: Stanford University Press.
- Garrett, David T. (2004): „His Majesty’s Most Loyal Vassals“: The Indian Nobility and Tupac Amaru. In: *Hispanic American Historical Review*, 84:4, S. 575-617.
- Garry, Ann (2011): *Intersectionality, Metaphors and the Multiplicity of Gender*. In: *Hypatia*, 26 (4), S. 826-840.
- Gartner, William Gustav (1998): *Mapmaking in the Central Andes*. In: Woodward, David & Malcolm, Lewis G. (Hrsg.): *The History of Cartography 2 (3): Cartography in the Traditional African, American, Arctic, Australian, and Pacific Societies*. Chicago: University of Chicago Press, S. 257-300.
- Gaskell, Carolyn (2008): *‘Isolation and Distress’? (Re)thinking the place of emotions in youth research*. In: *Children’s Geographies*, 6 (2), S. 169-181.
- Gelles, Paul (2000): *Water and power in highland Peru. The cultural politics of irrigation and development*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Gertler, Paul & Glewwe, Paul (1990): *The Willingness to pay for Education in Developing Countries. Evidence from Rural Peru*. In: *Journal of Public Economic*, 42, S. 241-275.
- Gibson-Graham, Julie Katherine (2008): *Diverse economies: Performative practices for ‘other worlds’*. *Progress in Human Geography*, 32 (5), S. 613-632.
- Glazze, Georg (2009): *Kritische Kartographie*. In: *Geographische Zeitschrift*, 97, S. 181-191.
- Gleich, Utta (1982): *Die soziale und kommunikative Bedeutung des Quechua und Spanisch bei Zweisprachigen in Peru (198-1978)*. Hamburg: Doktorarbeit an der Universität Hamburg.
- Goede, Peggy (o.J.): *Die Kolonialzeit*. [https://www.lai.fu-berlin.de/e-learning/projekte/caminos/kulturkontakt_kolonialzeit/kolonialzeit/index.html, rev. 23.02.2019]
- Golte, Jürgen (2001): *Die indigene Bevölkerung Lateinamerikas um 1500*. In: Edelmayr, Friedrich; Grandner, Margarete & Hausberger, Bernd (Hrsg.): *Die neue Welt. Süd- und Nordamerika in ihrer kolonialen Epoche*. Wien: Promedia, S. 41-60.
- Golte, Jürgen (o.J.): *Schöpfungsgeschichte*. [https://www.lai.fu-berlin.de/forschung/lehrforschung/symbolische_repraesentationen/kosmologie_in_den_anden/schoepfungsgeschichte/index.html, rev. 09.02.2019).

- Gonzales, Osmar (2012): The Instituto Indigenista Peruano. A New Place in the State for the Indigenous Debate. In: *LATIN AMERICAN PERSPECTIVES*, 39 (5), S. 33-44.
- González, Ondina E. & Premo, Bianca (2007) (Hrsg.): *Raising an Empire. Children in Early Modern Iberia and Colonial Latin America*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- González, Ondina E. (2007): Introduction. *Children of the Empire*. In: González, Ondina E. & Premo, Bianca (Hrsg.): *Raising an Empire. Children in Early Modern Iberia and Colonial Latin America*. Albuquerque: University of New Mexico Press, S. 1-16.
- Goschenhofer, Christina & Singer, Katrin (2015): Mexican Indigenities in Motion, Mexican Identities in Negotiation. In: Neuburger, Martina & Dörrenbächer, Peter (Hrsg.) (2014): *Nationalisms and Identities among Indigenous Peoples. Case Studies from North America*. London, S. 197-216.
- Gose, Peter (1994): *Deathly Waters and Hungry Mountains: Agrarian Ritual and Class Formation in an Andean Town*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gräbel, Carsten (2015): *Die Erforschung der Kolonien. Expeditionen und koloniale Wissenskultur deutscher Geographen, 1884-1919*. Bielefeld: transcript.
- Grech, Shaun (2015): Decolonising Eurocentric disability studies: why colonialism matters in the disability and global South debate. In: *Social Identities*, 21 (1), S. 6-21.
- Greta, Christina (2016): Ageism is wasted on the young and old. In: *The Humanist*, 76 (5), S. 34.
- Greth, Silke (2011): *Glück auf in den Anden? Transnationaler Bergbau und sozialer Widerstand*. Innsbruck: Unveröffentlichte Masterarbeit am Institut für Geographie/Universität Innsbruck.
- Grosfoguel, Ramón (2008): Transmodernity, border thinking, and global coloniality: Decolonizing political economy and postcolonial studies. *Eurozine*. [<https://www.eurozine.com/transmodernity-border-thinking-and-global-coloniality/>, rev. 12.02.2019].
- Gudynas, Eduardo (2011): Buen Vivir: Today's Tomorrow. In: *Development*, 54 (4), S. 441-447.
- Guittard, Alexandre; Baraer, Michel; McKenzie, Jeffrey; Mark, Bryan; Wigmore, Oliver; Fernandez, Alfonso; Rapre, Alejo; Walsh, Elizabeth; Bury, Jeffrey; Carey, Mark; French, Adam; Young, Kenneth R. (2017): Trace-metal Contamination in the Glacierized Rio Santa Watershed, Peru. In: *Environmental Monitoring and Assessment*, 189 (2), S. 1-16.
- Gurgiser, Wolfgang; Juen, Irmgard; Singer, Katrin; Neuburger, Martina; Schauwecker, Simone; Hofer, Marlis. & Kaser, Georg (2016): Comparing peasants' perceptions of precipitation change with precipitation records in the tropical Callejón de Huaylas, Peru. *Earth Syst. Dynam.*, 7, S. 499-515.
- Gurgiser, Wolfgang; Mölg, Thomas; Nicholson, Lindsey I. & Kaser, Georg (2013): Mass balance model parameter transferability on a tropical glacier. In: *Journal of Glaciology*, 59, S. 845 - 858,
- Gyasi, Yaa (2017a): *Homegoing*. London: Penguin Books.
- Gyasi, Yaa (2017b): *Heimkehren*. Aus dem Englischen von Anette Grube. Köln: DuMont.

Ha, Kien Nghi (2004): *Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und*

- Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin: wvb.
- Ha, Kien Nghi (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld: Transcript.
- Haase, Donald (2004): Feminist-Tale Scholarship. In: Haase, Donald (Hrsg.): *Fairy Tales and Feminism. New Approaches*. Detroit/Michigan: Wayne State University Press, S. 1-36.
- Haase, Donald (2010): Decolonizing Fairy-Tale Studies. In: *Marvels & Tales*, 24 (1); S. 17-38.
- Halder, Severin (2017): *Gemeinsam die Hände dreckig Machen. Aktionsforschung im aktivistischen Kontext urbaner Gärten und kollektiver Kartierungen*. Unveröffentlichte Dissertation im Fachbereich Geowissenschaften der Freien Universität Berlin.
- Hall, Stuart (1997): The spectacle of the 'other'. In: Stuart Hall (Hrsg.) *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage Publications Ltd, S. 223-290.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies*, 14 (3), S. 575-599.
- Haraway, Donna (1991): *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Haraway, Donna (2008): *When Species Meet*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Haraway, Donna (2016): *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Haraway, Donna (2017): *Making Oddkin: Story Telling for Earthly Survival*. [Vortrag an der Yale University online anzusehen unter <https://www.youtube.com/watch?v=z-iEnSztKu8>, rev. 20.04.2019]
- Harley, John Brian (2004/1989): Das Dekonstruieren der Karte. In: *Architektur*, 11, S. 4-19.
- Harper, Douglas (1988): Visual Sociology: Expanding Sociological Vision. In: *The American Sociologist*, 19 (1), S. 54-70.
- Harries, Bethan; Hollingworth, Sumi; James, Malcolm & Fagen, Katrine (2016): Reconstituting Race in Youth Studies. In: *YOUNG*, 24 (3), S. 177-184.
- Hart, Roger (1992): Children's Participation: From Tokenism to citizenship. *Innocenti Essays* 4. Florenz. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf, rev. 03.07.2017]
- Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina & Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007): *Heteronormativität Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: Springer.
- Hawkins, Harriet (2011): Dialogues and doings: sketching the relationships between Geography and Art. In: *Geography Compass* 5, S. 464-478.
- Hawkins, Harriet (2012): Geography and art. An expanding field: site, the body and practice. In: *Progress in Human Geography*, 37, S. 52-71.
- Hawkins, Harriet (2015): Creative geographic methods: knowing, representing, intervening. On composing place and page. In: *Cultural Geographies*, 22 (2), S. 247-268.
- Haymes, Stephen Nathan (1995): *Race, Culture, and the City. A Pedagogy for Black Urban*

- Struggle. In: New York: State University of New York Press.
- Haymes, Stephen Nathan (2016): Pedagogy and the Philosophical Anthropology of African-American Slave Culture. In: Gordon, Lewis R. & Gordon, Jane Anna (ed.): *Not only the Master's Tools: African-American Studies in Theory and Practice*. New York: Routledge, S. 173-204.
- Hecht, Tobias (Hrsg.) (2002): *Minor Omissions: Children in Latin American History and Society*. London: University of Wisconsin Press.
- Hendrick, Harry (1997): Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. In: James, Allison & Prout, Alan (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York: Routledge, S. 34-62.
- Herrera Wassilowsky, Alexander & Orsini, Carolina (2017): Ancash. Arqueología, antropología e historia del paisaje. Introducción al dossier. In: *Indiana*, 34 (1), 9-12.
- Herrera, Alexander & Lane, Kevin (2006): ¿Qué hacen aquí esos Pishtaku?: sueños, ofrendas y la construcción del pasado. In: *Antipode*, 2, S. 157-177.
- Hespe, Franz (2018): Elternrecht und Herrschaftsrecht (Kapitel 9 und 10). In: Höffe, Ofreid (Hrsg.): *Thomas Hobbes: De cive*. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 113-130.
- Hidalgo, Juan Pablo; Boelens, Rutgerd & Vos, Jeroen (2017): De-colonizing water. Dispossession, water insecurity, and Indigenous claims for resources, authority and territory. In: *Water History*, 9 (1), S. 67-85.
- Himley, Matthew (2013): Regularizing Extraction in Andean Peru: Mining and Social Mobilization in an Age of Corporate Social Responsibility. In: *Antipode*, 25 (2), S. 394-416.
- Hobbes, Thomas (1651): *Leviathan or the Matter, Forme, & Power of a Common-wealth Ecclesiasticall and Civill*. [<https://socialsciences.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/hobbes/Leviathan.pdf>, rev. 14.01.2019]
- Hobbes, Thomas 1651/1966: *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Neuwied/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Hohenthal, Johanna; Räsänen, Marinka & Minoia, Paola (2018): Political ecology of asymmetric ecological knowledges. In: *Journal of Political Ecology*, 25 (1), S. 1-19.
- Holloway, Sarah & Valentine, Gill (2000a): Spatiality and the New Social Studies of Childhood. In: *Sociology*, 34 (4), S. 763-783.
- Holloway, Sarah & Valentine, Gill (2000b): *Children's Geographies. Playing, living, learning*. London/ New York: Routledge.
- hooks, bell (1994): *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York/ London: Routledge.
- hooks, bell (2002). *Homemade Love*. New York: Jump At The Sun/Hyperion Books for Children.
- hooks, bell (2015): *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics*. London: Routledge.
- Hopenhayn, Martín (2015): La juventud latinoamericana. Recuento de daños, logros y esperanzas. In: Hernández Hernández, Alberto & Campos-Delgado, Amalia E. (2015): *Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina*. Buenos Aires: Consejo

- Latinoamericano de Ciencias Sociales, S. 23-33.
- Hopkins, Peter & Pain, Rachel (2007): Geographies of age: thinking relationally. In: *Area*, 39, S. 287-294.
- Hörschelmann, Kathrin & Colls, Rachel (2009): *Contested Bodies of Childhood and Youth*. London: Palgrave.
- Hörschelmann, Kathrin & Schäfer, Nadine (2005): Performing the global through the local – young people’s practice of identity formation in former east Germany. In: *Children’s Geographies*, 3 (2), S. 219-242.
- Hörschelmann, Kathrin & van Blerk, Lorraine (2012): *Children, Youth and the City*. London: Routledge.
- Hörschelmann, Kathrin (2018): Unbound emotional geographies of youth transitions. In: *Geographica Helvetica*, 73, S. 31-42.
- Huaraz Noticias (2014a): Comuneros “este es el agua que consumen”, 18.07.2014 [<https://huaraznoticias.com/titulares/comuneros-este-es-el-agua-que-consumen>, rev. 21.02.2019]
- Huaraz Noticias (2014b): Comuneros de Coyllur exigen “agua potable”, 18.07.2014 [<https://huaraznoticias.com/titulares/comuneros-de-coyllur-exigen-agua-potable>, rev. 21.02.2019]
- Huaraz Noticias (2017): Liga Agraria provincial Huaraz con nuevo representante, 31.10.2017. [<https://huaraznoticias.com/politica/liga-agraria-provincial-huaraz-con-nuevo-representante>, rev. 28.01.2019]
- Humuza, Corinna (2018): *Alltagsgeographien jugendlicher muslimischer Mädchen und die Verräumlichung von Emotionalität aus intersektionaler Perspektive*. Hamburg: Unveröffentlichte Masterarbeit am Institut für Geographie/Universität Hamburg.
- Hvalkof, Søren & Aaby, Peter (1981): *Is God an American? An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics*. Copenhagen/London: IWGIA & Survival International.
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) (2017): *Resultados Definitivos de los Censos Nacionales 2017. Áncash*. (https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1552/, rev. 18.02.2019)
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática): *Tasa de alfabetización de mujeres y hombres de 15 y más años de edad, según grupos de edad y área de residencia*. [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/indices_tematicos/orden-5_24.xlsx, rev. 20.01.2019]
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2001): *Climate change 2001. Impacts, adaptation and vulnerability. Contribution of Working Group II to the third assessment report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press: Cambridge.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2007): *Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press: Cambridge.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2014): *Impacts, Adaptation, and*

Vulnerability Part A: Global and Sectoral Aspects Working Group II Contribution to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press: Cambridge.

Itier, César (2013): Viracocha o el Océano: naturaleza y funciones de una divinidad Inca. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Iz3w (2013): Wissenschaft global. Das Rektorat bleibt im Norden, 334 (Heftausgabe zum Thema).

James, Allison (2000). Embodied being(s): Understanding the self and the body in childhood. In: Prout, Alan (Hrsg.): The body, childhood and society. Basingstoke: Macmillan Press.

James, Allison (2007): Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. In: American Anthropologist, 109 (2), S. 261-272.

James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): Theorizing Childhood. Cambridge: Polity Press.

Jazeel, Tariq & McFarlane, Colin (2009): The limits of responsibility: a postcolonial politics of academic knowledge production. In: Transactions of the Institute of British Geographers, 35, S. 109-124.

Jenks, Chris (2005): Childhood. London: Routledge.

Jiménez Quispe, Edilberto (2009): Chungui. Violencia y trazos de memoria. Lima: IEP, CMISEDH, DED.

Joas, Hans (2015): Zur Rechtfertigung der Sklaverei – Essay. [<http://www.bpb.de/apuz/216474/zur-rechtfertigung-der-sklaverei>, rev. 27.02.2018]

Johnson, Jay T.; Louis, Renee Pualani & Pramono, Albertus H. (2006): Facing the future: Encouraging critical cartographic literacies in indigenous communities. In: ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, 4 (1), S. 80-98.

Jones, Owain (1997): Little Figures, Big Shadows. Country childhood stories. In: Cloke, Paul & Little, Jo (Hrsg.): Contested Countryside Cultures. Otherness, marginalization & rurality. London: Routledge, S. 158-179.

Jones, Owain (2008): 'True geography [] Quickly forgotten, giving away to an adult-imagined universe'. Approaching the otherness of childhood. In: Childrens Geographies, 6 (2), S.195-212.

Joyce, J.P. (1974): Nutritive value of Kikuyu grass. In: New Zealand Journal of Agricultural Research, 17 (2), S. 197-202.

Jula Guerrero, Félix (2014): El topónimo Huari: una aproximación lingüística y etnohistórica. In: Revista UNASAM, 1, S. 51-68 [http://revistas.unasam.edu.pe/index.php/RU_N2_2015/article/view/289, rev. 21.02.2019].

Jung, Matthias (2009): Geografitti Carioca. Eine kritisch-kulturgeographische Untersuchung des Graffitiphänomens in Rio de Janeiro zwischen Widerstand und Vereinnahmung. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Geographischen Institut/Universität Tübingen.

Juul, Jesper (2012): 4 Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. München: Gräfe und Unzer.

- K**allio, Kirsi Pauliina & Häklo, Jouni (2013): Children and Young People's Politics in Everyday Life. In: *Space and Polity*, 17 (1), S. 1-16.
- Kaltmeier, Olaf (2016): *Konjunkturen der (De-)Kolonialisierung. Indigene Gemeinschaften, Hacienda und Staat in den ecuadorianischen Anden von der Kolonialzeit bis heute.* Bielefeld: transcript.
- Kant, Immanuel (1775): Von den verschiedenen Racen der Menschen. In: *Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften 34* (Hrsg.): *Kant's gesammelte Schriften*, Band II, Berlin 1905, S. 432. [<http://www.ikp.uni-bonn.de/kant/aa02/432.html>. rev. 02.06.2017]
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In: Rink, D. Friedrich Theodor (Hrsg.): *Immanuel Kant über Pädagogik.* Königsberg: Friedrich Nicolovius, S. 7-102. [http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=102, rev. 17.01.2018]
- Kant, Immanuel (1923): *Logik. Physische Geographie, Pädagogik.* In: *Kants gesammelte Schriften*, AA, Bd. IX. Berlin/Lepizig: de Gruyter Verlag. [<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa09/316.html>, rev. 17.01.2018]
- Kaser, Georg (1999): A review of modern fluctuations of tropical glaciers. In: *Global and Planetary Change*, 22, S. 93-103.
- Katz, Cindi (1993): *Growing Girls/Closing Circles: Limits on the Spaces of Knowing in Rural Sudan and US Cities.* In: Katz, Cindi & Monk, Janice (Hrsg.): *Full Circles: Geographies of Women Over the Life Course.* London: Routledge, S. 88-106.
- Katz, Cindi (1994): *Textures of Global Changes: Eroding Ecologies of Childhood in New York and Sudan.* In: *Childhood: A Global Journal of Childhood Research*, (2), S. 103-10.
- Katz, Cindi (2013): *Playing with fieldwork.* In: *Social & Cultural Geography*, 14 (7), S. 762-772.
- Kazeem, Belinda & Schaffer, Johanna (2012): *Talking back. bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung.* In: Reuter, Julia & Alexandra Karentzos (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies.* Wiesbaden: Springer, S. 177-188.
- Keating, AnaLousie (Hrsg.) (2009): *The Gloria Anzaldúa Reader.* Durham: Duke University Press.
- Kern, Leslie; Hawkins, Roberta; Falconer, Karen & Moss, Pamela (2014): *A collective biography of joy in academic practice.* In: *Social & Cultural Geography*, 15 (7), S. 834-851.
- Kesby, Mike; Gwanzura-Ottmoller, Fungisai; Chizororo; Monica (2006): *Theorising other, 'other childhoods': Issues emerging from work on HIV in urban and rural Zimbabwe.* In: *Children's Geographies*, 4 (2), S. 185-202.
- Khoja, Nazeeha (2016): *Situating Children's Voices: Considering the Context when Conducting Research with Young Children.* In: *Children & Society*, 30, S. 314-323.
- Kiesel, Timo & Della, Tahir (2014): *„Wir befreien weltweit!“ Rassismuskritik und entwicklungspolitische Spendenwerbung.* In: *DZI Spendenalmanach* [http://www.whitecharity.de/wp-content/uploads/Della_Kiesel_Wir-befreien-Weltweit.pdf, rev. 19.02.2017]
- Kilomba, Grada (2010): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism.* Münster: Unrast.
- Kilomba, Grada (o.J.): *Interview "Wer spricht, wenn das Festival vorbei ist?" mit Grada Kilomba.* [<http://gradakilomba.com/interviews/return-to-sender/>, rev. 17.02.2016].

- Kinzi, Hans & Schneider, Erwin (1950): *Cordillera Blanca* (Perú). Innsbruck: Universitäts-Verlag Wagner.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2006): *Traveling theories: Anmerkungen zur neueren Diskussion über "Race, Class, Gender" in den USA und im deutschsprachigen Raum*. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 1728-1738.
- Kobayashi, Audrey (1994): *Coloring the Field: Gender, "Race", and the Politics of Fieldwork*. In: *The Professional Geographer*, 46 (1), S. 73-80.
- Kohl, Ellen & McCutcheon, Priscilla (2015): *Kitchen table reflexivity: negotiating positionality through everyday talk*. In: *Gender, Place & Culture*, 22 (6), S. 747-763.
- Komulanien, Sirkka (2007): *The ambiguity of the child's 'voice' in social research*. In: *Childhood*, 14 (1), S. 11-28.
- Konstantoni, Kristina & Emejulu, Akwugo (2017): *When intersectionality met childhood studies: the dilemmas of a travelling concept*. In: *Children's Geographies*, 15 (1), S. 6-22.
- Korczaks, Janusz (1996): *Sämtliche Werke. Band 5*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korpela, Mari; Hirvi, Laura & Tawah, Sanna (2016): *Not alone: doing Fieldwork in the Company of Family Members*. In: *Suomen Antropologi*, 41 (3), S. 3-20.
- Kränzl-Nagel, Renate & Mierendorff, Johanna (2007): *Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen*. In: *SWS-Rundschau*, 47 (1), S. 3-25. [http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2007_1_kraenzl-nagl_mierendorff.pdf, rev. 01.02.2017]
- Kühl, Jana (2016): *Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen*. In: *Europa Regional*, 23 (2), S. 35-48.
- Kuhlmann, Carola (Hrsg.) (2013): *Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kuokkanen, Rauna (2005): *The Responsibility of the Academy: A Call for Doing Homework*. Canadian Political Science Association Meeting. University of Western Ontario, London [<https://www.cpsa-acsp.ca/papers-2005/Kuokkanen.pdf>, rev. 20.04.2019].
- Kuokkanen, Rauna (2007): *Reshaping the University: Responsibility, Indigenous Epistemes, and the Logic of the Gift*. Vancouver/Toronto: UBC Press.
- L**aclau, Ernesto (2005): *On populist reason*. London: Verso.
- Laliberté, Nicole & Schurr, Carolin: *Introduction*. In: *Gender, Place & Culture*, 23 (1), S. 72-78.
- Landolt, Sara (2011): *Trinkräume und Treffpunkte Jugendlicher. Aushandlungsprozesse im öffentlichen Raum der Stadt Zürich*. Zürich: Universität Zürich. [<https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/59572/1/20121484.pdf>, rev. 13.04.2019]
- Lara, Irene (2014): *Sensing the Serpent in the Mother, Dando a Luz la Madre Serpiente: Chicana Spirituality, Sexuality and Mamihood*. In: Falco, Elisa & Lara, Irene (Hrsg.): *Fleshing the Spirit. Spirituality and Activism in Chianca, Latina, and Indigenous Women's Lives*. Tucson: The University of Arizona Press, S. 113-136.
- Latour, Bruno (1993): *We have Never been Modern*. Cambridge: Harvard University Press.

- Laclau, Ernesto (1996): *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Lee, Nick (2001): *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lehman-Frisch, Sonia; Authier, Jean-Yves & Dufaux, Frédéric (2012): 'Draw me your neighbourhood': a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes. In *Children's Geographies*, 10 (1), S. 17-34.
- Lesko, Nancy (2012): *Act your Age! A cultural Construction of Adolscence*. New York: Routledge.
- Lewis, Ann (2010): Silence in the context of "child voice". *Children & Society*, 24 (1), S. 14-23.
- Ley 29735: Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Congreso de la República. [<http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29735/ley-29735.pdf>, rev. 20.01.2019]
- Liebel, Manfred; Nnaji, Ina & Wihstutz, Anne (2008): Niños Trabajadores y la Dignidad en el Trabajo. In: *NATs - Revista Internacional desde los Niños Trabajadores*, 8 (16), S. 37-68.
- Lionetti, Lucía (2018): *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. [<https://www.aacademica.org/rehial/newsletterDocuments/16.pdf>, rev. 12.02.2019]
- Local Authorities from the villages of Ichoca, Coyllur, LLupa (Ancash/Peru); Singer, K. & Neuburger, M. (2018): *Waktsa Markallaa: My Poor Land*. In: *guerrilla cartography* (Hrsg.): *Water: An Atlas*. Alameda, California: *Guerrilla Cartography* S. 135.
- Locke, John (1689/1977): *Zwei Abhandlungen über die Regierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Locke, John (1690/2006): *Versuch über den menschlichen Verstand in vier Büchern*. Band I: Buch I und II. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Locke, John (1693/2017): *Gedanken über Erziehung*. Hamburg: SEVERUS Verlag.
- Lombard, Melanie (2013): Using auto-photography to understand place: reflections from research in urban informal settlements in Mexico. In: *Area*, 45 (1), S. 23–32.
- Lorde, Audrey (1984): *Sister Outsider*. Berkeley: Crossing Press.
- Lorimer, Hayden (2003): Telling small stories: Spaces of knowledge and the practice of geography. In: *Transactions of the Institute of British Geography*, 28 (2), S197-217.
- Lorimer, Hayden (2013): Scaring crows. In: *Geographical Review*, 103 (2), S. 77–189.
- Love, Barbara J. & Phillips, Kathleen J. (2007) Ageism and Adulthood. Curriculum Design. In: Adams, Maurianne; Bell, Lee Anne & Griffin, Pat (Hrsg.): *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge, S. 359-377.
- Lüdemann, Jana (2015): *Urban Water Management in the Context of Climate Change: A Case Study from Huaraz, Peru*. Hamburg: Unveröffentlichte Masterarbeit am Institut für Geographie/Universität Hamburg.
- Lugones, María (2010): *Toward a Decolonial Feminism*. In: *Hypatia*, 25 (2), S. 742-759.
- Lüpertz, Viktor (1979): *Entwicklungen und Reformen in der peruanischen Landwirtschaft 1969-1976*. Schriften zu Regional- und Verkehrsproblemen in Industrie- und Entwicklungsländern, 24. Berlin: Duncker & Humblot.

- Lynch, Barbara Deutsch (2012): Vulnerabilities, competition and rights in a context of climate change toward equitable water governance in Peru's Rio Santa Valley. In: *Global Environmental Change*, 22 (2), S. 364-373.
- MacCormack** (1988): Pachacuti: Miracles, Punishments, and Last Judgment: Visionary Past and Prophetic Future in Early Colonial Peru. In: *The American Historical Review*, 83 (4), S. 960-1006.
- Mackenthun, Gesa (2010): Von Hybriden und Geisterschiffen. Metaphern im postkolonialen Wissenschaftsdiskurs. In: Junge, Matthias (Hrsg.): *Metaphern in Wissenskulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123-139.
- Madge, Clare (2014): On the creative (re)turn to geography: poetry, politics and passion. In: *Area*, 46 (2), S. 178-185.
- Maffesoli, Michel (2004): *El tiempo de las Tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: siglo XXI editores [http://files.educacion-en-beta.webnode.cl/200000215-6775868718/EL_TIEMPO_DE_LAS_TRIBUS.pdf, rev. 22.04.2019]
- Máiz, Ramón (2004): El Indigenismo Político en América Latina. In: *Revista de Estudio Politicos*, 123, S. 129-174.
- Maldonado Fonkén, Monica Sofia (2014): An introduction to the bofedales of the Peruvian High Andes. In: *Mires and Peat*, 15, S. 1-13 [http://mires-and-peat.net/media/map15/map_15_05.pdf, rev. 01.02.2019]
- Maldonado Torres, Nelson (2008): *Against war: Views from the underside of modernity*. Durham: Duke University Press.
- Mariátegui, José Carlos (2004): *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Lima: Ediciones Cultura Peruana.
- Mark, Bryan G.; Bury, Jeffrey; M. McKenzie, Jeffrey; French, Adam & Baraer, Michel (2010): Climate Change and Tropical Andean Glacier Recession: Evaluating Hydrologic Changes and Livelihood Vulnerability in the Cordillera Blanca, Peru. In: *Annals of the Association of American Geographers*, 100 (4), S. 794-805.
- Martin, Kathleen (2013): Native footprints: Photographs and stories written on the land. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2 (2), S. 1-24.
- Massey, Doreen (1994): *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Massey, Doreen (1996): Politicising Space and Place. *Scottish Geographical Magazine*, 112, S. 117-23.
- Massey, Doreen (1998): The Spatial Construction of Youth Cultures. In: Skelton, Tracey & Valentine, Gill (Hrsg.): *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*. London: Routledge, S. 120-129.
- Massey, Doreen (2016): A Global Sense of Place. In: Escher, Anton & Petermann, Sandra (Hrsg.): *Raum und Ort*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 191-199.
- Matthews, Hugh (2005): Rising four: Reflections on the state of growing-up. *Children's Geographies*, 3 (3), S. 271 - 273.

- Mausson, Fabienn; Gurgiser, Wolfgang; Großhauser, Marlis; Kaser, Georg & Marzeion, Ben (2015): ENSO influence on surface energy and mass balance at Shallap Glacier, Cordillera Blanca, Peru. In: *The Cryosphere*, 9, S. 1663 – 1683.
- Mbeme, Achille (2016): Decolonizing the university: New directions. In: *Decolonizing the university: New directions. Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), S. 29–45.
- McEwan, Cheryl (2008): A very modern ghost: postcolonialism and the politics of enchantment. In: *Environment and Planning D: Society and Space*, 26, S. 29-46.
- McEwan, Cheryl (2009): *Postcolonialism and Development*. New York: Routledge.
- McHugh, Kevin E. (2003): Three faces of ageism: society, image and place. In: *Ageing & Society*, 23 (2), S. 165-185.
- McKittrick, Katherine (2006): *Demonic Grounds Black Women and the Cartographies of Struggle*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mecheril, Pau & Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 150-178.
- Meckesheimer, Anika (2013): Decolonization of Social Research Practice in Latin America. What can we learn for German Social Sciences? In: *Transcience*, 4 (2), S. 79-98.
- Medina, Lara (2014): *Nepantla Spirituality. My Path to the Source(s) of Healing*. In: Facio, Elisa & Lara, Irene (Hrsg.): *Fleshing the Spirit. Spirituality and Activism in Chicana, Latina, and Indigenous Women's Live*. Tuscon: The University of Arizona Press, S. 167-185.
- Meléndez de la Cruz, Juan Felipe (2008): Geomorfología y peligros de la subcuenca del río Auqui (Calcayhuanca), Huaraz, Áncash. In: *Investigaciones sociales*, 21, 145-160.
- Menacho Julca, Katherine Eva (2018): *Mujer andina y cambio climático en la Cordillera Blanca*. Lima: Masterarbeit an der Universität Católica. [<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12516>, rev. 08.04.2019]
- Michel, Boris (2010): Für eine poststrukturalistische Perspektive auf das Machen und die Macht von Karten. Replik auf Ball und Petsimeris. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11 (3). [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1003281>, rev. 04.05.2018]
- Mignolo, Walter (2000) *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, Walter (2008): *The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference*. In: Moraña, Mabel; Dussel, Enrique ad Jáuregui (Hrsg.): *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham/London: Duke University Press, S. 225-258.
- Mignolo, Walter (2013): *On Pluriversality*. [<http://waltermignolo.com/on-pluriversality/>, rev. 03.07.2017]
- Mignolo, Walter (Hrsg.) (2011): *The Daker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham/London: Duke University Press.
- Miller, Alice (1980): *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MINAG (Ministerio de Agricultura y Riego) (2017): *Poyecto: "Mejoramiento, Ambliación de Systems de Riego Shallap-Huapish-Toclla en el Distrito de Huaraz, Provincia de Huaraz. Ancash"*. [<http://www.psi.gob.pe/MiRiego/ES/9.pdf>, rev. 25.02.2019]

- MINAM (Ministerio del Ambiente Perú) (2017): Aprueban Estándares de Calidad Ambiental (ECA) para Agua y establecen Disposiciones Complementarias. DECRETO SUPREMO N° 004-2017-MINAM [http://www.minam.gob.pe/wp-content/uploads/2017/06/DS-004-2017-MINAM.pdf, rev. 04.02.2019]
- MINAM (Ministerio del Ambiente Perú) (o. J.): Gestión integrada de la subcuenca del río Quillcay. [http://www.minam.gob.pe/glaciares/historia-inspiradoras/gestion-integrada-de-la-subcuenca-del-rio-quillcay/, rev. 02.03.2019]
- Ministero de Cultura Perú (2016): Huaraz celebró tradicional 'Encuentro de Cruces'. [http://www.cultura.gob.pe/comunicacion/noticia/huaraz-celebro-tradicional-encuentro-de-cruces, rev. 03.02.2019]
- Minsitero de Salud (2013): Informe del estado situacional de los sistemas de agua de consume humano del ambito rural – distrito de Huaraz. Internes Dokument. Unveröffentlicht.
- Mira Caballos, Esteban (2009): De Esclavos a Siervos: Amerindios en España trÀs de las Leyed Nuevas de 1542. In: Revista de Historia de América, (140), S. 95-109.
- Mjanger, Ruth (2014) Playing with shadows – playing with words: exploring teachers' ownership through poetic inquiry in a Norwegian–Nepalese preschool teacher education project, Research in Drama Education. In: The Journal of Applied Theatre and Performance, 19 (3), S. 296-312.
- Mohatt, Nathaniel Vincent; Thompson, Azure B.; Thai, Nghi D. & Kraemer Tebes, Jacob (2014): Historical trauma as public narrative: A conceptual review of how history impacts present-day health. In: Social Science & Medicine, 106, S. 128-136.
- Molinié Fioravanti, Antoinette (1987): El Regreso de Viracocha. In: Bulletin Inst. Fr. Et. And., XVI (3-4), S. 71-83.
- Monama, Emma (2018): Diskussionsbeitrag während des Workshops: "Embodied Accountability: Reckoning with Decolonial Praxis" mit Margarete M. Ramírez. Universität Hamburg, Institut für Geographie, 13. - 15. Dezember 2018.
- Monsiváis, Carlos (2003): Where are you going to be worthier? (The border and the postborder). In: Dear, Michael & Leclerc, Gustavo (Hrsg.): Cultural Spaces of Bajaalta California. New York: Routledge, S. 33-46.
- Montecino Aguirre, Sonia (2017): Mitos de Chile: Enciclopedia de seres, apariciones y encantos. Santiago de Chile: Catalonia.
- Moos Pamela (Hrsg.) (2001): Placing Autobiography in Geography. New York: Syracuse University Press.
- Moreton-Robinson, Aileen (2006). Towards a new research agenda?: Foucault, Whiteness and Indigenous sovereignty. In: Journal of Sociology, 42 (4), S. 383–395.
- Morrison, Toni & Morrison, Slade (1999): The big box. New York: Hyperion Books for Children.
- Morrison, Toni (1987): Beloved. New York: Alfred A. Knopf.
- Morrison, Toni (1995): Im Dunkeln Spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Morrison, Toni (2017): Gott, hilf dem Kind. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Moss, Pamela (Hrsg.) (2001): Placing Autobiography in Geography. Syracuse/New York:

Syracuse University Press.

Moßbrucker, Harald (2016): Landwirtschaft heute. In: Paap, Iken & Schmidt-Welle, Friedhelm (Hrsg.): Peru heute. Politik, Wirtschaft, Kultur. Frankfurt a. M./Madrid: Vervuert, S. 117-140.

Mountz, Alison; Bonds, Anne; Mansfield, Becky; Loyd, Jenna; Hyndman, Jennifer; Walton-Roberts; Margaret; Basu, Ranu; Whitson, Risa; Hawkins, Roberta; Hamilton, Trina & Curran Winifred (2015): For Slow Scholarship: A Feminist Politics of Resistance through Collective Action in the Neoliberal University. In: ACME, 14 (2), S. 1235 – 1259.

mrs. c kinpaisby-hill (2011): Participatory praxis and social justice: Towards more fully geographies. In: Casino, Vincent; Thomas, Mary; Cloke, Paul & Panelli, Ruth (Hrsg.): A Companion to Social Geography. Oxford: Blackwell, S. 214-34.

Mücke, Ulrich (2016): Ein Rassist gibt Auskunft. In: Die Zeit (30) [<http://www.zeit.de/2016/30/kolonialismus-peru-rassismus-kaufmann-heinrich-witt>, rev. 15.5.2017]

Muggleton, David (1997): 'The Post-subculturalist'. In: Redhead, Steve (Hrsg.): The Clubcultures Reader, S. 167–85. Oxford et al.: Blackwell.

Nast, Heidi J. (1994): Women in the Field: Critical Feminist Methodologies and Theoretical Perspectives. In: The Professional Geographer, 46 (1), S. 54-65.

Naylor, Lindsay; Daigle, Michelle; Zaragocin, Sofia; Ramírez, Margaret Mariette & Gilmartin, Mary (2018): Interventions: Bringing the decolonial to political geography. In: Political Geography, 66, S. 199-209.

Neuburger, Martina; Kaser, Georg; Bregulla, David & Gurgiser, Wolfgang (2012): Peasant Vulnerability, Glacier Mass Decline and Water Availability: Case Study Concerning the Effects of Changing Runoff Regimes in the Cordillera Blanca, Peru. In: Sandner Le Gall, Verena & Wehrhahn, Rainer (Hrsg.): Geographies of Inequality in Latin America. Kieler Geographische Schriften, 123. Kiel: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Kiel, S. 77-93.

Nxumalo, Fikile (2014): Unsettling encounters with 'natural' places in early childhood education. Dissertation. Victoria: University of Victoria. [https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/5772/Nxumalo_Fikile_PhD_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y, rev. 04.07.2017]

Oakley, Ann (1994): Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Women's and Children's Studies. In: Mayall, Berry (Hrsg.): Children's Childhoods: Observed and Experienced. London: Routledge, S. 13-32.

Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.

Oelkers, Jürgen (2009): Das erste Kind ohne Sünde: Rousseaus Erziehungstheorie. Vortrag auf der Tagung „Kann denn Erbe Sünde sein? Zur Bedeutung der Erbsünde heute“ am 24. Mai 2009 in der Thomas Morus Akademie Bensberg. [<https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-ffff-ffffa8a3c1f8/BergischGladbachRousseau.pdf>, rev. 31.01.2017]

Ogbu, John U. (2004): Collective identity and the burden of “acting White” in Black history,

- community, and education. *The Urban Review*, 36 (1), S. 1–35.
- Oguntoye, Katharina, Ayim, May & Schultz, Dagmar (2018) (Hrsg.): *Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- O’Neill Gutierrez, Caitlin & Hopkins, Peter (2015): Introduction: young people, gender and intersectionality. In: *Gender, Place & Culture*, 22 (3), S. 383-389.
- Oré, María Teresa & Rap, Edwin (2009): Políticas Neoliberales de Agua en el Perú: Antecedentes y Entretelones de la Ley de Recursos Hídricos. In: *Debates en Sociología*, 34, S. 32–66.
- Orlove, Ben, & Caton, Steven C. (2010): Water Sustainability: Anthropological Approaches and Prospects. In: *Annual Review of Anthropology*, 39 (1), S. 401–415.
- Orlove, Benjamin S. (1998): Down to Earth: Race and Substance in the Andes. In: *Bulletin of Latin American Research*, 17 (2), S. 207-222.
- Orosio Gomero, Luis & Lizarraga Travalini, Alfonso (1999): Pesticides in Peru’s Highlands. *ILEIA Newsletter*, S. 58-59. [<http://edepot.wur.nl/79872>, rev. 09.04.2019]
- Osterhammel, Jürgen (1995): *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München: Beck.
- Özkazanç-Pan, Banu (2012): Postcolonial feminist research: challenges and complexities. In: *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31 (5/6), S. 573-591.
- P**ain, Rachel (2010): Ways beyond disciplinarity. *Children’s Geographies*, 8 (2), S. 223–225.
- Panelli, Ruth (2010): More-than-human social geographies: posthuman and other possibilities. In: *Progress in Human Geography*, 34 (1), S. 79-87.
- Pantoja Ramos, Santiago (2008): Achikay. Analizado por Mike Miller. In: Weber, David & Meier, Elke (Hrsg.): *Achikay. Mito vigente en el mundo quechua*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano, S. 79-90 [http://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/438/Achikay_mito_vigente_en_el_mundo_quechua%20-%20slp54_.pdf?sequence=1&isAllowed=y, rev. 20.04.2019]
- Panttaja, Elisabeth (1993): Going up in the World: Class in “Cinderella”. In: *Western Folklore*, 52 (1), S. 85-104.
- Paredes, Julieta (2014): La medida del feminismo comunitario son las luchas y la memoria. Interview mit Fernanda Sánchez Jaramillo (19.12.2014). [<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=193380>, rev. 20.07.2017]
- Pathak, Archana (2013): Musings on Postcolonial Autoethnography. Telling the Tale of/through My Life. In: Holman Jones, Stacy; Adams, Tony E, & Ellis, Caroly (Hrsg.): *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, S. 596-608.
- Paulston, Rolland (1971): Sociocultural Constraints on Educational Development in Peru. In: *The Journal of Developing Areas*, 5 (3), S. 401-416.
- Pease, Frankling G. Y. (2014): *Los Incas*. Lima: Fondo Editorial Pontificia. Universidad Católica del Perú.
- Pendleton Jiménez, Karleen (2006): “Start with the Land’ Groundwork for Chicana Pedagogy.” In: Delgado Bernal, Dolores; Elenes, C. Alejandra; Godinez, Francixa E. & Villenas, Sofia (Hrsg.): *Chicana/Latina Education in Everyday Life: Feminista Perspectives on Pedagogy*

- and Epistemology. Albany: State University of New York Press, S. 219–230.
- Perkins, Chris (2003): Cartography: mapping theory. In: *Progress in Human Geography*, 27 (3), S. 341-351.
- Philipp, Carolin & Piesche, Peggy (2012): „Das Trauma der Schuld oder: Wie lässt sich koloniale Geschichte in einem postkolonialen Deutschland von heute denken?“ In: *Freitext — Kultur- und Gesellschaftsmagazin*, Heft 19, S. 12-16. [<http://www.whitecharity.de/wp-content/uploads/Freitext.pdf>, rev. 19.02.2017]
- Philipp, Carolin (2006): „Weißsein in den Grundlagendokumenten von Misereor und Brot für die Welt.“ Magisterarbeit. Politikwissenschaft. Universität Potsdam. Potsdam. [http://www.whitecharity.de/wp-content/uploads/Philipp_Magister.pdf, rev. 19.02.20017]
- Philo, Chris (2016): ‚Childhood is measured out by sounds and sights and smells, before the dark of reason grows‘: children’s geographies at 12. In: *Children’s Geographies*, 14 (5), S. 623-640.
- Pink, Sarah (2003): Interdisciplinary agendas in visual research: re-situating visual anthropology. In: *Visual Studies*, 18 (2), S. 179-192.
- Pink, Sarah (2013): *Doing visual ethnography. Images, media and representation in research.* London: Sage Publications Ltd.
- Pinto Passos, Maisla Carla & Ribes Pereria, Rita Marisa (2012): Rassismus und Identität in Brasilien. Über Begegnungen und Freundschaften in der Forschung mit afro-brasilianischen Kindern. In: Kaltmeiner, Olaf & Berkin, Sarah Corona (Hrsg.): *Methoden dekolonialisieren. Eine Werkzeugkiste zur Demokratisierung der Sozial- und Kulturwissenschaften.* Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 170-187.
- Pizarro Zelaya, Antonio (2013): Leyes de Burgos: 500 Años. In: *Diálogos*, 14 (1), S. 33-78.
- Ponce, Aldo F. & McClintock, Cynthia (2014): The Explosive Combination of Inefficient Local Bureaucracies and Mining Production: Evidence from Localized Societal Protests in Peru. In: *Latin American Politics and Society*, S. 118-141.
- Prokkola, Eeva-Kaisa (2014): Using Narrativity as Methodological Tool. In: *ACME*, 13 (3), S. 442-449.
- Pulido, Laura (2002): Reflections on a White Discipline. In: *The Professional Geographer*, 54 (1), S. 45-59.
- Pulido, Laura (2002): Reflections on a White Discipline. In: *The Professional Geographer*, 65 (1), S. 42-49.
- Punch, Samantha (2012): Hidden struggles of fieldwork: Exploring the role and use of field diaries. In: *Emotion, Space and Society*, 5, S. 86-93.
- Quijano, Aníbal (1993): ‚Raza‘, ‚Etnia‘ y ‚Nación‘: Cuestiones Abiertas. In: Morques, Roland (Hrsg.): *José Carlos Mariátegui y europa: el otro aspecto del Descubrimiento.* Lima: Empresa Editora Amauta, S. 167-188.
- Quijano, Aníbal (2000): Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. In: *Nepantla: Views from South*, 1 (3), S. 533-580.

- Quintero, Pablo & Garbe, Sebastian (2013): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Münster: Unrast.
- Quintero, Pablo (2013): *Entwicklung und Kolonialität*. In: Quintero, Pablo & Garbe, Sebastian (Hrsg.): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Münster: Unrast, S. 93-114.
- Quiroz Monsalvo, Aroldo (2014): *El derecho de infancia visto desde el campo y habitus jurídico*. In: *Vniversitas Juridica*, 128, S. 17-42).
- Qvortrup, Jens (Hrsg.) (2005): *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. Basingstoke: Palgrave.
- R**acovitenau, Adina. E.; Arnaud, Yves; Williams W. Mark & Ordoñez, Julio (2008): *Decadal changes in glacier parameters in the Cordillera Blanca, Peru, derived from remote sensing*. In: *Journal of Glaciology*, 54 (186), 499-510.
- Radcliffe, Sarah (2005): *Development and geography: towards a postcolonial development geography?* In: *Progress in Human Geography*, 29, S. 291–298.
- Ramírez, Margaret Marietta (2016): *Öffentlicher Beitrag zur Session "Decolonial Futures"*. American Association of Geographies. Zitate stammen aus dem unveröffentlichten Manuskript. San Fransisco, 30.03.2016.
- Ramírez, Margaret Marietta (2017): *Decolonial ruptures of the city: art-activism amid racialized dispossession in Oakland*. Dissertation an der University of Washington. [<https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/38633>, rev. 03.01.2019]
- Ramírez, Margaret Marietta (2018): *"Embodied Accountability: Reckoning with Decolonial Praxis"* Workshop mit Margarete M. Ramírez. Universität Hamburg, Institut für Geographie, 13. - 15. Dezember 2018.
- Rankin, Stephen (2014): *Crossing into the Cultural Other: A Dialogic Reading Strategy*. In: *Ariel: A Review of International English Literature*, 45 (1), S. 79–102.
- Rasmussen, Mattias Borg (2015): *Andean Waterways. Resource Politics in Highland Peru*. Seattle: University of Washington Press.
- Rasmussen, Mattias Borg (2016a): *Water Futures: Contention in the Construction of Productive Infrastructure in the Peruvian Highlands*. In: *Anthropologica*, 58 (2), S. 211-226.
- Rasmussen, Mattias Borg (2016b): *Tactics of the Governed. Figures of Abandonment in Andean Peru*. In: *Journal Latin America Studies*, 49, S. 327-353.
- Rautio, Pauliina (2013): *Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life*, *Children's Geographies*, 11 (4), S. 394-408.
- Rebollo Angulo, Valeria (2015): *Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares*. In: *ANTHROPOLOGICA*, 35, S. 93-115.
- Rengifo, G. (1998). *Niñez y ayllu en la cosmovisión andina*. En PRATEC/Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Lima: Ed. Gráfica Bellido.
- Riberio Gomes, Simone da Silva (2015): *Apuntes sobre la militancia de los jóvenes en contextos de violencia. Los casos de Río de Janerio, Brasil, y de Guerrero, México*. In:

- Hernández Hernández, Alberto & Campos-Delgado, Amalia E. (2015): Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, S. 125-138.
- Riley, Mark & Harvey, David (2007): Talking geography: on oral history and the practice of geography. In: *Social & Cultural Geography*, 8 (3), S. 345-351.
- Risler, Julia & Ares, Pablo (2013): Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficas críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ritz, ManuEla (2010): Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. In: „Ist die Welt für Erwachsene gemacht?“ In: Wagner, Petra: *Handbuch Kinderwelten – Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder Verlag. [<https://sfb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.6742.de/Workshop6a.pdf>, rev. 11.02.2019]
- Robinson, Catherine (2011): *Beside one's self. Homelessness felt and lived*. Syracuse/New York: Syracuse University Press.
- Rodó-de-Zárate, Maria (2015): Young lesbians negotiating public space: an intersectional approach through places. In: *Children's Geographies*, 13 (4), S. 413-434.
- Roldán, Julio (2013): *Perú – Mito y Realidad*. Marburg: Tectum.
- Rose, Gill (2008): *Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage.
- Rose, Nikolas (1989): *Governing the Soul*. London: Free Association Books.
- Rosen, R. 2015a. "Early Childhood Subjectivities, Inequities, and Imaginative Play." In: N. Worth, C. Dwyer, and T. Skelton (Hrsg.): *Geographies of Children and Young People. Identities and Subjectivities 4*. Singapore, S. 1–22.
- Rosenthal F. (2018) Indigene Rechte: Indigene Souveränität und die Einheit der Menschenrechte. In: Knobloch J., Schlee T. (Hrsg.): *Unschärferelationen. Politologische Aufklärung – konstruktivistische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-19662-2_9#citeas, rev. 14.02.2019]
- Rosenthal, Gabriele (2003): The Healing Effects of Storytelling: On the Conditions of Curative Storytelling in the Context of Research and Counseling. In: *Qualitative Inquiry*, 9 (6), S. 915-933.
- Rousseau, Jean-Jacques (1962): *Émile ou de l'éducation*. Paris: Classiques Garnier.
- Rousseau, Jean-Jacques (2011): *Emil oder Ueber die Erziehung*. Hamburg: tredition.
- Rundstorm, Robert (2009): Counter-Mapping. In: Kitchin, Robert & Thrift, Nigel (Hrsg.): *International Encyclopedia of Human Geography*, 8, S. 314-318.
- Rutschky, Katharina (1977): *Schwarze Pädagogik. Quellen zu Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt a. M, Berlin, Wien: Ullstein.
- S**aid, Edward (1978|2003): *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London/New York: Penguin Books.
- Said, Edward (1983): *The World, the Text and the Critic*. Cambridge: Harvard University Press.

- Said, Edward W. (1993): *Traveling Theory Reconsidered*. In: Doring, Simon (Hrsg.). *The Cultural Studies Reader*. London/New York: Routledge, S. 241-252.
- Salazar Mejía, José Antonio (2013): *El conocimiento del patrimonio cultural inmaterial de Ancash y su influencia en el fortalecimiento de la identidad cultural regional en relación a la interculturalidad – 2013*. [unveröffentlichte Version]. 2014 veröffentlicht einsehbar unter: [<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/9230>, rev. 08.04.2019]
- Salazar Pérez, Michelle; Saavedra, Cinthya M. & Habashi, Janette (2017): *Rethinking global north onto-epistemologies in childhood studies*. In: *Global Studies of Childhood*, 7 (2), S. 79-83.
- Saleth, Maria (1991): *Land Reform under Military: Agrarian Reform in Oeru, 1969-78*. In: *Economic and Political Weekly*, 26 (30), S. 85-92.
- Sánchez Gárrafa, Rudolfo (2014): *Apus de los cuatro suyos, construcción del mundo en los ciclos mitológicos de las deidades montaña*. Lima: CBC Centro de estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas; IEP.
- Sandoval, Pablo (2012): *Antropología y antropólogos en el Perú: discursos y prácticas en la representación del indio, 1940-1990*. In: Degregori, Carlos Iván; Sendón, Pablo F. & Sandoval, Pablo (Hrsg.): *No hay país más diverso. COMPENDIO DE Antropología Peruana II*. Lima: IEP, S. 98-145.
- Scharr, Kurt (2011): *Wissenschaft*. In: *Deutscher Alpenverein, Österreichischer Alpenverein & Alpenverein Südtirol (Hrsg.): Berg Heil! Alpenverein und Bergsteigen 1918-1945*. Wien, S. 459-495.
- Schenk, Martin (o.): *Parlament der Unsichtbaren*. In: *Brennstoff*. [<https://brennstoff.com/artikel/parlament-der-unsichtbaren/>, rev. 22.04.2019].
- Scheuzger, Stephan (2009): *Der Andere in der ideologischen Vorstellungskraft. Die Linke und die indigene Frage in Mexiko*. Frankfurt a. M.: Vervuert.
- Schlottmann, Antje & Miggelbrink, Judith (Hrsg.) (2015): *Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Katharina & Singer, Katrin (2017): *Aneignung von Räumen durch Visualisierung*. In: Dickel, Mirka; Jahnke, Holger & Schlottmann, Antje (Hrsg.): *Räume visualisieren. Geographiedidaktische Forschungen*, Münster: readbox unipress, S. 145-159.
- Schmidt, Katharina (2018): *Ordinary Homeless Cities? Geographien der Obdach- und Wohnungslosigkeit in Rio de Janeiro und Hamburg*. Dissertation an der Universität Hamburg, Institut für Geographie. [<http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2018/9252/>, rev. 03.01.2019]
- Schmitt, Tobias (2017): *Dürre als gesellschaftliches Naturverhältnis. Die politische Ökologie des Wassers im Nordosten Brasiliens*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schreiber, Verena (2015): *Geographien der Kindheit – Eckpunkte und Anliegen eines Forschungsfelds*. In: *Feministische Geo-Rundmail*, 62, Themenheft „Kinder- und Jugendgeographien“, S. 8-12.
- Schreiber, Verena *Governing childhood through crime prevention: the case of the German school system*. In: *Children's Geographies*, 14 (2016) 3, S. 325-339 (mit C. Stein und R. Pütz)

- Schreiber, Verena; Stein, Christian & Pütz, Robert (2016): Governing childhood through crime prevention: the case of the German school system. In: *Children's Geographies*, 14 (3), S. 325-339.
- Schuppener, Georg (2007): Vereinnahmung germanischer Mythologie im rezenten Rechtsextremismus – Sprache und Symbolik. In: Dossier Rechtsextremismus. Bundeszentrale für politische Bildung. [<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41446/die-sprache-des-rechtsextremismus?p=all>, rev. 12.10.2018]
- Schweizer, Herbert (2007): *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sharp, Joanne & Dowler, Lorraine (2011): Framing the field. In: Del Casino, Vincent J.; Thomas, Mary E.; Cloke, Paul & Panelli, Ruth (Hrsg.): *A Companion to Social Geography*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Sharp, Joanne P. (2009): *Geographies of Postcolonialism*. London: Sage Publications.
- SICCAM (Sistema de Información sobre Comunidades Campesinas del Perú) (2016): Directorio 2016. Comunidades Campesinas del Perú. [<http://www.ibcperu.org/wp-content/uploads/2017/06/DIRECTORIO-DE-COMUNIDADES-CAMPESINAS-DEL-PERU-2016.pdf>, rev. 27.01.2019]
- Sillar, Bill (2009): The Social Agency of Things? Animism and Materiality in the Andes. In: *Cambridge Archaeological Journal*, 19 (3), S. 369-377.
- Silverblatt, Irene (1987): *Moon, Sun and Witches: Gender Ideologies and Class in Inca and Colonial Peru*. Princeton: Princeton University Press.
- Simpson Betasamosake, Leanne (2014): Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3 (3), S. 1-25.
- Simpson Betasamosake, Leanne (2016): Indigenous Resurgence and Co-resistance. In: *Critical Ethnic Studies*, 2 (2), S. 19-34.
- Simpson Betasamosake, Leanne (2017): *As we have always done. Indigenous Freedom through Radical Resistance*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sin, Chih Hoong (2003): Interviewing in ‚place‘: the socio-spatial construction of interview data. In: *Area*, 23 (3), S. 305-312.
- Singer Katrin & Villari, Cristina (2016): ¡Globos de pensamiento únanse! Búsqueda de diálogo interdisciplinario entre una lingüista y una geógrafa sobre el trabajo con niños en una región de quechuahablantes. *INDIANA*, 33 (1), S. 69-90.
- Singer, Katrin & Greth, Silke (2015): „They can't handle their freedom" - Kritische Perspektiven auf Adulthood. Ein kleiner Exkurs. In: *Feministische Geo-RundMail*, Nr. 62, S. 12-14.
- Singer, Katrin (2011): *Zwischen-Räume(n) suchend: Post-/koloniale Verhandlungen von Indigenitäten in der Zona Metropolitana de Guadalajara/Mexiko*. Innsbruck: Unveröffentlichte Masterarbeit am Institut für Geographie/Universität Innsbruck.
- Singer, Katrin (2012): „Mythen einer Nation“ Zu post-/kolonialen Verhandlungen von Indigenitäten in der Zona Metropolitana de Guadalajara/Mexiko. In: *Geographica Helvetica*, 67 (3), S. 155-161.

- Singer, Katrin (2016): „Tenemos mucho que decir, simplemente nadie escucha“- luchando por el (re)conocimiento de lxs niñxs - mediante un mapeo participativo. In: Red Muqui & UNMSM (Hrsg.): Las luchas sociales por la tierra. Lima: o.V., S. 99-105. [<http://www.globalstudies.ugent.be/wp-content/uploads/2013/09/Las-luchas-sociales-por-la-tierra.pdf>, rev. 31.03.2019]
- Skelton, Tracey & Valentine, Gill (1997) (Hrsg.): Cool Places: Geographies of Youth Cultures. London.
- Skelton, Tracey (2007): Children, young people, UNICEF and participation, *Children's Geographies*, 5 (1/2), S. 165–181.
- Skelton, Tracey (2010): Taking young people as political actors seriously: opening the borders of political geography. In: *Area*, 42 (2), S. 145–151.
- Solís, Silvia Patricia (2017): Letter to my children from a place called Land. In: *Global Studies of Childhood*, 7 (2), S. 196-206.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010): Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sousa Santos, Boaventura de (2014): *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. London/New York: Routledge.
- Sow, Noah (2008): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. München: C. Bertelsmann Verlag.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1987): *In Other Worlds. Essay in Cultural Politics*. New York/London: Methuen.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The Post-Colonial Critic: interviews, strategies, dialogues*. London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Outside in the Teaching Machine*. New York/London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Calcutta/New Delhi: Seagull.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. In: *Wien: Turia + Kant*.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012a): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012b): *Occupy Education: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak*. Interview mit Rahul K. Gairola (08.01.2012). [<https://politicsandculture.org/2012/09/25/occupy-education-an-interview-with-gayatri-chakravorty-spivak/>, rev. 29.06.2017]
- Springgay, Stephanie; Irwin, Rita & Wilson Kind, Sylvia (2005): *A/r/tography as Living Inquiry through Art and Text*. In: *Qualitative Inquiry*, 11, S.897-912.
- Spyrou, Spyros (2011): The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. In: *Childhood*, 18 (2), S. 151-165.
- Spyrou, Spyros (2016): Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. In: *Childhood*, 23 (1), S. 7-21.

- Staehele, Lynn A. & Lawson, Victoria A. (2016): A Discussion of "Women in the Field": The Politics of Feminist Fieldwork. *The Professional Geographer*, 46 (1), S. 96-102.
- Stafford, Lisa (2017): 'What about my voice': emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods. In: *Children's Geographies*, 15 (5), S. 600-613.
- Stechow, Elisabeth von (2004): *Erziehung zur Normalität: eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stensrud, Astrid B. (2016): Harvesting Water for the Future. Reciprocity and Environmental Justice in the Politics of Climate Change in Peru. In: *Latin American Perspectives*, 43 (4), S. 56-72.
- Stephens, Sharon (1995): Introduction. Children and the Politics of Culture in "Late Capitalism" In: Stephens, Sharon (Hrsg.): *Children and the Politics of Culture*. Princeton/New Jersey: Princeton University Press, S. 3-48.
- Sternad, Christian (2013): Das Gespenst und seine Spektralität. Die hermeneutische Funktion des Gespensts, oder: eine phänomenologische Hantologie. In: *Nebulosa*, 3, S. 27-41.
- Stewart Turevon, Elena (2018): *Devil in the Water, Lights on the Mountain: Climate Change in Andean Peru*. Unveröffentlichte Doktorarbeit an der Duke University.
- Stoler, Ann Laura (2002): Foucaults „Geschichte der Sexualität“ und die koloniale Ordnung der Dinge. In: Conrad, Sebastian & Randeria, Shalini (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 313-334.
- Störl, Kerstin (2016): Yakumama en los Andes. La recepción quechua de una figura mítica amazónica: análisis semánticocultural. In: *Indiana*, 33 (1), S. 177-198
- Straubhaar, Rolf & Portes, Pedro R. (2017): The social construction of Latino childhood in the New South. In: *Global Studies of Childhood*, 7 (3), S. 266-277.
- Styres, Sandara (Kanien'kehá:ka) (2019): Literacies of Land. Decolonizing Narratives, Storying, and Literature. In: Tuhiwai Smith, Linda; Tuck, Eve & Yang, Wayne K. (Hrsg.): *Indigenous and Decolonizing Studies in Education*. New York: Routledge, S. 24-37.
- Sultana, Farhana (2007): Reflexivity, Positionality and Participatory Ethics: Negotiating Fieldwork Dilemmas in International Research. In: *ACME*, 6 (3), S. 374-385.
- Sumida Huaman, Elizabeth & Valdiviezo, Laura Alicia (2014): Indigenous knowledge and education from the Quechua community to school: beyond the formal/nonformal dichotomy. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (1), S. 65-87.
- Sundberg, Juanita (2003): Masculinist Epistemologies and the Politics of Fieldwork in Latin Americanist Geography. In: *The Professional Geographer*, 55 (2) S.180.190.
- Sundberg, Juanita (2014): Decolonizing posthumanist geographies. In: *Cultural Geographies*, 21 (1), S. 33-37.
- Swanson, Kate (2010): For every border, there is also a bridge: overturning borders in young Aboriginal peoples' lives. In: *Children's Geographies*, 8 (4), S. 429-436.
- Swyngedouw, Erik (2015): Diskussionsbeitrag während des Workshops: Brasilien und Wasser – Ressourcenkonflikte und die Auflösung der Grenzen von Natur und Kultur? Universität

Hamburg, Institut für Geographie, Dezember 04.12.2015.

Szulc, Andrea (2015): Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. In: ANTHROPOLOGICA, 35, S. 235-253.

Taussig, Michael T. (2010): *The Devil and Commodity Fetishism in South America*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Tenenbaum Ewig, Gabriel (2015): ¿Qué castigos hay para nuestros jóvenes? Medidas alternativas a la privación de Libertad. In: Hernández Hernández, Alberto & Campos-Delgado, Amalia E. (2015): *Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, S. 57-73.

The Canadian Geographer (1993): *Focus: Feminism as Method*, 37, S. 48-61.

The Professional Geographer (1994): *Women in the Field: Critical Feminist Methodologies and Theoretical Perspectives*, 46, S.54-102.

Thien, Deborah (2011): Emotional life. In: Del Casino, Vincent J.; Thomas, Mary; Cloke, Paul & Panelli, Ruth (Hrsg.): *A Companion to Social Geography*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd 309-205

Ticona Alejo, Esteban (2013): Eduardo Nina Quispe: El emancipador, educador y política Aymara. Walsh, Catherine E. (Hrsg.): *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala, S. 331-356.

Tisdall, E. Kay M. & Punch, Samantha (2012): Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. In: *Children's Geographies*, 10 (3), S249-264.

Todd, Nelson D. (2005): Ageism: Prejudice Against Our Feared Future Self. In: *Social Issues*, 61 (2), S. 207-221.

Torres, Guillermo Ruiz (2005): Neoliberalism under Crossfire in Peru: Implementing the Washington Consensus. In: Soederberg, Susanne; Menz, Georg; Cerny, Philip G. (Hrsg.): *Internalizing Globalization. The Rise of Neoliberalism and the Decline of National Varieties of Capitalism*. New York: Palgrave, S. 200-218.

Travlou, Penny; Owens Eubanks, Patsy; Ward, Thompson Catharine & Maxwell, Lorraine (2008) Place mapping with teenagers: locating their territories and documenting their experience of the public realm. In: *Children's Geographies*, 6 (3), S. 309-326.

Tristan, Flora (1988): *Arbeiterunion : Sozialismus und Feminismus im 19. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Isp-Verlag.

Tuck, Eve & Yang, Wayne K (2014): 'R-Words: Refusing Research'. In: Paris, Django & Winn, Maisha T. (Hrsg.): *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth and Communities*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications, S. 223-247.

Tuck, Eve & Yang, Wayne K. (2012): Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1 (1), S. 1-40.

Tuck, Eve (2010): Breaking up with Deleuze: desire and valuing the irreconcilable, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (5), S. 635-650.

Tuhiwai Smith, Linda (1999): *Decolonizing Methodologies: Research and indigenous People*.

London: Zed Books. New York: Routledge, S. 1-23.

Tuhiwai Smith, Linda (1999/2008): *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press.

Tuhiwai Smith, Linda; Tuck, Eve & Yang, Wayne K. (2019): Introduction. In: Tuhiwai Smith, Linda; Tuck, Eve & Yang, Wayne K. (Hrsg.): *Indigenous and Decolonizing Studies in Education*. New York: Routledge, S. 1-23.

Tutt, Alexander David (2012): *Ausländerbetreuung an der Universität Heidelberg 1928 – 1938. Das Akademische Auslandsamt und die Vergangenheit*. Bachelorarbeit an der Universität Heidelberg (unveröffentlicht). [http://www.uni-heidelberg.de/md/uniarchiv/forschung/tutt__alexander__text.pdf, rev. 23.05.2017]

UNESCO (2018): *UNESCO Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*. [<http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>, rev. 06.04.2018]

UNICEF (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes*. In: [<https://www.unicef.de/blob/9364/albbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>, rev. 09.04.2017]

UNICEF (2006): “Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia. Consulta de América Latina en el marco del estudio del secretario general de las Naciones Unidas sobre la violencia contra niños”. [[https://www.unicef.org/lac/consulta_lac_violencia\(3\).pdf](https://www.unicef.org/lac/consulta_lac_violencia(3).pdf)]

Valcárcel, Luis (1964): *Indigenismo en el Perú*. In: *Estudios sobre la cultura actual del Perú*, S. 9-15.

Valentine, Gill (2007): *Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography*. In: *The Professional Geographer*, 59 (1), S. 10-21.

Valentine, Gill; Skelton, Tracey & Butler, Ruth (2003): *Coming out and outcomes: negotiating lesbian and gay identities with, and in, the family*. In: *Environment and Planning D: Society and Space*, 21 (4), S. 479-499.

van Hoven, Bettina & Meijering, Louise (2011): *On the ground*. In: Del Casino, Vincent J.; Thomas, Mary; Cloke, Paul & Panelli, Ruth (Hrsg.): *A Companion to Social Geography*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd, S. 161-180.

van Kessel, Juan (1994): *El zorro en la comovisióon andina*. In: *Revista Chungara*, 26 (2), S. 233-242.

Vanderbeck, Robert M. (2008): *Inner-city children, country summers: narrating American childhood and the geographies of whiteness*. In: *Environment and Planning, A* 40 (5), S. 1132-1150.

Vergara, Teresa C. (2007): *Growing Up Indian. Migration, Labor, and Life in Lima (1570-1640)*. In: González, Ondina E. & Premo, Bianca (Hrsg.): *Raising an Empire. Children in Early Modern Iberia and Colonial Latin America*. Albuquerque, University of New Mexico Press, S. 75-106.

- Villari, Cristina & Menacho López, Leonel Alexander (2017): La situación lingüística actual en Ancash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. In: *INDIANA*, 34 (1), S. 129-147.
- Villari, Cristina (2017): *Forms and Functions of Negation in Huaraz Quechua (Ancash, Peru): Analyzing the Interplay of Common Knowledge and Sociocultural Settings*. Unveröffentlichte Doktorarbeit an der Freien Universität Berlin, Berlin.
- Vos, Vera (2011): *The Ethno-politics of Water Security. Contestations of Ethnicity and Gender in Strategies to Control Water in the Andes of Peru*. Wageningen: Doktorarbeit an der Universität Wageningen.
- Vuille, Mathias; Bradley, Raymond; Werner, Martin & Keimig, Frank (2003): 20th Century Climate Change in the Tropical Andes: Observations and Model Results. In: *Climatic Change*, 59 (1-2), S. 75-99.
- Vuille, Mathias; Francou Bernard; Wagnon, Patrick; Juen, Irmgard; Kaser, Georg; Mark, Bryan G. & Bradley, Raymond (2008): Climate Change and Tropical Andean Glaciers: Past, Present and Future." *Earth-Science Reviews*, 89 (3), S. 79-96.
- W**agner, Petra J. (2011): "Ich bin doch auch zu etwas nütze". Lebenswelten behinderter Menschen in Lima und Cajamarca (Peru). Köln: Böhlau Verlag.
- Wake, David (2007): Climate change implicated in amphibian and lizard declines. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104 (20), S. 8201-8202.
- Walsh, Catherine E. (2013): Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: Walsh, Catherine E. (Hrsg.): *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala, S. 23-68.
- Walsh, Catherine E. (2015): Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from Abya Yala. In: *International Journal of Lifelong Education*, 34 (1), S. 9-21.
- Walter, Doris (1997): Comment meurent les pumas: du mythe au rite à Huaraz (Centre-nord du Pérou). In: *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 26 (3), S. 447-473.
- Walter, Doris (2002): *La Domestication de la Nature dans les Andes Péruviennes. L'aliniste, le paysan et le Parc National du Huascarán*. Paris: L'Harmattan.
- Walter, Doris (2017): Algunos aportes a la etnobotánica en la Cordillera Blanca (Sierra de Ancash). In: *INDIANA*, 34 (1), S. 149-176.
- Wardenga, Ute (2006): Geographie. In: Eckart, Wolfgang; Sellin, Volker & Wolgast, Eike (Hrsg.): *Die Universität Heidelberg im Nationalsozialismus*. Heidelberg: Springer, S. 1213-1244.
- Weber, David & Meier, Elke (2008) (Hrsg.): *Ach kay. Mito vigente en el mundo quechua*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano, S. 79-90 [http://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/438/Ach_kay_mito_vigente_en_el_mundo_quechua%20-%20slp54_.pdf?sequence=1&isAllowed=y, rev. 20.04.2019]
- Weismantel, Mary (1997): White cannibals: Fantasies of racial violence in the Andes. In: *Identities Global Studies in Culture and Power*, 4 (1), S. 9-43.
- Weismantel, Mary (2000): White masculinity in Andean pishtaco tales. In: *Area*, 7 (3), S. 407-440.

- Weismantel, Mary (2001): *Cholas and Pishtacos. Stories of Race and Sex in the Andes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Whatmore, Sarah (2006): Materialist returns: practicing cultural geography in an for a more-than-human world. In: *Cultural Geographies*, 13, S. 600-609.
- Widdowfield, Rebekah (2000): The place of emotions in academic research. In: *Area*, 32 (2), S. 199-208.
- Witt, Heinrich (2016); Mücke, Ulrich (Hrsg.): *The diary of Heinrich Witt (10 Bände)*. Leiden: Brill Academic Publishers.
- Wolf, Diane (Hrsg.) (1996): *Feminist Dilemmas in Fieldwork*. Colorado/Oxford: Westview Press.
- Wollrad, Eske (2005): *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein/Taunus: Helmer.
- Wood, Denis (2010): *Rethinking the power of maps*. New York: Guilford.
- Y**ael, Danieli (Hrsg.) (1998): *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*. Wiesbaden: Springer.
- Yetter, Lynette (2017): *Virgin Mary/Pachamama Syncretism: The Divine Feminine in Early-Colonial Copacabana*. In: *Western Tributaries*, 4, S. 1-14.
- Z**apata Galindo, Martha Isabel (2013): Intersektionalität und Gender Studies in Lateinamerika. In: *Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung*, 16. [<http://www.querelles.de/index.php/qjb/article/view/7/9>, rev. 26.10.2016]
- Ziai, Aram (2006): *Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Zimmerer, Jürgen (2004): *Im Dienste des Imperiums. Die Geographen der Berliner Universität zwischen Kolonialwissenschaften und Ostforschung*. In: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, 7, S. 73-100.
- Zimmerer, Jürgen (2011): *Von Windhuk nach Auschwitz?: Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Münster: LIT Verlag.
- Zimmermann, Klaus (Hrsg.) (1997): *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Frankfurt a.M.: Vervuert.
- Zirfas Jörg (2014): Norm und Normalität. In: Wulf Christoph & Zirfas Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 675-685.
- Zuloaga Rada, Marina (2011): *Las encomiendas y el poder local en Huaylas: Las Guarangas en la construcción del sistema colonial*. In: *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 37, S. 67-86.
- Zuloaga Rada, Marina (2012): *La conquista negociada: guarangas, autoridades locales e imperio en Huaylas, Perú (1532–1610)*. Lima: IEP. [<https://books.openedition.org/ifea/6541?lang=de>, rev. 08.04.2019]

Glossar

- Ableismus** → siehe behindert.
- Adultismus** beschreibt die Diskriminierung von Kindern* und Jugendlichen*, die aus dem Machtungleichgewicht zwischen erwachsenen und jungen Menschen* hervorgeht. Adultismus drückt sich in dem Verhalten und der Einstellung Erwachsener* aus, junge Menschen* in ihren Ansichten und Gefühlen aufgrund ihres Alters nicht ernst nehmen zu müssen, wird jedoch auch institutionell, bspw. durch Schule oder gesetzliche Regelwerke hergestellt und re/produziert.
- Agency** kann mit Handlungsfähigkeit/-macht übersetzt werden. Er beschreibt die Fähigkeit eines Individuums oder eine Gruppe, innerhalb einer bestimmten Situation, bzw. innerhalb von gesellschaftlichen Unterdrückungserfahrungen, selbstbestimmt handeln und wirksam in gesellschaftliche Verhältnisse eingreifen zu können. In dieser Arbeit wird der Begriff Agency auch auf sogenannte Objekte wie Berge oder Bewässerungskanäle ausgeweitet.
- alt, Alter** ist eine der Hauptachsen sozialer Differenz. Trotzdem findet die Betrachtung von Diskriminierungsmechanismen entlang dieser Achse bisher kaum in wissenschaftlichen Diskursen und Analysen statt. Die geographischen Arbeiten, die sich mit der Kategorie Alter auseinandersetzen, sind zum größten Teil in den „children’s geographies“ verortet. Die Bezeichnung alt, ist hier also als eine Machtkategorie zu verstehen, über die Diskriminierungsmechanismen durch internalisierte Werte und institutionelle Praktiken wirkmächtig sind.
- Andine Epistemologie**
 Angelehnt an Boaventura de Sousa Santos „Epistemologies of the South“ bezeichnet in dieser Arbeit Andine Epistemologie die Wissenssysteme jener Menschen „die systematisch unter Ungerechtigkeit, Herrschaft und Unterdrückung leiden die durch Kolonialismus, Kapitalismus und Patriarchat verursacht sind“ (Sousa Santos 2016 :18, Übersetzung K. S.). Andine Epistemologien bieten das Potential soziale Emanzipation neu oder anders zu denken, die nicht singular auf einem westlichen Verständnis von Welt, bzw. westlicher → Ontologie aufbauen. Dabei ist mir das explizite Markieren des Wissens von Kindern in der Andinen Epistemologie wichtig, innerhalb derer u. a. soziale und epistemologische Emanzipation gedacht werden kann.
- Aufklärung** wird allgemein verwandt um eine Denkrichtung in Europa zu bezeichnen, die Ende des 17ten Jahrhunderts eingesetzt hat. Darin wird die Vernunft, also die Rationalität des Denkens als Maßstab für gesellschaftliche ‚Entwicklung‘, Freiheit und Kritik

gesetzt. Zugleich ist es auch die Hochphase des Kolonialismus europäischer Kolonialmächte, die jenseits der aufklärerischen Werte agieren, die demnach nur einer bestimmten weißen Elite vorbehalten war.

- Autoridades*** bedeutet wörtlich übersetzt so viel wie Gemeindevertreter*innen oder Entscheidungsträger*innen. Als Autoridades* gelten alle Personen*, die in den unterschiedlichsten Komitees Leitungspositionen innehaben. Die Vielzahl und Komplexität der unterschiedlichen Aufgabenbereiche der Autoridades* ist u. a. auf die Vermischung unterschiedlicher präkolonialer, kolonialer und nationalstaatlicher Formen der Organisation von Gesellschaften zurückzuführen. Daher ist Gemeindevertreter*innen/Entscheidungsträger*innen eine nicht ganz treffende Übersetzung des Terminus für mein Untersuchungsgebiet und daher bleibt der Begriff Autoridad* oftmals nicht übersetzt.
- arm/Armut** Ich möchte der Verwendung des Begriffes Armut bzw. der Bezeichnung arm in dieser Arbeit keine Definition zugrunde legen, sondern an dieser Stelle darauf hinweisen, dass Armut immer auf den Kontext bezogen werden muss, also relational ist. Armut ist dabei immer auch mit einer Reihe von Stigmatisierungen verbunden, während der Zusammenhang von Armut mit bzw. als Effekt von Kapitalismus, (neo)kolonialer Ausbeutung und internationalen Wertschöpfungsketten häufig unbeachtet bleibt.
- Ayllu** Indigene freie Gemeinschaft*, geprägt durch kollektiven Besitz von Land und Selbstorganisation.
- behindert** beschreibt eine sozial gemachte Kategorie, die Menschen* zugeschrieben und gegenüber einer gesetzten Norm von Menschen* ohne Behinderung als abweichend gegenübergestellt wird. Ableismus, das daraus resultierende Machtverhältnis wird gesellschaftlich durch Werte und Praktiken individuell, strukturell und institutionell hergestellt und reproduziert. Die Auffassung von Behinderung als Mangel und Abweichung kann auch als eine koloniale Tradition verstanden werden, da Behinderung bereits in kolonial-rassistischen Denkweisen als Metapher für rassialisierte Differenz, durch die die kognitiven, rationalen und physischen Fähigkeiten Schwarzer Menschen* und People* of Color abgewertet und einer hegemonialen Vorstellung von Weißsein als gesund, rein und erhaben gegenübergestellt wurden.
- Campesinx** bezieht sich in diesem Kontext auf Quechua sprechende Kleinbäuer*innen. Schwarze, mestizische oder PoC Bäuer*innen werden in dieser Arbeit davon abgegrenzt. Eine kritische Auseinandersetzung mit Kategorisierungen, die in meinem Untersuchungsgebiet wirken, findet sich im Kapitel ‚Framing the field‘.

Canon Minero	(Gesetz No. 27506) bezieht sich auf ein im Jahr 2001 (im Jahr 2004 modifiziert) erlassenes peruanisches Gesetz. Es besagt das 50 % der Steuern, die Bergbauunternehmen bezahlen müssen, in öffentliche Projekte in vom Bergbau betroffenen Gemeinden reinvestiert werden müssen. Das Geld muss in Infrastrukturprojekte und in wissenschaftlich und technologisch universitäre Forschung fließen.
Chicana	Chicana bezieht sich auf Frauen* mexikanischer Abstammung, die in den Vereinigten Staaten geboren und/oder aufgewachsen sind. Der Begriff wurde während der Chicano Bewegung der 1960er und 70er Jahre populär, als mexikanisch-amerikanische Aktivist*innen danach strebten, eine kulturelle und politische Identität für sich selbst zu definieren, die die Anerkennung und Stolz auf ihr mexikanisches Erbe, sowie die Forderung, dass das weiße Amerika historische und immer noch anhaltende Muster rassialisierter Ungleichheit in Bezug auf rechtliche, politische, schulische und soziale Möglichkeiten für Mexikaner*innen in den USA beinhaltet. Chicana Feminist*innen kritisieren die Chicano Bewegung und eine patriarchalisch-mexikanisch-amerikanische Kultur, weil sie die Bedürfnisse und Sorgen von Frauen* innerhalb einer Ideologie von Familie unterordneten. Der Begriff Chicana ist also als eine anhaltende vielschichtige Kritik an intersektionalen Ungleichheitsstrukturen in den Vereinigten Staaten u. a. entlang der Machtkategorien Geschlecht und Race.
Comunidad	Dörfliche Gemeinschaft.
Cis-	Menschen, deren Gender-Identität dem Geschlecht entspricht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Diese Bezeichnung wurde von der Trans*Bewegung eingeführt, um Trans* nicht immer als Abweichung von der Norm zu definieren, sondern auch das, was als »normal« gilt, aufzuzeigen und benennen zu können (Quix 2016).
Cuenca Auqui	Wassereinzugsgebiet des Flusses Auqui und das Hauptuntersuchungsgebiet der Arbeit. Verwaltungstechnisch zählt die Cuenca Auqui zu Huaraz. Zusammen mit der Cuenca Paria (zählt zur Munizipalregion Independecia) bilden sie die Cuenca Quilcay.
Criollx	Nachfahren* europäischer Einwander*innen. → Gringx
dekolonial*	Der * steht für postkoloniale, feministische, indigene, Schwarze und PoC (People* of Color) Wissensproduktion, die ich im Folgenden mit dem Begriff dekoloniale* Theoriebildungen abkürze. Sofern eine spezifische Strömung darin benannt oder zitiert wird, spezifiziere ich meine Bezüge. Unter Dekolonialismus verstehe ich die Befreiung der Gesellschaft aus den repressiven Vermächtnissen der Kolonialen

	Modernitäten. Der Begriff ist an die indigene Souveränität und indigene Befreiungskämpfe gebunden.
Empire	benutzte ich als Gedankenkonstrukt für die Auswirkungen des Kolonialismus. Ausgehend von einer europäischen, westlichen Vorherrschaft entspannt das Empire eine globale wirkende Herrschaftsstruktur, die bis heute auf vielfältige und sehr komplexe Weise über verschiedene Wirtschaftssysteme, Bildungsideale und Normierungsprozesse hegemonial ist.
Encomienda	Die spanische Kolonialmacht teilte Lateinamerika in Verwaltungseinheiten - den Encomiendas ein, indem sie Kolonisor*innen Anfang des 16. Jahrhunderts treuhänderisch sehr große Landgüter mitsamt der darin lebenden indigenen Bevölkerung* übertrug (encomendar = anvertrauen). Über die indigene Arbeitskraft konnten die Besitzer*innen frei verfügen und sollten sie gleichzeitig christlich missionieren. Arbeitskräfteversorgung, Erziehung und Christianisierung sollten dabei Hand in Hand gehen. Für die indigene Bevölkerung*, die dadurch in der Hauswirtschaft, in den Gold- und Silberminen, auf den Plantagen oder beim Perlentauchen eingesetzt wurde, bedeutete dies hemmungslose Ausbeutung in Form von Zwangsarbeit, unmenschliche Arbeitsbedingungen, gewaltvolle Unterwerfung und Bestrafung, Krankheit und Tod.
Epistem	die anonymen Ordnungen und Strukturierungen oder der Geltungsrahmen von Wissen. Was gilt als normal, welche Wahrheiten existieren innerhalb dieser bestimmten Logik. → Epistemologie
Epistemologie	auch Erkenntnistheorie oder die Lehre des Wissens. Das Wissen selbst wird zum Gegenstand der Untersuchung. Wie wird gedacht, gezweifelt und kritisiert sind dabei wichtige Fragen die beforcht werden. Historisch betrachtet gibt es dabei verschiedene Strömungen, von denen am bekanntesten der Rationalismus (der Mensch erlangt Erkenntnis durch logisches Denken – Vertreter: René Decartes/Thomas Hobbes), und der Empirismus (Erkenntnisgewinn durch Sinneserfahrungen: Vertreter John Locke) sind. → Andine Epistemologie: Angelehnt an Boaventura de Sousa Santos „Epistemologies of the South“ bezeichnet in dieser Arbeit Andine Epistemologie die Wissenssysteme jener Menschen „die systematisch unter Ungerechtigkeit, Herrschaft und Unterdrückung leiden die durch Kolonialismus, Kapitalismus und Patriachat verursacht sind“ (Sousa Santos 2016 :18, Übersetzung K.S.). Andine Epistemologien bieten das Potential soziale Emanzipation neu oder anders zu denken, die nicht singulär auf einem westlichen Verständnis von Welt, bzw. westlicher → Ontologie aufbauen. Dabei ist mir die Betonung von Altersdiskriminierung

	wichtig und das explizite Markieren des Wissens von Kindern innerhalb derer soziale Emanzipation gedacht werden kann.
Eurozentrismus	Europa konstruiert sich selbst als Zentrum von Weltgeschichte und der Universalisierung von Werten, Vernunft und Theorie. Von dieser Position aus wird eurozentrisches Wissen produziert und als Maßstab gesellschaftlicher Analysen und politischer Praxis herangezogen, ohne dabei die historische und kulturelle Partialität dieser Perspektive zu erkennen. Dies zeigt sich besonders deutlich im Zusammenhang mit Kolonialismus, wo die europäische Geschichte und Gesellschaftsentwicklung als Norm verstanden wird, die erfüllt oder von der abgewichen wird. Die Kritik am Eurozentrismus durch die Offenlegung der Funktionsmechanismen dieser kulturellen Konstruktion kommt u.a. aus dem Postkolonialismus und dem Poststrukturalismus (Lexikon der Geographie https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/eurozentrismus/2242 , rev. 19.04.2019).
Feminizid	bezeichnet allgemein die misogyne Tötung von Frauen* durch Männer. Feminizid beschreibt die Kultur der Tolerierung, Akzeptanz oder Förderung von und die Unterlassung der Bestrafung für Mord an Frauen*. Während Feminizid im allgemeinen Bewusstsein in Lateinamerika und dort vor allem in Mexiko verortet wird ist es wichtig zu betonen, dass dieses Phänomen auch in Deutschland existiert, eine gesellschaftliche Auseinandersetzung damit jedoch bisher kaum stattfindet.
gesund	→ behindert.
Globaler Süden	ist nicht geographisch zu verstehen, sondern beschreibt eine bestimmte Position im globalen System, in dem der Globale Süden politisch, gesellschaftlich und ökonomisch benachteiligt ist, während der Globale Norden Privilegien genießt.
Going native	wird der Verlust kritischer Distanz und die Überidentifikation in der Feldforschung bezeichnet.
Gringx	wird in Mexiko in einem starken Zusammenhang mit US-Amerikaner*innen gesetzt und ist negativ konnotiert. In der Cuenca Auqui wird die Bezeichnung für Personen* benutzt, die als weiß gelesen werden. Weißsein oder Gringxsein sind privilegierte Positionen in einem rassistischen Gesellschaftssystem mit kolonialer Vergangenheit.
Heteronormativ/ Heteronormativität	beschreibt das gesellschaftliche Verhältnis, in dem ausschließlich zwei Geschlechter akzeptiert werden, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen und sich gegenseitig begehren. In diesem Gesellschaftssystem ist Heterosexualität die Norm, der

andere sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten als abweichend gegenübergestellt bzw. ausgeblendet oder negiert werden.

I-Wort bezieht sich auf ein rassistisches Wort das in Peru für indigene Menschen* benutzt wird. Das I-Wort wird in Peru stark diskriminierend benutzt und demütigt und entmenschlicht jene Menschen*, die als solche bezeichnet werden. Es ist ein direktes Vermächtnis des Kolonialismus in Peru und denunziert und rassialisiert seine Träger*innen. Da es so stark mit rassistische Strategien in Komplizenschaft steht und bei vielen Menschen schmerzhaftes Erinnerungen weckt, möchte ich es in dieser Arbeit nicht fortwährend re/produzieren, sondern viel mehr negieren.

indigen/Indigen bezieht sich auf die UN Definition zu indigenen Bevölkerungen*: Sie werden als praktizierende Erb*innen einer spezifischen ‚Kultur‘ angesehen, die eine Beziehung zu ihrer Umwelt und anderen Personen* pflegen, die oftmals gesellschaftlich marginalisiert wird. Die so bezeichneten und sich auch selbst bezeichneten Menschen* haben soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Organisationsformen beibehalten, die sie von den dominanten Gesellschaften unterscheiden in denen sie leben. Der Begriff „indigen“ wird oftmals zuschreibend, essentialisierend und auch romantisierend benutzt und ist Teil einer Ordnung bzw. Abgrenzung von Menschen.

Wenn ich in dieser Arbeit Indigen mit einem groß I schreibe, dann beziehe ich mich auf die Selbstbezeichnung von Menschen als Indigen. Hier wird Indigenität (Identitätsbezeichnung) oftmals strategisch angeeignet, um sich vor den verschiedenen repressiven Formen Kolonialer Modernitäten zu verteidigen und sich gemeinschaftlich zu organisieren. Sei es im Anspruch um Land, Bildung oder auch um Souveränität.

Intersektional/ Intersektionalität

wissenschaftliches und politisches Konzept, dass die komplexe Verwobenheit multipler Identitätskategorien betrachtet, also davon ausgeht, dass jede Person* immer in mehreren sozialen Positionen verortet ist und Diskriminierungserfahrungen daher niemals allein durch eine einzige Herrschaftskategorie erklärt werden können. Das Zusammenspiel der mit ihnen verbundenen Unterdrückungssysteme wirkt sich in unterschiedlichster Weise auf Privilegien, Diskriminierungen und somit auf das Erleben hegemonial formulierter Kategorien aus, die sich gegenseitig konstituieren. Das Konzept der Intersektionalität wurde von Schwarzen Frauen*, wie das Combahee River und Kimberlé Crenshaw eingeführt, die die Vorherrschaft weißer, heterosexueller Frauen in der zweiten Welle des Feminismus kritisierten und hervor-

hoben, dass ihre Lebensrealität bzw. ihr Erleben von Unterdrückung weder allein durch die Analysekategorie Geschlecht, noch durch die Analysekategorie Race beschrieben werden kann.

jung → alt

Konzept Kindheit verstanden als gesellschaftliche Kategorien mit homogenisierenden Bedeutungen, die komplexe, intersektionale und widersprüchliche Identitäten auf eine einzelne Narrative reduzieren möchten. In dem Konzept Kindheit sind weitreichende subtile Wirkungen codiert, die immer wieder vermögen dynamische und hochkomplexe „Identitäten“ festzuschreiben und zu zurren. Von dieser Kategorisierung gehen weitreichende, mitunter auch gewaltvolle, aber auch beschützende Wirkungen aus, die nicht nur als gegenwärtiges Produkt einer spezifischen Gesellschaft gelesen und verstanden werden sollten, sondern über Jahrhunderte hinweg historisch aufgeladen wurden. Durch einen Blick auf die Historizität von Kindheit wird deutlich, dass Identitätsbezeichnungen sich immer wieder dynamisch verändern, dass sie einen relationalen Charakter zu globalen und lokalen Wissensproduktionen aufweisen und damit immer wieder sich veränderbaren Paradigmen und Ideologien folgen.

Koloniale Modernität(en)

Mit dem Beginn der Kolonisierung Lateinamerikas begann die Installation eines Modells globaler Macht, das neue Formen der Intersubjektivität, nicht nur individuell, sondern auch kollektiv, auf der Basis von Rasse hervorbrachte. Mithilfe der Vermächtnisse der westeuropäischen Ideen zu Modernität wurde dieses neue koloniale Regime erstmalig in der Geschichte mit solchen globalen Ausmaßen wirkmächtig. Dieses Regime definiert sich als die Koloniale Modernität, die bis heute wirkt. In dieser Arbeit unterscheidet ich Koloniale Modernität im Singular, wenn ich von der universalen und homogenisierenden Idee dieser ausgehe, sofern ich mich auf Modernitäten im Plural beziehe, möchte ich auf die vielfältigen Zentren verweisen, von wo aus die Mächte der Kolonialität global wirken.

Kolonialität

beschreibt die Kontinuität von Prozessen und Strukturen bzw. Machtverhältnissen, die aus kolonialen Verhältnissen hervorgehen. Kolonialität kommt in ökonomischen Zusammenhängen, sozialen und politischen Machtverhältnissen oder kulturellen Verflechtungen, Praktiken und Diskursen zum Ausdruck und kann als ein Prozess verstanden werden, der mit Machtansprüchen und Herrschaftsverhältnissen verbunden ist, die in unterschiedlichen historischen und politischen Konditionen immer wieder neu definiert, angeeignet, aber auch in Frage gestellt werden (vgl.

Mader et al, 2016; <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/einfpropaedksa/einfpropaedksa-84.html>, rev. 19.04.2019)

- Kolonialismus** als ein weltweites Phänomen entzieht sich einer spezifischen Definition, und vielleicht ist daher auch der oft zitierte Versuch von Jürgen Osterhammel treffend, der in seiner definitorischen Rahmung allgemein bleibt und damit Raum für weitere Interpretationen eröffnet. „*Kolonialismus* ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen“ (Osterhammel 1995: 21). Diese sogenannten „sendungsideologischen Rechtfertigungsdoktrinen“ lassen sich im Sinne von Osterhammel auch in der Infantilisierung und Kolonisierung von Lateinamerika finden.
- LGBTQ+** Sammelbezeichnung für Personen bzw Communities, die von einem heteronormativen Gesellschaftssystem diskriminiert werden, also Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender und Queer. Die Abkürzung beinhaltet also sowohl sexuelle Orientierungen als auch Genderidentitäten und ist ein Ausdruck der Allianzen zwischen unterschiedlichen nicht-heteronormativen Gruppen und Menschen. Sie kann je nachdem welche Gruppen in der Abkürzung auftreten variieren. Dies ist Ausdruck sich verschiebender Bündnisse, Bewegungen und Auseinandersetzungen innerhalb der Communities. Das Plus steht hier daher für die Inklusion von Identitäten, die sich nicht zu den o.g. Identitäten zählen, jedoch auch von einem heteronormativen Verständnis ausgeschlossen werden.
- Materialität** benutze ich in dieser Arbeit allgemein für Körper, die bestimmten Eigenschaften besitzen und somit greifbar sind.
- Mestizin*, Mestize*, Mestiz*innen**
Nachkommen von weißen Europäer*innen und der indigenen Bevölkerung* in lateinamerikanischen Ländern. Die auf kolonialrassistischen Einteilungen der Gesellschaft beruhende Kategorie ist mit bestimmten Privilegien verbunden. Diese Einteilung wird in Peru bis heute sowohl räumlich, vor allem entlang der Küste und in der Sierra, als auch gesellschaftlich über Arbeit im städtischen Raum in Büros und im Handel verortet.
- Minca/Minka** Gemeinschaftsarbeit

- Moderne** Im 18ten Jahrhundert bereitete sich mit dem Aufkommen der Aufklärung die sogenannte Moderne aus. Mit der erstarkenden bürgerlichen Freiheit wurden die Mächte des Feudalismus, der Königs- und Fürstehäuser in Europa zurückgedrängt. Zur gleichen Zeit herrschte in Peru ein Aufkommen des Großgrundbesitzes, das feudale Strukturen reproduzierte und die indigene Bevölkerung* entrechtete und ihre Arbeitskraft und ihr Recht auf selbstbestimmtes Leben auf grausame und gewaltvoll Weise bis zur Zeitmarke 1970 ausbeutete.
- Ontologie** auch Metaphysik . Philosophische Lehre die sich mit den Fragen des Seienden (wie Identitäten), der Existenz und des Werdens auseinandersetzt.
- patriarchal/ Patriachat**
beschreibt ein System, in dem Männer privilegierte, unterdrückende, machtvoll Position einnehmen (Quix 2016)
- Performanz/performativ**
wiederholtes Tun, das eine produktive und generative Wirkung auf eine gesellschaftliche Realität entfaltet. Das Sein oder So-Sein, bspw. eines Geschlechtes ist demnach kein ontologischer Status, der auf einer vordiskursiven Wirklichkeit basiert, sondern das Ergebnis performativer Inszenierungen, die sich selbst erfolgreich als Sein darstellen, d.h. ihre Konstruiertheit verschleiern und einen Naturalisierungseffekt hervorrufen. Geschlechtsidentität ist also das Ergebnis einer performativen Wiederholungspraxis.
- Postkolonialismus/Postkolonial**
ist nicht lediglich als ein zeitliches Danach zu verstehen, beschreibt also nicht einfach die Situation nach dem formalen Ende kolonialer Herrschaft. Vielmehr zielt postkoloniale Kritik auf die Dekonstruktion und Überwindung zentraler Annahmen des kolonialen Diskurses ab. So haben postkoloniale und dekoloniale Denker*innen wie Franz Fanon (1952, 1961), Edward Said (2003), Stuart Hall (1997), Aníbal Quijano (1993), Walter Mignolo (2008) oder Dipesh Chakrabarty (2000) sich in ihren Arbeiten mit den Genealogien und Ideen der Erfindung, der Fiktion, der Abbildung der „Anderen“ als Gegenerzählung zum sogenannten westlichen Eigenen in kolonialen Diskursen beschäftigt und dadurch das Westliche als eine Erfindung demaskiert.
- Quechua sprechend**
Wenn ich in dieser Arbeit Kinder*, Jugendliche* oder auch Campesinxs als Quechua sprechend markiere, hebe ich ihre „Andersartigkeit“ durch Sprache von der spanischen Mehrheitsbevölkerung ab. Im Zuge dessen hätte ich konsequenterweise jene Menschen*, die in meinem Untersuchungsgebiet Spanisch

sprechen immer auch so markieren sollen. Diese Fehler fallen mir erst am Ende der Arbeit auf und es zeigt an diesem Beispiel, wie schnell „Andersartigkeit“ markiert und die Norm übersehen wird.

Raza Die Bedeutung dieses Begriffs, hat sich historisch immer wieder verändert. So wechselte ihr Fokus von einer Einteilung von Bevölkerungsgruppen über vermeintliche ökonomische, biologische oder kulturelle Merkmale.

Schwarz Schwarz ist die emanzipatorische Selbstbezeichnung von Schwarzen Menschen und beschreibt keine Eigenschaft, sondern eine gesellschaftliche Position und markiert damit bestimmte Erfahrungshorizonte und Lebensrealitäten in einer weiß dominierten Gesellschaft. Um den Widerstandscharakter dieses Wortes zu betonen, wird das »S« großgeschrieben.

Sendero Luminoso

ist eine peruanische revolutionäre Organisation, die den Maoismus unterstützte, Guerilla-Taktiken und gewalttätigen Terrorismus einsetzte. Durch die repressive Gewalt der Guerillabewegung und des Militärs unter den Regierungen von Alan García und Alberto Fujimori kam es zu systematischen Menschenrechtsverletzungen hauptsächlich in der Zeit von 1980 bis 2000.

Subjektpositionen bezieht sich auf die Debatten, um Subjektivierung und geht in Dialog mit Michel Foucaults Verständnis, dass Menschen* in einer hegemonialen Ordnung eingebunden werden. Diese hegeominale Ordnung ist in dieser Arbeit die Koloniale Modernität. Zugleich sind in dieser Positionierung immer auch Formen des Widerstandes möglich. Wenn dies nicht der Fall ist befindet sich eine Gesellschaft* unter totaler Herrschaft.

P*oC/WoC Abkürzung für den Begriff People* of Color bzw. Womxn of Color. Emanzipatorische Selbstbezeichnung von Menschen*/Frauen* unterschiedlicher Hinter- und Vordergründe, deren gemeinsame Erfahrung der Rassismus ist. Diese Selbstbenennung zielt auf die Herstellung eines solidarischen Bündnisses, es geht also darum, dass verschiedene Gruppen zusammenarbeiten können, und so dem kolonialen „teile und herrsche-Prinzip“ entgegenzuwirken.

Weißsein als privilegierte Position ist nicht nur die geschichtliche Position der Masters, der hacendadorxs, der Sklavenhalter*innen usw. es ist zugleich bis heute eine Position des Privilegs, der Ausbeutung, der Überlegenheit und der hegemonialen Wissensproduktion. Weißsein ist substituierender Bestandteil von Kolonialität und ist ein soziales Problem, das Ungleichheit produziert. Es verweist auf einen konstruierten Charakter und lehnt phänotypischen Zuschreibungen als per sé rassistisch ab.

weiß

Im Gegensatz zu Schwarz ist weiß keine Selbstbezeichnung, sondern beschreibt eine dominante Position, die in der weißen Wahrnehmung grundsätzlich die Norm darstellt und in der hegemonialen Praxis nicht markiert, also unsichtbar ist und unbenannt bleibt. Weißsein ist eine gesellschaftliche Position, die mit Privilegien und Macht verbunden ist.

Initialen der Übersetzer*innen

A. J. M. = Ana Julca de Menacho Lopez

K. S. = Katrin Singer

L. B. = Louisa Bäckermann

L. S. = Laura Schmidt

R. C. V. = Renata de Carvalho do Val

S. K. = Sonja Kanemaki

Personen*register (Alphabetische Sortierung nach Vornamen)

Ana (Julca de Menacho Lopez) ist von Beruf Grundschullehrerin für bilinguale Bildung, sie spricht fließend Quechua und kämpft seit Jahrzehnten für eine gerechte und bilinguale Pädagogik in Peru. Ana hat zusammen mit Leonel Grundschulbücher und Lieder auf Quechua verfasst und eigene Materialien für einen bilingualen Unterricht erstellt, als es dafür noch fast keine Öffentlichkeit in Peru gab. Sie hat zudem für CARE Peru und das Erziehungsministerium (Ministerio de Educación) in Huaraz gearbeitet. Mit Ana habe ich die Oral History Interviews geführt und sie hat diese auch alle von Quechua ins Spanische übersetzt. Ana ist eine der wichtigsten Personen in der Unterstützung dieser Arbeit in Peru. Durch die vielen gemeinsamen Stunden in den Comunidades und all die vielzähligen Gespräche die wir geführt haben prägen diese Arbeit maßgeblich.

Don Andrés (k. A.), Autoridad* für den Bau des Kanals ‚Shallap-Huapish-Toclla‘, Macashca

Don Cirilo (Diaz Tamara), Direktor* der Grundschule Ichoca (2015), Ichoca

Cristina (Villari) ist eine promovierte Linguistin aus Berlin. Sie hat in ihrer Promotionsarbeit die grammatikalische Negation auf Quechua Huaraz untersucht und welche soziokulturellen Verwobenheiten damit einhergehen. Ich habe bei Cristina im Jahr 2012 in Berlin vorbereitend auf Peru Quechua-Unterricht genommen. Wir waren gemeinsam in Peru im Jahr 2013 von Mai bis Juni. Cristina hat ihre Feldforschung in Chontayoc (Cordillera Negra) durchgeführt, ich habe sie zu Beginn begleitet und so entstand die gemeinsame Arbeit in der Schule in Chontayoc, die ich nach ihrer Abreise alleine weitergeführt habe. Cristina hat mich für über die Wirkmacht von Sprachen sensibilisiert und ihre Liebe und Engagement für Quechua finden sich auch in meiner Arbeit wieder.

Don Edgar (Diaz Alfaro), Grundschullehrer* des Klassenverbundes 5.-6. Klasse, mit denen ich in Ichoca zusammengearbeitet habe.

Don Emiliano (Celestino Lliuya), Ältester* und Mann von Doña Epifania, Jancu

Doña Epifania (Henostroza Huánuco), Älteste*, Jancu

Don Eulogio (Guillan Villareal), Autoridad*, Bürgermeister* (2013/14, 2015) von Coyllur

Don Felix (Norabuena), Autoridad*, Bürgermeister* (2013/14, 2015), Ichoca

Don Héctor (Chinchay Oropeza) lebt in Llupa. Er ist von den Innsbrucker Glaziolog*innen angestellt, um regelmäßig Messungen am Shallap Gletscher durchzuführen. Hector ist ein guter Freund* für mich in der Region, der mir sehr viel hilft. Er ist viel unterwegs und arbeitet für verschiedene Institutionen als regionaler Bergführer* und er ist ein sehr guter Geschichtenerzähler

Jana (Lüdemann) war studentische Mitarbeiterin in dem Drittmittelprojekt „Wasserbedarf und Wasserverfügbarkeit aus Gletscherschmelze im tropischen Callejón de Huaylas, Peru“, in dessen Rahmen auch ich nach Peru reiste. Jana schreib im Rahmen dieses Projektes ihre Masterarbeit zum Thema städtische Wasserversorgung (Lüdemann 2015) und war im Spätjahr 2013 in Huaraz. Wir haben einige Interviews gemeinsam geführt und uns inhaltlich viel ausgetauscht.

Don Julio (Huamán Huamán), Ältester*, Paquishka

Don José (Salazar Mejía), Leiter* der Casa de Cultura (Haus der Kultur), Huaraz

Doña Juanita (k.A.), Freundin, Chontayoc

Leona (Faulstich) war studentische Mitarbeiterin in dem Drittmittelprojekt „Wasserbedarf und Wasserverfügbarkeit aus Gletscherschmelze im tropischen Callejón de Huaylas, Peru. Leona schreib im Rahmen dieses Projektes ihre Bacheolararbeit an der Schnittstelle zwischen Wasserkontaminierung und Wasserwahrnehmung des Río Auquis. Auch sie hat mit Ana zusammen Interviews in der Cuenca Auqui geführt auf die ich mich immer wieder beziehe werde.

Leonel (Alexander Menacho Lopez) ist der Mann von Ana, auch er hat jahrzehntelang in den ländlichen Gemeinden als Grundschullehrer unterrichtet. Danach hat er bilinguale Pädagogik studiert und unterrichtet aktuell als Dozent an der Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo in Huaraz und verfasst seine Doktorarbeit. Leonel ist bei seiner monolingual Quechua sprechenden Großmutter aufgewachsen, ist Experte für die Sprache Huaraz Quechua (HZQ), mein Quechua Lehrer, stetig kritischer Fragesteller ohne, dass ich es merke, er ist Komplize, Systemkritiker

und Intellektueller. Durch seine Hilfe finde ich mich in den multi-epistemischen Verstrickungen immer wieder zurecht.

Don Mario (Guillen López), Autoridad*, Jancu

Nina (Scheer), Kollegin aus Hamburg, unterstützt mich bei der Umsetzung des Murales in Ichoca

Don Pablo (Atusparia), Autoridad*, Los Pinos

Don Roberto (k.A.), Autoridad* (JASS), Paquishka

Don Santiago (Pantoja Ramos), Ältester* und Schriftsteller*, Chontayoc

Silke (Greth), Kollektiv Orangotango, und ich führen gemeinsam die Partizipative Kartierung im Dezember 2013 mit den Autoridades* der Cuenca Shallap durch.

Don Theodoro (Janac), Autoridad* (JASS), Jancu

Doña Vika (Atusparia Jahauca), Älteste* und Großmutter von Don Vincente, Paquishka

Don Vincente (k.A.), bei ihm und seiner Frau Doña Rosa lebe ich im Juni/Juli 2015, Paquishka,

Yerson (k.A.), Paquishka, Sohn von Don Vincente

RESUMEN

„¡Estamos viviendo en un mundo dañado!“

Con una sola frase, Donna Haraway trae a la mente durante una conferencia las condiciones predominantes que en el discurso académico actual dejan poco espacio para la objeción argumentativa. En estas palabras se nota a la vez una urgencia del cambio que los efectos del cambio climático aún acentúan. En el noreste del Perú, en el estado de Áncash, los glaciares tropicales de la Cordillera Blanca son indicadores sensibles de los cambios climáticos. Sin embargo, no son únicamente los glaciares que responden de manera sensible a las condiciones en continuo cambio, sino también los seres humanxs, las plantas y los animales que habitan el valle y los faldeos del Callejón de Huaylas como partes de complejos sistemas socioecológicos. En la Epistemología Andina existe el concepto de 'Patsa Kuti' que marca momentos en la historia y en el presente en los cuales las relaciones de espacio y tiempo se invierten o se desequilibran. Un Patsa Kuti que sigue actual hoy en día es lo de la 'Modernidad Colonial' al continuar moldeando cómo se apropia, experimenta, conceptualiza y utiliza el espacio. Con el inicio del colonialismo en el Perú en 1532, empezó una reorganización sistemática del país basada en el dominio violento. El colonialismo se legitimizó discursivamente en los centros de Europa.

Mientras que «en otros lugares» del mundo los sistemas estatales fueron destruidos sucesivamente, aquí se estaba pensando en cómo liberarse de las coacciones feudales medievales en el pensamiento y la vida. En este proceso fueron escritas teorías estatales que también consideraban a las unidades sociales más pequeñas del Estado, las familias*. En estos proyectos, el niño masculino burgués blanco era el objetivo principal de los anhelos educativos que, para asegurar la respectiva estructura estatal en el futuro, era destinado a ser criado a ser un hombre dotado de razón. De tal manera, la imaginación del 'niño europeo' que debe ser educado se convirtió en un discurso poderoso. Esta imaginación viajó con lxs colonizadorxs al Perú y allí, junto con la evangelización, se convirtió en la vara de medición para la civilización de la población* indígena, la cual había sido degradado a los «otrxs» coloniales. A lxs que resistieron o no se dejaron acaparar completamente por el proyecto de asimilación se les atribuyó un «carácter bárbaro» por naturaleza. Una gran parte de la población* indígena peruana fue igualada en este proceso con un estado de naturaleza y separada de la sociedad estándar. El resultado fue un orden dicotómico de la sociedad*, en el que la población* indígena y la naturaleza fueron colocadas de un lado, y la población* mestiza y la cultura del otro. Lxs niñxs indígenas que por la idea del «niño europeo» fueron y son expuestos a mecanismos de deshumanización, también viven formas estructurales e individuales de discriminación interseccional a raíz de la supremacía adulta. El Perú experimentó mucha Patsa Kutikuna en los siglos siguientes, entre ellos desastres naturales, guerras de independencia, estados represivos y guerrillas glorificando la violencia. Por lo tanto, las condiciones dominantes se reestructuraron una y otra vez, pero la separación dicotómica y la clasificación racista mencionada se mantuvieron durante todo este tiempo; también en el Callejón de Huaylas.

En este trabajo se examinan más de cerca aquellas Patsa Kutikuna que muestran las rupturas en las relaciones con la tierra, y en particular con el agua. El foco del trabajo empírico está en la perspectiva sucesivamente marginalizada de lxs niñxs quechuahablantes sobre el agua y la tierra.

En estrecha relación con la Cuenca Auqui, un valle lateral del Callejón de Huaylas, en este trabajo se extiende una diversa red narrativa de diferentes cuentos sobre y relaciones con el agua, la tierra y la conceptualización del propio ser en ellas.

A través de las diferentes perspectivas e historias de los niñxs, que pongo en diálogo con el conocimiento vivencial de lxs ancianxs y las autoridades* de la Cuenca Auqui, se hacen visibles las continuidades coloniales que miran hacia el futuro. Considero estas historias como una posible «herramienta» que puede emancipar el pensamiento racional infiltrado e instrumentalizado por la Modernidad Colonial. Así las separaciones dicotómicas entre naturaleza/cultura, ser indígena/mestizx, niñx/adultx, racionalidad/emocionalidad se rompen, se negocian de manera diferente, pero se consolidan de nuevo en otras historias que se cuentan. Se tematizan tanto las estrategias neoliberales y las soberanía de interpretación sobre el agua y la agricultura como la normalización de los cuerpos a través de cuentos como «Cenicenta» o las prácticas cotidianas de riego, reciprocidad y cultivo.

Además de esta narrativa principal, en el trabajo se da una especie de narrativa secundaria que sale a la luz en el encuentro entre niñxs quechuahablantes y continuidades coloniales en mi práctica de investigación. Llevando conmigo en mi maleta una imaginación irreflexiva del «niño europeo», en un primer instante no reconozco las producciones de conocimiento y las historias de niñxs quechuahablantes como «material utilizable» dentro de mi investigación y así re/produzco las estructuras patriarcales que critico. De esta manera, veo mi investigación como una continuación colonial de las prácticas jerárquicas en la re/producción del conocimiento hegemónico, y sobre las posibilidades que abren las teorías decoloniales para «des/hacer». A través de las perspectivas de los niñxs y de los diferentes cuentos que visten la Epistemología Andina en un atuendo narrativo logro tomar un camino reflexivo de investigación. Al mismo tiempo, logro entender las perspectivas sobre la tierra y el agua de una manera más multipistémica a través de figuras andinas como Ichick Ollqu* y Achikay*.

Estas figuras permiten entender más profundamente cómo surge el conocimiento multipistémico, qué Patsa Kutikuna sobreescriben o también inspiran este conocimiento, y qué se revela cuando se desenredan los diferentes hilos epistémicos. Entiendo los cuentos como transmisión de conocimiento social e individual en los que los sistemas estigmatizados de experiencia, sentimiento y creencia encuentran un espacio de articulación. Junto con los niñxs* abordé estos cuentos no sólo en forma verbal con palabras, sino también de una manera creativa y artística con mapas participativos, cajas de sombra e imágenes dibujadas en papel y paredes (murales). Esta diversa mezcla de historias no sólo logra poner en cuestión los efectos de la Modernidad Colonial en lo cotidiano, sino abre un espacio para las propias interpretaciones y posibilidades de actuar.

De esta manera, en este trabajo surge una red de diferentes líneas narrativas que permite echar un vistazo a la Colonialidad de la investigación, la tierra/el agua y la infancia, y que argumenta que cuando se gira una rueda de deconstrucción, también se pone en marcha otra. Por lo tanto, es particularmente importante entender la complejidad de esta imagen, sus fracturas y su dinámica; así como entender las historiografías del pasado y presente no como un mecanismo de reloj, sino como Patsa Kutikuna dinámica. Sobre esta base, los efectos interseccionales de los fenómenos multiescalares como el cambio climático pueden entenderse mejor y los dichos fenómenos pueden reconocerse como una consecuencia en vez de una causa de las condiciones mundiales. Y entonces es posible trabajar en una idea condensada del espacio y tiempo que se llama «bien gorda» en la epistemología de la gente de la Cuenca Auqui. Esta es un presente en el futuro que es más rico en conocimientos multiepistémicos, más pobre en soberanía de interpretación racional, pero enriquecido con un razonamiento que se ha emancipado de la Modernidad Colonial.

SUMMARY

„We are living in a damaged world!“

In just one sentence, Donna Haraway during one of her talks brings to mind prevailing circumstances, which in current academic discourse leave little room for argumentative objection. At the same time, this statement carries an urgency for change, which is further stressed by the consequences of climate change. In the northeast of Peru, in the federal state of Ancash, the tropical glaciers of the Cordillera Blanca are sensitive indicators for climatic change. However, not only the glaciers respond sensitively to changing conditions, but so do humans*, plants and animals, who, being part of complex socio-ecological systems, inhabit the valley and mountainsides of the Callejón de Huaylas. Within Andean epistemology, the concept of 'Patsa Kutí' signifies moments in history as well as the present, in which relations of space and time invert or slide out of balance. One such Patsa Kutí, which is still effective to date, is that of Colonial Modernity, which continues to shape how space is being appropriated, experienced, conceptualized as well as utilized. With the onset of colonialism in 1532, Peru was subjected to a systematic reordering, based on reign of violence. The discursive legitimization for colonialism took place in the centres of Europe. While state systems “elsewhere” in the world were successively destroyed, here it was reflected upon how one could be liberated from medieval feudal constraints of thought as well as everyday life. In this context, theories of the state were written, which also focused on the smallest unit of the state, the family*. In those projects, the male, bourgeois, white child was the main object of instructional desire, who was to be educated into a man endowed with reason, in order to secure the respective state structure. Thus, the notion of a “European child” and its proper education gained discursive power. This notion travelled to Peru with the colonizers, and along with Christian mission became the yardstick for the civilization of the colonial “other”, into which the indigenous population* had been degraded. Those, who resisted or would not fully assimilate, were ascribed with an innate “barbaric nature”. Large sections of the indigenous Peruvian population were thus equated with a state of nature and subsequently separated from normative society. This resulted in a dichotomous order of society, which placed indigenous population* and nature on one side, and mestizx population* and culture on the other side. Indigenous children*, which were and still are subjected to mechanisms of dehumanization through the notion of the “European child”, additionally experience structural and individual forms of intersectional discrimination through adult* supremacy. In the following centuries, Peru experienced various Patsa Kutikuna, such as natural disasters, wars of independence, oppressive states and violence-glorifying guerrillas. These continued to structure and restructure ruling conditions, yet at all times preserved the aforementioned dichotomous separation and racist categorisation – including in the Callejón de Huaylas.

This work highlights those Patsa Kutikuna, which point to the fractions in the relationships to land and in particular to water. The successively marginalised perspectives of Quechua-speaking children* on water and land will be the main focus of enga-

gement in the empirical work. In close relation to the Cuenca Auqui, a secondary valley to the Callejón de Huaylas, this work spins a diverse narrative Web of various stories and relationships about and with water, land as well as the conceptualization of one's own being within them. Through the different perspectives and stories of the children*, which I place in dialogue with the experienced knowledge of the elders* as well as the Autoridades* of the Cuenca Auqui, colonial continuities become visible, which, learning from the past and informed through Andean epistemology, look to the future. I regard these stories as possible “tools” that could emancipate rational thought which has been undermined and instrumentalized by Colonial Modernity. Dichotomous distinctions between nature/culture, indigenous/mestizx*, child*/adult*, rationality/emotionality are thus being disrupted, renegotiated but also reaffirmed in yet other stories told. Furthermore, neoliberal strategies and interpretational sovereignties on water and agriculture will be addressed, as will be the normativization of bodies through stories like ‘Cinderella’, or everyday practices of irrigation, reciprocity and cultivation.

Alongside this main narration, a second strand of narration will unfold in this paper, which follows the encounter of Quechua speaking children* and colonial continuities in my research practice. Carrying an unreflected notion of the “European child”, I initially do not regard the knowledge production and stories of Quechua speaking children* as “valuable, utilisable material” within my research. Next to my research on Andean epistemology about land and water, this realization helps me to reflect how my research is a colonial perpetuation of hierarchical practices in the re/production of hegemonial knowledge, and which ways of ‘un/doing’ decolonial theories have to offer. Through the children’s* perspectives and the various stories that dress the Andean epistemology in a narrative garment, I not only achieve to follow a path of reflecting my research, but I also learn to understand perspectives on land and water in a more multi-epistemic manner through Andean figures such as Ichick Ollqu* and Achikay*.

These figures enable a better understanding of how multi-epistemic knowledge emerges, through which Patsa Kutikuna this knowledge is being overwritten or inspired, and what comes to light once these different epistemic strands are unravelled. I understand stories as transfer of societal and individual knowledge, through which stigmatized systems of experience, emotion and belief find space for articulation. Together with the children*, I approached this knowledge not only in a more methodical manner through words, but also in a creative-artistic way by means of participatory mappings, shadow-boxes and drawings on paper and walls (murales). This diverse smorgasbord of stories achieves not only to question effects of Colonial Modernities on an everyday level, it also provides room for own interpretations and agency.

Thus, in this work a mesh of different narrative strands emerges, which interrogates the coloniality of research, land/water and childhood and argues, that when you turn the wheel of deconstruction, another wheel will also be set in motion. It is crucial to understand this image in its complexity, with its disruptions and dynamic and to understand past and present historiographies not as clockworks, but as dynamic

Patsa Kutikuna. On this foundation, multi-scalar phenomena such as climate change can be understood more comprehensively in its intersectional ramifications and as effect, rather than cause, of global conditions. From there, it is possible to work on a condensing notion of space and time, which in Andean epistemology is referred to as 'bien gorda'. It is a future presence, which is richer in multi-epistemic knowledge, relieved of rationalist interpretational sovereignty and enriched by a kind of reason which is emancipated from Colonial Modernity.

ZUSAMMENFASSUNG

„We are living in a damaged world!“

Mit nur einem Satz vergegenwärtigt Donna Haraway während eines Vortrags die herrschenden Umstände, welche in aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wenig Raum für argumentative Gegenrede lassen. Zugleich schwingt in dieser Aussage eine Dringlichkeit nach Veränderung mit, die durch die Klimawandelfolgen einen zusätzlichen Nachdruck erhalten. Im Nordosten von Peru, im Bundesstaat Ancash, sind die tropischen Gletscher der Cordillera Blanca sensible Anzeiger für klimatische Veränderungen. Doch nicht nur die Gletscher reagieren sensibel auf sich verändernde Verhältnisse, sondern auch die Menschen*, Pflanzen und Tiere, die, als Teil von komplexen sozioökologischen Systemen das Tal und die Bergflanken des Callejón de Huaylas besiedeln.

In der Andinen Epistemologie gibt es das Konzept der ‚Patsa Kuti‘, das Momente in der Geschichte und Gegenwart markiert, in der Verhältnisse von Raum und Zeit sich umkehren, bzw. aus dem Gleichgewicht geraten. Eine bis heute wirkmächtige Patsa Kuti ist die der Kolonialen Modernität, die nachhaltig prägt wie Raum angeeignet, erlebt, konzeptualisiert und auch verwertet wird. Mit Beginn des Kolonialismus im Jahr 1532 in Peru begann eine systematische, auf Gewaltherrschaft aufbauende Neuordnung des Landes. Diskursiv legitimiert wurde der Kolonialismus in den Zentren Europas.

Während „anderswo“ in der Welt Staatensysteme sukzessive zerstört wurden, überlegte man* hier, wie man* sich von den mittelalterlichen feudalen Denk- und Lebenszwängen lösen kann. In diesem Zuge wurden Staatstheorien geschrieben, die auch die kleinsten gesellschaftlichen Einheiten des Staates, die Familie*, in den Blick nahmen. Das männlich bourgeoise weiße Kind war in diesen Projekten ein Hauptziel der erzieherischen Begierde, das es, um das jeweilige Staateingebilde für die Zukunft zu sichern, zu vernunftbegabten Männern zu erziehen galt. So wurde die Imagination eines zu erziehenden „europäischen Kindes“ diskursiv wirkmächtig. Diese Imagination reiste mit den Kolonisator*innen nach Peru und wurde dort, neben der Missionierung, zum Maßstab der Zivilisierung der zu kolonialen „Anderen“ degradierten indigenen Bevölkerung*. Jene, die sich widersetzten oder im Assimilierungsprojekt nicht vollständig hatten vereinnahmen lassen, wurde ein von Natur aus „barbarisches Wesen“ zugeschrieben. Große Teile der indigenen peruanischen Bevölkerung* wurden in diesem Zuge mit einem Naturzustand gleichgesetzt und von der Normgesellschaft abgetrennt. Das hatte eine dichotome Ordnung von Gesellschaft*, in der indigene Bevölkerung* und Natur auf der einen und mestizische Bevölkerung* und Kultur auf der anderen Seite platziert wurden, zur Folge. Indigene Kinder*, die durch die Idee des „europäischen Kindes“ Mechanismen der Dehumanisierung ausgesetzt waren und sind, erleben zudem durch erwachsene Vormachtstellungen strukturelle und individuelle Formen intersektionaler Diskriminierung. Peru erlebte in den folgenden Jahrhunderten vielerlei Patsa Kutikuna, wie Naturkatastrophen, Unabhängigkeitskriege, repressive Staaten und gewaltverherrlichende Guerillas. Dadurch wurden die herrschenden Verhältnisse immer wieder neu strukturiert, die benannte

dichotome Trennung und rassistische Einordnung in all dieser Zeit jedoch aufrecht erhalten - so auch im Callejón de Huaylas.

In dieser Arbeit werden jene Patsa Kutikuna genauer beleuchtet, die die Brüche in den Beziehungen zu Land, und im Speziellen zu Wasser, aufzeigen. Die sukzessiv marginalisierte Perspektive von Quechua sprechenden Kindern* auf Wasser und Land werden in der empirischen Arbeit in den Fokus der Auseinandersetzung gestellt. In enger Relation zur Cuenca Auqui, ein Nebental des Callejón de Huaylas, entspannt sich in dieser Arbeit ein diverses narratives Netz aus unterschiedlichen Erzählungen und Beziehungen zu und über Wasser, Land und der Konzeptualisierung des eigenen Seins darin. Durch die verschiedenen Perspektiven und Geschichten der Kinder*, die ich in Dialog mit dem Erfahrungswissen der Ältesten* und der Autoridades* der Cuenca Auqui setze, werden koloniale Kontinuitäten sichtbar, die von der Andinen Epistemologie informiert, von der Vergangenheit lernend in die Zukunft blicken. Diese Geschichten sehe ich als ein mögliches „Werkzeug“ an, dass das von der Kolonialen Modernität unterwanderte und instrumentalisierte Vernunftdenken emanzipieren kann. Dichotome Trennungen zwischen Natur/Kultur, Indigen/Mestize*-sein, Kind*/Erwachsene*, Rationalität/Emotionalität werden hierdurch aufgebrochen, anders verhandelt, dann aber auch wieder in anderen Geschichten, die erzählt werden, verfestigt. Dabei werden neoliberale Strategien und Deutungshoheiten von Wasser und Landwirtschaft genauso thematisiert, wie die Normierung von Körpern über Geschichten wie ‚Cinderella‘ oder die alltäglichen Praktiken von Bewässerung, Reziprozität und Anbau.

Neben dieser Haupterzählung, ergibt sich in der Arbeit auch eine Art Nebenerzählung, die sich an dem Zusammentreffen Quechua sprechender Kinder* und kolonialer Kontinuitäten in meiner Forschungspraxis entfaltet. Eine unreflektierte Imagination des „europäischen Kindes“ mit im Gepäck, erkenne ich die Wissensproduktionen und die Geschichten Quechua sprechender Kinder* vorerst nicht als „verwertbares Material“ innerhalb meiner Forschung an und re/produziere dadurch patriarchale Strukturen, die ich kritisiere. Dieses Erkenntnis lässt mich neben meiner Forschung zu Andinen Epistemologien über Land und Wasser auch darüber nachdenken, wie meine Forschung eine koloniale Fortschreibung hierarchischer Praktiken in der Re/Produktion hegemonialen Wissens ist und welche Formen des ‚un/doings‘ dekoloniale Theorien dazu eröffnen. Durch die Perspektiven der Kinder* und die verschiedenen Geschichten, die die Andine Epistemologie in ein erzählerisches Gewand kleiden, schaffe ich es nicht nur, einen Weg der Reflexion von Forschung zu gehen, sondern auch, durch andine Figuren, wie zum Beispiel Ichick Ollqu* und Achikay*, Perspektiven auf Land und Wasser multipistemischer zu verstehen.

Diese Figuren ermöglichen ein tieferes Verständnis dafür, wie multipistemisches Wissen entsteht, durch welche Patsa Kutikuna dieses Wissen überprägt bzw. auch inspiriert wird und was sich zeigt, wenn die verschiedenen epistemischen Stränge entwirrt werden. Geschichten verstehe ich dabei als Weitergabe von gesellschaftlichem und individuellem Wissen, in dem stigmatisierte Erfahrungs-, Gefühls- und Glaubenssysteme einen Raum zur Artikulation finden. Diesen Geschichten habe ich mich

zusammen mit den Kindern* nicht nur in sprachlicher Form von Worten, sondern auch in kreativ-künstlerischer Weise über partizipative Kartierungen, Schattenkisten und gezeichnete Bilder auf Papier und Wänden (Murales) angenähert. Dieses diverse Sammelsurium an Geschichten schafft es auf einer alltäglichen Ebene die Wirkungen Kolonialer Modernitäten nicht nur zu hinterfragen, sondern auch Raum für eigene Interpretationen und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

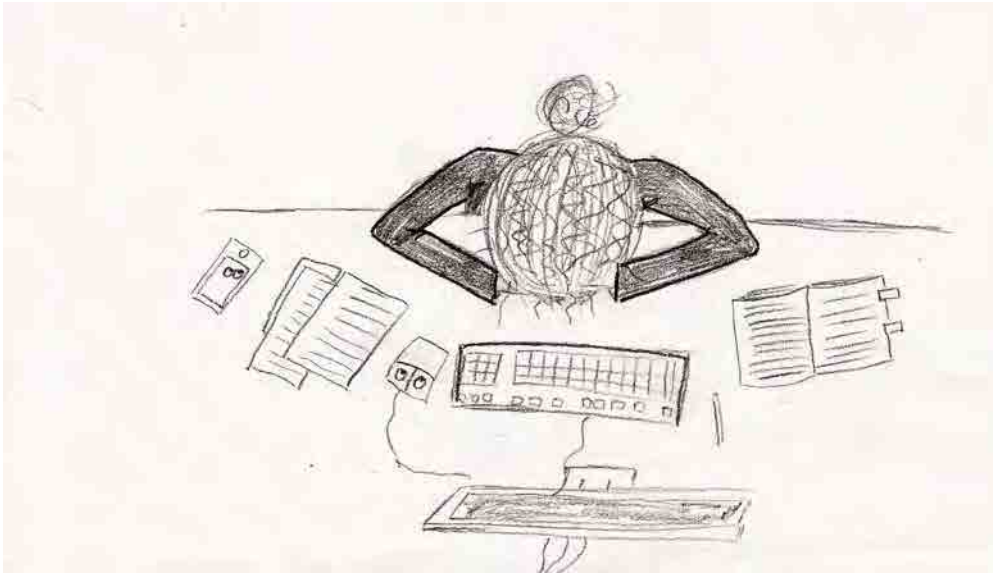
So entsteht in dieser Arbeit ein Geflecht aus verschiedenen Erzählsträngen, die die Kolonialität von Forschung, Land/Wasser und Kindheit in den Blick nimmt und argumentiert, dass wenn an einem Rad der Dekonstruktion gedreht wird, sich zugleich auch ein anderes in Bewegung setzt.

Daher ist es besonders wichtig, dieses Bild in seiner Komplexität, seinen Brüchen und seiner Dynamik zu verstehen, sowie vergangene und gegenwärtige Geschichtsschreibungen nicht als Uhrwerke, sondern als dynamische Patsa Kutikuna zu begreifen. Auf dieser Grundlage können multiskalare Phänomene wie der Klimawandel besser in seinen intersektionalen Auswirkungen verstanden werden und als Effekt, statt als Ursache globaler Verhältnisse erkannt werden. Und dann wird es möglich, an einer verdichtenden Vorstellung von Raum und Zeit zu arbeiten, die in der Andinen Epistemologie „bien gorda“ genannt wird. Es ist eine künftige Gegenwart, die reicher an multipistemischen Wissen ist, ärmer an rationaler Deutungshoheit, aber bereichert von einem Vernunftdenken, das sich von der Kolonialen Modernität emanzipiert hat.

Publikationen, die Rahmen dieser Arbeit entstanden sind

- Singer, Katrin & Greth, Silke (2015): „They can't handle their freedom“ - Kritische Perspektiven auf Adultismus. Ein kleiner Exkurs. In: Feministische Geo-RundMail, 62, S. 12-14.
- Gurgiser, Wolfgang; Juen, Irmgard; Singer, Katrin; Neuburger, Martina; Schauwecker, Simone; Hofer, Marlis. & Kaser, Georg (2016): Comparing peasants' perceptions of precipitation change with precipitation records in the tropical Callejón de Huaylas, Peru. *Earth Syst. Dynam.*, 7, S. 499-515.
- Neuburger, Martina & Singer, Katrin (2016): Perus Bevölkerung: Das historische Gewordensein von Diskriminierungen und Privilegierungen. In: *Die Welt verstehen - eine geographische Herausforderung. Eine Festschrift der Geographie Innsbruck für Axel Borsdorf. Innsbrucker Geographische Studien*, 40. Innsbruck: Geographie Innsbruck, S. 307-324.
- Neuburger, Martina & Singer, Katrin (2016): Bevölkerung und Sozialstruktur. Statistische Zahlen als eine machtvolle Erzählung. In: Paap, Iken & Schmidt-Welle, Friedhelm (Hrsg.): *Peru heute: Politik, Wirtschaft, Kultur*. Frankfurt am Main: Vervuert, S. 39-62.
- Singer Katrin & Villari, Cristina (2016): ¡Globos de pensamiento únanse! Búsqueda de diálogo interdisciplinario entre una lingüista y una geógrafa sobre el trabajo con niños en una región de quechuahablantes. In: *INDIANA*, 33 (1), S. 69-90.
- Singer, Katrin (2016): “Tenemos mucho que decir, simplemente nadie escucha”- luchando por el (re)conocimiento de lxs niñxs - mediante un mapeo participativo. In: Red Muqui & UNMSM (Hrsg.): *Las luchas sociales por la tierra*. Lima: o.V., S. 99-105. [<http://www.globalstudies.ugent.be/wp-content/uploads/2013/09/Las-luchas-sociales-por-la-tierra.pdf>, rev. 31.03.2019]
- Schmidt, Katharina & Singer, Katrin (2017): Aneignung von Räumen durch Visualisierung. In: Dickel, Mirka, Jahnke, Holger & Schlottmann, Antje (Hrsg.): *Räume visualisieren. Geographiedidaktische Forschungen*, Münster: readbox unipress, S. 145-159.
- Local Authorities from the villages of Ichoca, Coyllur, LLupa (Ancash/Peru); Singer, Katrin & Neuburger, Martina (2018): *Waktsa Markallaa: My Poor Land*. In: *guerrilla cartography* (Hrsg.): *Water: An Atlas*. Alameda: Guerrilla Cartography, S. 135.

Who cares?



DEUTSCHLAND / ÖSTERREICH

Ich laufe nun seit fast sieben Jahren wochentags um 8 Uhr in das Geomatikum, in dem das Geographische Institut der Uni Hamburg seinen Sitz hat, hinein. Jeden Morgen, wenn ich das Geomatikum betrete, verlassen die **Reinigungskräfte** das Gebäude, es sind vor allem Schwarze Frauen* und Frauen* of Color, die seit den frühen Morgenstunden das Gebäude reinigen, so dass ich mich darin wohl fühlen kann. DANKE. Jeden Morgen macht mir diese Begegnung die herrschende Ungleichheit in dieser Welt und wie privilegiert ich als weiße Frau bin bewusst. Am Servicepoint sitzen die **Servicekräfte**, die oftmals eine Nachtschicht hinter sich haben, das Gebäude mehrmals (17 Stockwerke) abgelaufen sind und mich trotzdem jedem Morgen mit einem so gut gelaunten und fröhlichen Winken hinter ihrem Glaskasten begrüßen. DANKE. Jeden Nachmittag gehe ich in unsere Kantine und die **Mensamitarbeiter*innen**, die vorwiegend P*oC sind, erfüllen mir meine unterschiedlichen Beilagen- und Variationswünsche. Inzwischen wissen sie schon oft bevor ich etwas sage was ich essen möchte, und auch deren Lachen hat schon so manche müden Momente erhellt. DANKE. Es sind Menschen*, deren Name ich nicht weiß, die anonym bleiben und doch im großen Maße mit verantwortlich dafür sind, dass diese Arbeit hier nun vorliegt.

Nachdem ich meinen Computer anmache, gehe ich in unseren Arbeitsgruppenraum, in dem ein großer ovaler Holztisch (siehe Diskussion zu ‚Kitchentable‘ in Kapitel

„Framing myself“) steht. An diesem Tisch saßen schon so viele Menschen* und all diesen Menschen* gebührt mein Dank. Wenn eine Arbeit sieben Jahre lang dauert, dann habe ich bei meinem durchschnittlichen Kaffeekonsum an diesem Tisch ca. 7.000 Tassen Kaffee getrunken, mit Menschen*, die mir alle sehr viel bedeuten. An diesem Tisch kommen Menschen* zusammen, die mich auf unterschiedliche Weise inspiriert, getragen, gefördert, geärgert und immer konstruktiv kritisiert und maßgeblich mein heutiges Sosein in der Welt mitgeprägt haben. Dazu zählen...

Martina (Neuburger), die Carearbeit die sie für mich innerhalb universitärer Räume in all den Jahren geleistet hat hier sichtbar zu machen, würde nochmal ein paar hundert Seiten füllen. Daher fange ich jetzt nicht beim Grundstudium der Geographie im Jahr 2003 an, sondern mit der Zeit der Promotion. Ich war im neunten Monat mit meiner Tochter Mina schwanger, als Martina mich als wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Projekt einstellte. Sie besorgte uns hier in Hamburg eine Wohnung. Einen Tag nach „Arbeitsantritt“ trat ich in den Mutterschutz ein. Sie ermöglichte es mir, dass ich mit meiner ganzen Familie nach Peru reisen konnte, und wir über all die Monate in Peru finanziell abgesichert waren. Wenn ich in Peru anderen PhD-Studierenden* von meiner Betreuerin erzählte und was sie alles für mich tat hörte ich oft als Antwort, dass ich keine Fata Morgana imaginieren soll. Das Allerwichtigste neben all der strukturellen Unterstützung war und ist, sie vertraute mir, mehr als ich es tat. In all meinem Ringen und Hadern war sie all die Jahre der Fels in der Brandung. Und sie hielt mich nicht nur finanziell-strukturell über Wasser, sondern auch seelisch, freundschaftlich und zuletzt auch mit ihrem scharfen, analytischen Verstand. Ich hoffe, es wird deutlich, dass mein Herz hier fast vor Dankbarkeit überläuft und ich allen PhD-Studierenden* so eine „Doktormutter“ wünsche. Es macht den Weg des Schreibens einer Doktorarbeit nicht leichter, denn schreiben muss man* sie selbst, aber er macht es möglich, diesen Weg auf sicherem Fundament zu gehen, ohne die Angst abzustürzen zu müssen. Sie hat es möglich gemacht, dass ich so eine Arbeit schreiben konnte, und dass ich mir Zeit zum Nachdenken und Brüten nehmen durfte. DANKE reicht nicht aus.

Daniela (Gottschlich), war in dieser Zeit meine Zweitbetreuerin. Ihre Begeisterung, ihre Ruhe und ihre Fähigkeit Menschen* in emotional herausfordernden Zeiten beizustehen waren immer dann da, wann ich es nötig brauchte. Sie legte mir ein paar Bücher ans Herz, die später zu meinen großen gedanklichen Stützen wurden. DANKE.

(Die Schmidts*³)¹, Laura, Katha und Toby.

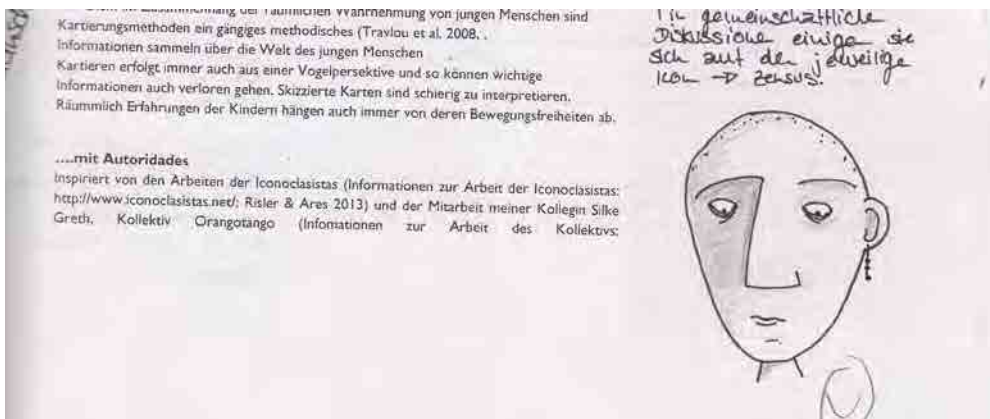
Laura hat die gesamte Arbeit lektoriert. Ihre Kommentare, ihr trockener Humor darin, ihre Genauigkeit, ihre Intelligenz und ihre Bemühungen, all meine wirren Ideen und Vorstellungen stringent umzusetzen, haben mich gerettet. Sie hat sich auf die wilde Reise mit den * eingelassen. Laura saß mit mir in den letzten Monaten an den Wochenenden und an den Abenden an der Universität (so auch Martina), sie hat mich mit Apfelsaftschorle und Quinoasnacks vor einigen Energielöchern bewahrt,

1 | Wie bereits in der Leseanleitung offengelegt, bevorzuge ich die weibliche Schreibweise - an dieser Stelle zeigt sich das auch bei Schmidts.

nachdem sie selbst schon eine Arbeitswoche hinter sich hatte. DANKE auch dir so sehr.

Katha ist mein soziales, emotionales, kluges, politisiertes, feministisches und freundschaftliches Auffangnetz. Schon immer. Gab es eigentlich schon mal eine Zeit ohne sie, ich kann (und will) mich auch gar nicht mehr erinnern. Sie hat diese Arbeit in Tag- und Nachschichten für mich in InDesign gesetzt, sie weiß wie viel mir das bedeutet. DANKomat.

Toby ist der Mensch, der sich am geduldigsten all meine unzähligen Ideen angehört hat, der mir immer das Gefühl gab, dass es Sinn macht was ich denke und der Weg der Richtigkeit ist, den ich gehe. Er hat mit den Jungs* in Ichoca Fußball gespielt, nachdem er erst ein paar Stunden auf 3500m angekommen ist, weil er sie nicht enttäuschen wollte. Das ist Toby, und so war er auch zu mir die letzten sieben Jahre. DANKE.



Sonja (Kanemaki) hat sich viele Kaffeetassen lang meine Überlegungen angehört, so schlaue Fragen gestellt und mir mit einer Geduld und Ruhe zugehört, um die ich sie sehr beneide. Sie hat viele Teile dieser Arbeit korrigiert, in der Abschlussphase mit Martina das organisatorische Ruder übernommen, so dass ich auf meiner Schreiwelle nicht ins Straucheln kam. DANKE.

Corinna (Humuza) ist meine thematische Soulsister in der Arbeitsgruppe, mit ihr über Kindheit, Jugend und Intersektionalität nachzudenken gehört mit zu den kostbarsten Stunden, die diese Arbeit prägen. Sie hat Korrektur gelesen, mir bei dem Glossar geholfen, und vor allem hat sie mir immer dann Rückenwind gegeben, wenn ich diesen so nötig brauchte. Von ihr, **Renata (de Carvalho do Val)**, die mir bei den Übersetzungen half, und **Caren (Miesenberger)** habe ich gelernt, dass Feminismus so viel mehr sein kann. #DANKE #OBRIGADA.

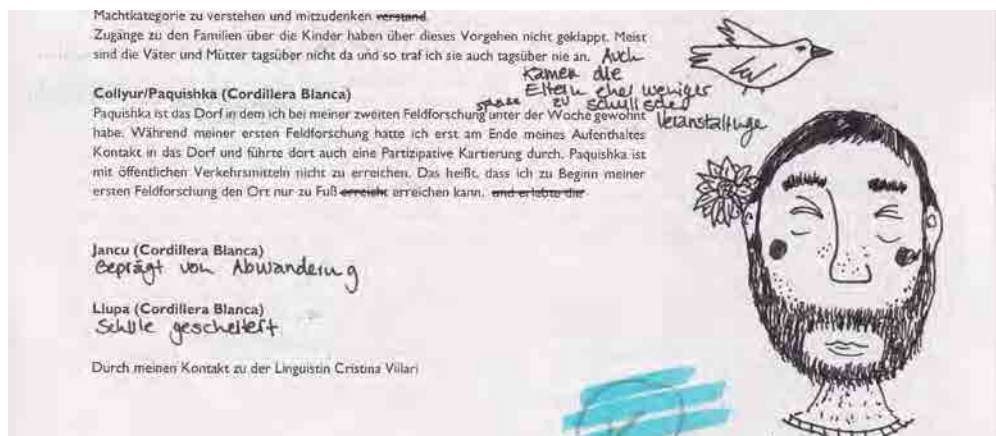
Jana (Lüdemann), Leona (Faulstich) und Nina (Scheer) waren meine Wegbegleiterinnen, sowohl thematisch als auch vor Ort in Huaraz und in den Comunidades. Sie machten viele Wege leichter, in den Diskussionen mit ihnen habe ich vieles besser

verstanden, durch ihre Transkripte, ihre Interviews und ihre Gedanken wurde nicht nur die Arbeit so viel besser. DANKE.

Michel (Keding) & Sophia (Wiedergrün) waren in der Abschlussphase meine Bürokolleg*innen, die sich um mich gekümmert haben, die mit mir philosophiert haben, die mit mir gelacht und mit mir wütend waren. Das war ganz schön gut sie neben mir zu haben. Außerdem ist Michel ein lebender Thesaurus und ein sehr guter Übersetzer von Zusammenfassungen. Ich DANKE euch sehr.

Louisa (Bäckermann), Asia (Haidar), Maike (Pott), Judith (Rötgers) & Emma (Monama) danke ich für ihre Hilfe in Übersetzungen, Recherchen, Bibliotheksgängen und so schlaun Anmerkungen, dass ich sehr oft begeistert war von so viel „Schlauheit“ und weiten Blickwinkeln auf die Welt. Vor allem auch ein extra DANKE an Judith, die gleich am ersten Arbeitstag in der Arbeitsgruppe voll einstieg und das spanische Resumen dadurch ermöglichte. DANKE. SPAS DIKIM. NRALEBOGA.

Silke (Greth), mit der ich in dieser Arbeit so einen langen Weg ging, mit dem Kopf und dem Herzen. Die mit mir kartiert hat, mit mir in der Cuenca Auqui vor Hunden weggerannt ist, die mit mir über erwachsenenspezifische Privilegien diskutierte, die Raum geschaffen hat, über Emotionen und Weißsein nicht nur auf einer abstrakten Ebene nachzudenken. Von Silke habe ich gelernt, Dichotomien nicht nur mit Worten aufzubrechen. DANKE.



Cristina (Villari) durch diese Arbeit kennenzulernen gehört zu einem der schönsten Geschenke, die mir diese Doktorarbeit beschert hat. Cristina hat es geschafft, dass ich den Komplex Sprache besser verstehe, dass ich an Quechua nicht verzweifle, sondern dieser Sprache über das Rationale hinaus heute eine besondere Form des Cariño entgegenbringe. Sie hat diese Arbeit in so vielen Teilen unterstützt und geprägt. Das erste Wort meiner Tochter Mina war „Luca“, der Name ihres Sohnes, die beiden saßen oft gemeinsam in Klassenzimmern auf den Fußböden und haben

gespielt, während wir zwei mit den Schüler*innen arbeiteten. So ist Forschung auch möglich, und das hat sehr viel Spaß gemacht. GRAZIE.

Diese und noch **viel mehr Menschen*** saßen mit mir an diesem Tisch unserer Arbeitsgruppe - ich danke euch allen so sehr.

Nina (Goschenhofer) danke ich für all die vielen Gespräche, den Rückhalt, die Korrekturen und den Austausch, und dass sie immer an mich glaubte. DANKE.

Georg (Kaser) habe ich zusammen mit Martina zu verdanken, dass ich diese Reise überhaupt antreten konnte. Er hat mich gelehrt, dass europäische Naturwissenschaftler*innen und Bergsteiger*innen sich nicht weniger sorgen, kritisch denken und versuchen, Verhältnisse zu ändern. Seine diversen Geschichten über den Callejón de Huaylas würden Bücher füllen. DANKE dass ich sie hören durfte und danke auch für das Vertrauen. Ein solches DANKE geht auch an **Wolfgang (Gurgiser)**.

Björn, Anne, Iara und Lino (Hinrichs/Merklein), die Tassen Kaffee in eurer Küche, eure Worte und auch das Spielen mit euch haben mir das Diss-Leben gerettet. DANKE/OBRIGADA.

Johann (Wiedergrün), DANKE für Hefezöpfe und aufbauende Worte und für noch viel mehr.

Danken möchte ich meiner **Großfamilie im Schwarzwald**, die mit mir die letzten sieben Jahre gegangen ist, die mit mir Sturmfluten und Ebbe durchlebte, was autobiographisches Arbeiten und Fragen nach sich zog. Sie gaben mir Freiheit und Halt - je nachdem was ich brauchte. Ich hatte von ihnen bereits gelernt was es bedeutet, in Beziehung mit dem Land zu gehen, ich hatte es nur vergessen - die Arbeit half mir beim Erinnern. Ich DANKE euch und den familiären Geistern so sehr. Zugleich geht mein DANK auch an unsere **Kleinfamilie in Rudolstadt**.

Mina, Lotte und Christoph - was für eine intensive Zeit das war. Und bei dieser Danksagung gehen mir ein wenig die Worte aus, die emotionale Dankbarkeit überwiegt und die Tränen fließen, denn was die drei für mich getan haben, lässt sich nicht in Worten fassen.

PERU

Leonel (Alexander Menacho Lopez) & Ana (Julca de Menacho) sind zu meiner peruanischen Familie geworden. Ich habe ihnen so viel zu verdanken, durfte durch sie so viel verstehen, ihre Unterstützung war jenseits dessen was ich mir jemals zu hoffen erträumt habe. Sie waren meine Übersetzer*innen nicht nur in Form von Sprache, sondern sie übersetzten auch Politik, Leben, Philosophie und Epistemologien für mich. Sie gehören zu den schlauesten und weisesten Menschen in meinem Leben. PAYLLA/GRACIAS.

Alden, Victor, Cristhian, Rosmeli, Magali, Marquéño, Cristian, William, Richard, Abel, Ronal, Mayli, Margot, Miluzca, Jerson, Gian, John, Flor, Vivi, Luis, Luzclarita, Antonio, Liz, Edita, Sem & Messi PAYLLA/GRACIAS, dass ihr mir eure Welten gezeigt habt, und dass ich die Brücke zu euch betreten durfte.

Doña Vika, Don Theodoro und Don Shanti; mich haben alle Begegnungen in Peru geprägt, doch diese ganz besonders, und sie werden noch lange nachhallen. PAYLLA.

Mein besonderer Dank gilt auch den **Autoridades*** und den **Lehrer*innen** der Cuenca Auqui für ihre Zeit, für ihr Wissen und all die Geschichten, die sie mir erzählten. PAYLLA & GRACIAS.

PAYLLA auch und vor allem an **Cocha, Mayu, Raju und Paza**. Ich werde nicht vergessen, dass ich noch ein Regalo zurückbringen muss.

Und allen **anderen Menschen*** im **Callejón de Huaylas**, die ich hier nicht benenne, die mir jedoch ihre Zeit und Aufmerksamkeit schenkten.

DANKE auch an die vielen **großartigen Autor*innen in meinem Literaturverzeichnis**; die Nase in diesen Texten zu haben und in ein dialogisches Weiterdenken zu gehen, haben wohl die meiste Zeit der letzten Jahre gefüllt.

Der **Deutschen Forschungsgemeinschaft**, dem österreichischen **Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung**, dem **Exzellenzcluster CiSAP** und dem **Gleichstellungsfond der Universität Hamburg** gilt mein DANK für die finanzielle und strukturelle Unterstützung.

Kinder dazu malen ein Teil und gehen dann wieder. Nina und ich malen genau das was uns von Seiten der Jugendlichen, die die pinselführende Leitung übernehmen, uns auftragen. Am Ende war ich überrascht von dem Mural und dessen künstlerische Ausdrucksform. Vor allem die Murales aus der Stadt Lima und Huaraz gewohnt die der künstlerischen Ausdrucksform der Street Art oder des Graffiti folgen entstand hier ein Wandgemälde das mich an die Tablas de Sarhua (Ayachucho) erinnert.

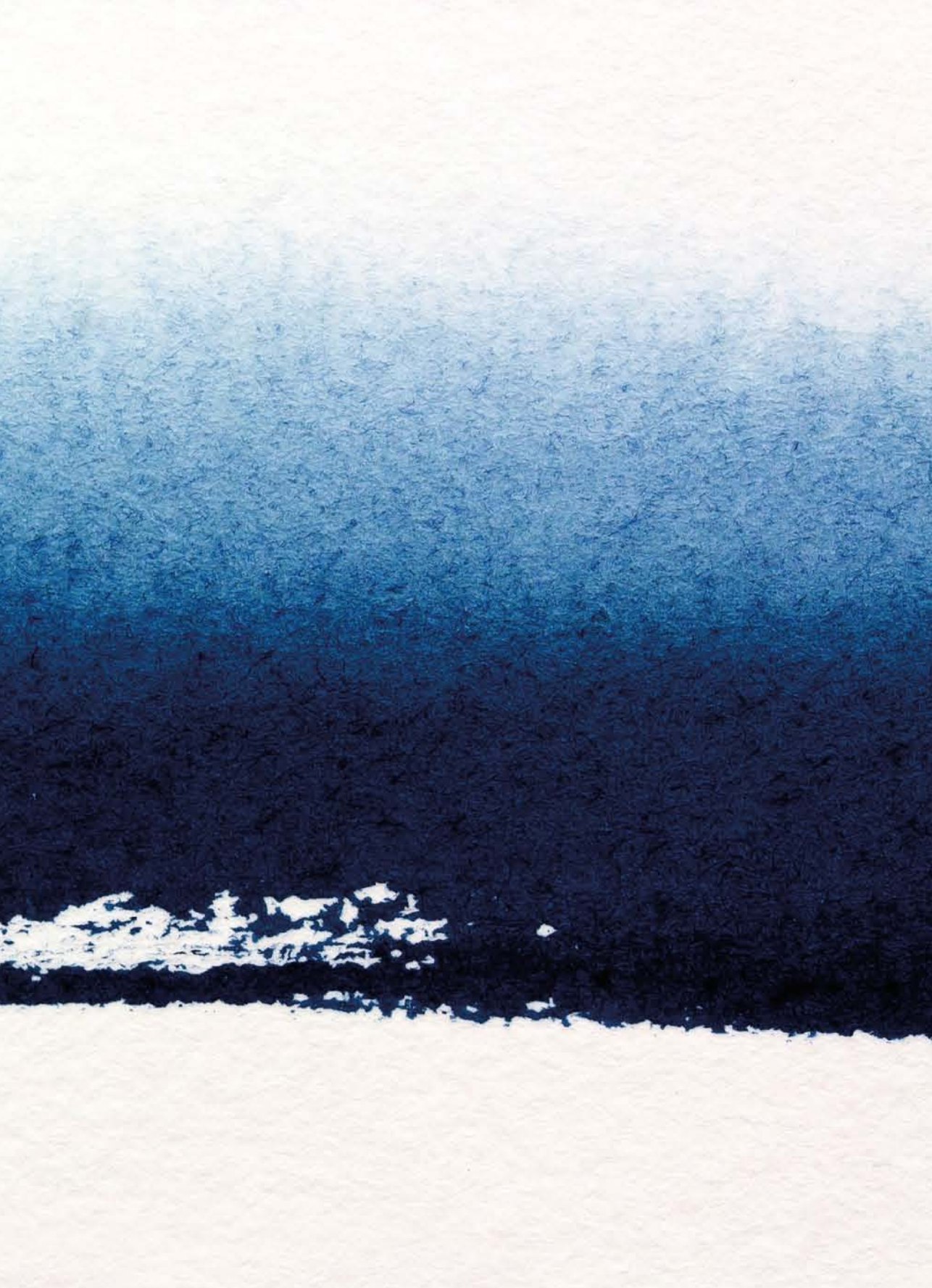
Platzansvermittlung steht im Gegensatz dazu dass Schule immer auch ein Lebensort von Kindern darstellt

Abschleife

Überleitung zu Methode

- "In so doing, participatory praxis can generate more fully social geographies in which all of those involved share the work of producing knowledge that may inform constructive social change" (mrs. c kinpaiby-hill 2011: 219)
- Tabelle anlegen mit Spalten für jeden Respondent (Methodensituation, Emotions, etc) → individuelle ebene auf gesellschaftliche Ebene bringen, was zeigen uns die Aussagen wie sind sie globale entangled?
- Tabelle welche emotional care zuliesien





Anhang

WAKTSA MARKALLAA

Mein armes Land



Die Cuenca Auqui (3100-3900m) im Nordosten von Peru bildet eine ästhetisch einzigartige Landschaft aus Gletschern, Altiplano, Lagunen, nativen Pflanzen und Bäumen. Gleichzeitig ist die Cuenca Auqui ein armes Land, in dem sich die Folgen der kolonialen und patriarchalischen Macht sowie die Auswirkungen von Kapitalismus und Rassismus zeigen. Seit 500 Jahren verteidigt und kämpft die Quechua-sprechende Andenbevölkerung nicht nur für ihr Land, sondern auch für die gesellschaftliche Wertschätzung ihrer Kultur, Sprache und ihres Wissens. Die Repression bleibt jedoch bestehen. Die Neoliberalisierung des Agrarsektors in der Ancash-Region konzentriert sich auf Mega-Bewässerungsprojekte an der Küste, doch die Effekte sind auch in der Cuenca Auqui spürbar. In den Bergen kämpfen die Kleinbäuer*innen des Auqui-Flusseinzugsgebietes seit Jahren um

die Verbesserung ihrer Bewässerungskanäle und Zugang zu sauberem Trinkwasser. Die Hochartragsorte Yungay verdrängt die Vielfalt nativer Kartoffelarten. Vor allem in den hohen Lagen (wie Jancu) erhalten einige wenige Kleinbäuer*innen dieses kulturelle Erbe. Unterstützung erhalten sie hierfür nicht. Für die Zukunft und den Herausforderungen des Klimawandels sind native Kartoffel-, Weizen- und Knollenarten von großer Bedeutung, da sie sehr nahrhaft, resistent und sich der großen klimatischen Variabilität anpassen können. Die Abhängigkeit vom Markt und der Preisverfall der Lebensmittel führen oftmals mitunter zur Entscheidung den Anbau und das Landleben aufzugeben. Der Einsatz von Pestiziden, Insektiziden und chemischen Düngemittel sind aufgrund der Delegitimierung andinen landwirtschaftlichen Wissens und der gleichzeitigen Überhöhung agrotechnologischen

Wissens mitunter Ursache für den Rückgang nicht nur der Bodengesundheit. Nach und nach geht nicht nur Quechua, sondern auch die daran gebundene andine Epistemologie verloren. Ancash ist eine an Mineralien (Kupfer, Silber), an Gewässern, an Artenvielfalt und an vielfältigem Wissen reiche Region. Es fehlt an einer gerechten und nachhaltigen Verteilung und der Anerkennung von unterschiedlichem Wissen auf allen Ebenen, es fehlt an Prozessen der Dekolonialisierung. Die Comunidades Campesinas sollten in diesen Prozessen federführend involviert sind. Diese Karte versucht sich diesen Perspektiven in einem Dialog zwischen Comunidades Campesinas und Universität anzunähern.

Das Wasser des Río Auquis

Die Tabelle zeigt die Ergebnisse der Wasseranalyse des Labors des Geographischen Instituts der Universität Hamburg im Vergleich zur peruanischen Verordnung - Oberster Erlass Nr. 02/2008 - MINAM. Die meisten Parameter liegen innerhalb der angegebenen Grenzen, aber die Aluminium- und Mangankonzentrationen übertreffen diese deutlich. Außerdem liegt der pH-Wert im sauren Bereich. Das Wasser des Auquis kann aufgrund dessen nicht als Trinkwasser deklariert werden. Metalle wie Aluminium und Mangan sind giftig und beeinflussen die Organismen von Menschen, Tieren und Pflanzen. Nach heutigem Kenntnisstand ist es wahrscheinlicher, dass die hohe Metallkonzentration im Auqui-Fluss auf den Rückzug der Gletscher zurückzuführen ist, der in den letzten Jahren dokumentiert wurde.

Die Bevölkerung der Cuenca kämpft seit Jahren um ihr Recht auf sauberes Trinkwasser. Eine Lösung kann eine biologische Sanierung sein, bei der Pilze, Pflanzen, Enzyme und Mikroorganismen verwendet werden, um die Wasserqualität zu verbessern. 2017 kam es zu einem ersten Pilotprojekt der biologischen Sanierung im Bereich der Landwirtschaft.

	Labor (Institut für Geographie, Uni Hamburg) 2015	Oberster Erlass N° 02/2008 - MINAM
pH	4,79	6,5 - 8,5
Sauerstoff (mg/l)	8,18	> 6
Nitrat (mg/l)	3,85	10
Sulfat (mg/l)	37,89	250
Aluminium (mg/l)	1,288	0,2
Barium (mg/l)	0,04	0,7
Blei (mg/l)	-0,01	0,01
Kadmium (mg/l)	0,003	0,003
Chrom (mg/l)	0,0011	0,05
Eisen (mg/l)	0,13	0,3
Kupfer (mg/l)	-0,00024551	2
Mangan (mg/l)	0,45	0,1
Nickel (mg/l)	0,008374154	0,02
Zink (mg/l)	0,21	3

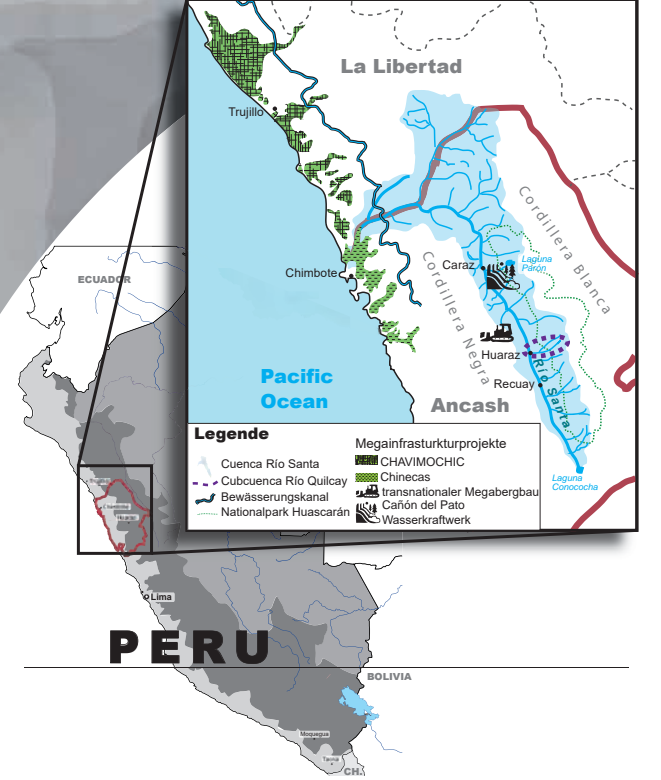
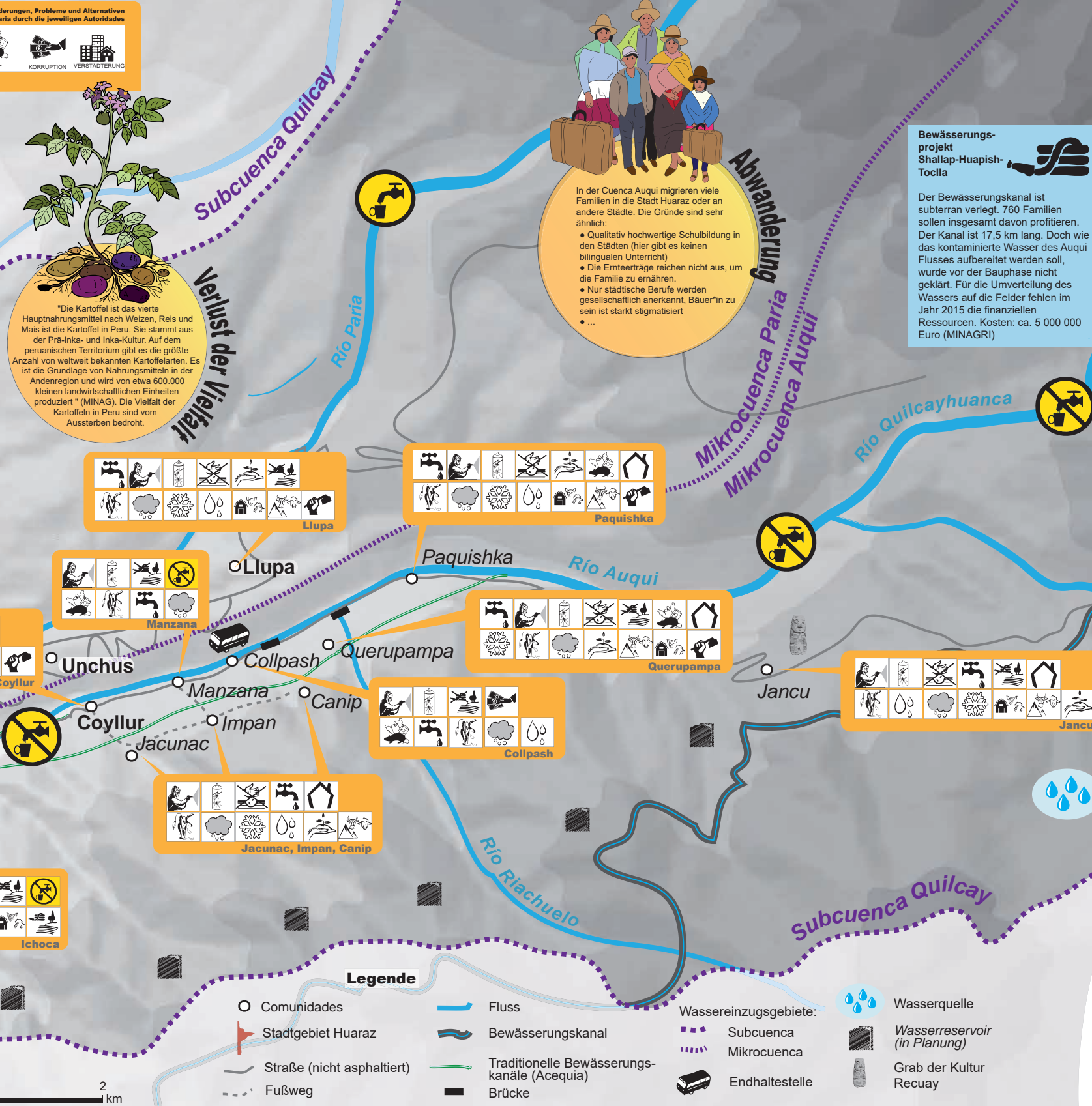
Soziale Probleme

Kartierte und vorselektierte Herausforderungen, Probleme und Alternativen in der Cuenca Auqui und Paria durch die jeweiligen Autoridades

Klimatische Probleme

Alternativen

Das Wassereinzugsgebiet (Cuenca) Quilcay ist Teil der Río Santa Cuenca und liegt im Callejón de Huaylas/Cordillera Blanca. Der Paria Fluss und der Auqui Fluss sind die beiden Hauptflüsse des Einzugsgebiets, die sich zum Fluss Quilcay in der Stadt Huaraz zusammenschließen. Für die städtische Bevölkerung in Huaraz und die Comunidades Llupa, Unchus und Los Pinos wird das Wasser des Flusses Paria als Trinkwasserquelle verwendet. Einige Comunidades (Ichoca und Coyllur), die sich in der Nähe des Flussbettes Auqui befinden, beziehen das mit Metallen kontaminierte Wasser des Flusses Auqui (siehe Infobox Wasser Rio Auqui), da sie keinen Zugang zu anderen Wasserquellen haben. Die ländliche Bevölkerung kämpft seit Jahren um eine angemessene Lösung. Im Jahr 2015 wurden in der Höhe von Jancu vier Wasserquellen (Ojos de Agua) gefunden, die Trinkwasserqualität aufweisen. Die Bewässerung mit Auqui Flusswasser ermöglicht den Kleinbäuer*innen eine größere Resistenz gegenüber Dürre und variablen Niederschlägen. In der Cuenca Auqui leben die meisten Familien von der Subsistenzlandwirtschaft und gelegentlichen Arbeiten in der Stadt Huaraz. Die wichtigsten Anbauprodukte sind Weizen, Kartoffeln, Knollenfrüchte und Eukalyptus als Brenn- und Bauholz. Die Bevölkerung ist in semi-selbstverwalteten Gruppen, teils pro Comunidades, teils pro Cuenca organisiert.





Wasserorte in Ichoca.

Karte der Partizipativen Kartierung mit den Schüler*innen der Grundschule Ichoca/Cuenca Auqui (2013).

Kartograph*innen:

Alden Yánac Silvestre, Victor Suarez Vador, Rosmeli Chauca Villacaqu, Magali Lliuya Henostroza, Gian Asis Jamanca, Marquëño Asis Jamanca, Jhon Torres Yanac, Flor Azucena Rojas Norabuena (Foto und Bearbeitung: Katrin Singer).



Wasserorte und weitere Orte von Bedeutung in Chontayoc.

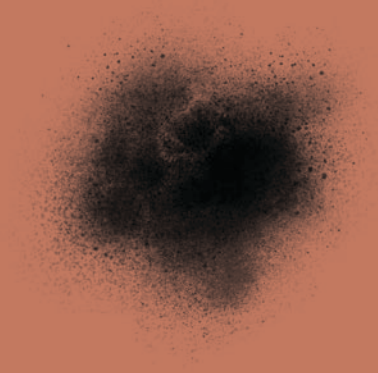
Karte der Partizipativen Kartierung mit den Schüler*innen der Grundschule Contayoc (2013).

Kartograph*innen: Cristhian Brayan Garcia Chavez, Cristian Gabriel Tolentino Sifuentes, William Christian Cordova Torres, Richard Ronaldo Cancha Mautino, Abel Rodrigo Sifuentes Reyes, Ronal Angel Sifuentes Reyes, Mayli Gisela Rosas Gonzales, Espinoza Zaha Margot Magdalena, Miluzca Pamela Grandos Chavéz, Jerson Franklin Espinoza Zahua (Foto und Bearbeitung: Katrin Singer).

Geschichten/
Schattenkisten

land





Cajas de Sombra y Cuentos de Chontayoc
Schattenkisten und Geschichten
aus Chontayoc

Cosecha

CRISTIAN GABRIEL TOLENTINO SIFUENTES

Después de sembrar trigo, papa, oca, maíz, es cuando se produce la cosecha, cuando están un poco grande. Primero riegan varias veces, luego cuando está produciendo, o maduro, se cosechan maíz. Eso sirve para las personas que se alimentan, también cosechan papa en todo lugar. Ahora están cosechando trigo, papa, maíz y oca. Hay gente que no han cosechado todo el maíz, pues ellos guardan para la otra siembra e para dar de comer a sus animales. Los alimentos sembrados necesitan agua, así como la gente que cuando comen, lo que han cosechado, toman agua como las plantas. Cuando no cosechan, necesitan agua también para los animales que comen poco paja de trigo y de maíz. Todos los animales, personas y las plantas toman agua. En la cosecha riegan mucho, la alfalfa. El trigo que no pueden cosechar los burros pisan, hasta terminar de pisar. Si hay viento uno viste su poncho. Cuando está todo limpio llenan los costales de burro. Mucha gente cosecha en todo lugar. La gente cuando comen comida tiene sed, así como los animales que también tienen sed cuando comen pasto. Cuando se termina de cosechar, siembran de nuevo para el otro año. Cuando cosechan, la gente dice que este alimento es para nosotros y todos cosechan lo mismo alimento. Hay los que no tienen choclo para cosechar alimentos. Fin.

Ernte

Nachdem Weizen, Kartoffeln, Oka, Mais ausgesät werden, erfolgt die Ernte, wenn sie schon ein wenig groß sind. Zuerst bewässern sie mehrere Male, dann wenn es produziert oder reif ist, wird der Mais geerntet. Das ist gut für Menschen die sich selbst ernähren, sie ernten auch überall Kartoffeln. Jetzt gerade ernten sie Weizen, Kartoffeln, Mais und Oka. Es gibt Leute, die nicht den ganzen Mais geerntet haben, weil sie diese für kommende Bepflanzungen behalten und auch ihre Tiere damit füttern. Der Anbau braucht Wasser, genauso wie Menschen die, wenn sie essen was sie geerntet haben, Wasser wie Pflanzen trinken. Wenn sie nicht ernten brauchen sie auch Wasser für die Tiere, die ein wenig Heu und Mais essen. Alle Tiere, Menschen und Pflanzen trinken Wasser. In der Erntezeit wird die Luzerne (Alfalfa) viel bewässert. Den Weizen, den sie so nicht ernten können treten die Esel bis sie fertig sind. Wenn es windig ist trägt man seinen Poncho. Wenn alles sauber ist füllen sie die Säcke der Esel. Viele Menschen ernten überall. Menschen sind wenn sie essen durstig, ebenso wie Tiere, die auch Durst haben wenn sie Gras fressen. Wenn sie mit der Ernte fertig sind, säen sie für das nächste Jahr. Wenn sie ernten sagen die Leute, dass dieses Essen für uns alle ist und alle ernten dasselbe Essen. Es gibt diejenigen, die keinen Mais haben um Nahrung zu ernten. Ende.



El zorro y el pato

ESPINOZA ZAHA MARGOT MAGDALENA

Había una vez en campo abierto una laguna grande y en el medio de la laguna habían patos. Allí apareció un zorro pequeño que estuvo de hambre y encontró los patos en la laguna. El zorro le dijo al pato: “¿olle pato puedes salir?” y el pato le dijo: “para que?” Y el zorro le dijo: “para conversar” y el pato no quiso salir. El zorro le dijo: “¿olle pato vas a salir, o no?, si no yo me lo termino tu agua”. Y el pato le dijo: “¡si, puedes terminalo!” y el zorro empezó a tomar su agua y el pobre zorro se estava tomando y su bariga estava como una pelota y el pobre zorro murio con tomar tanto agua.

Der Fuchs und die Ente

Es gab einmal auf dem offenen Feld eine große Lagune und in der Mitte der Lagune gab es Enten. Da erschien ein kleiner Fuchs, der hungrig war und die Enten in der Lagune fand. Der Fuchs sagte zu der Ente „Hör mal Ente, kannst du herauskommen?“ und die Ente sagte „Wozu?“ und der Fuchs sagte zu ihr „Um zu reden.“ Die Ente wollte nicht herauskommen. Der Fuchs sagte „Guck mal Ente, du gehst raus oder nicht, wenn nicht, dann werde ich das Wasser austrinken.“ Und die Ente sagte „Ja, du kannst es austrinken!“ Und der Fuchs fing an das Wasser zu trinken. Der arme Fuchs trank und sein Bauch war wie ein Ball und der arme Fuchs starb, weil er so viel Wasser getrunken hatte.



El zorro y el sapo

MAYLI GISELA ROSAS GONZALES

Una vez el zorro salio al campo abierto y encontró una laguna que estaba un sapo. El zorro le dijo: “¿puedes salir un poco ya a probarlo sapo?”. Entonces, le dijo el zorro: “sapo hay que ser competencia, ¿ya?” le dijo. El sapo afiló sus manos. El zorro y el sapo se pusieron a filas con sus amigos. El sapo dijo: “¿ya estás listo zorro?”, “¡Sí!”, le dijo el zorro y el zorro le dijo: “¡adelante, ya!” y corrió muy veloz el zorro. Entonces, dónde estás sapo, lo dijo: “¡más arriba!” dijo el zorro. “¿Ya estás sapo?”, - “¡Si!” dijo el sapo y más, y ganó el sapo. Los sapos eran muy felices. Colorin Colorado, este cuento se ha acabado. Fin.

Der Fuchs und der Frosch

Einmal ging der Fuchs ins offene Feld und fand einen Teich, wo ein Frosch war. Der Fuchs sagte ihm: „Kannst du ein bisschen versuchen rauszukommen, Frosch?“ Dann sagte der Fuchs noch zu ihm: „Frosch du sollst dich benehmen, in Ordnung?“ sagte er. Der Frosch rieb seine Hände. Der Fuchs und der Frosch standen in einer Linie mit ihren Freunden. Der Frosch sagte: „Bist du bereit, Fuchs?“, „Ja!“, sagte der Fuchs „Los geht’s!“ Der Fuchs lief sehr schnell. „Wo bist du Frosch?“, „Weiter oben!“, sagte er zum Fuchs. „Bist du schon da?“- „Ja!“ Sagte der Frosch und der Frosch gewann. Die Frösche waren sehr glücklich. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute, diese Geschichte ist vorbei. Ende.



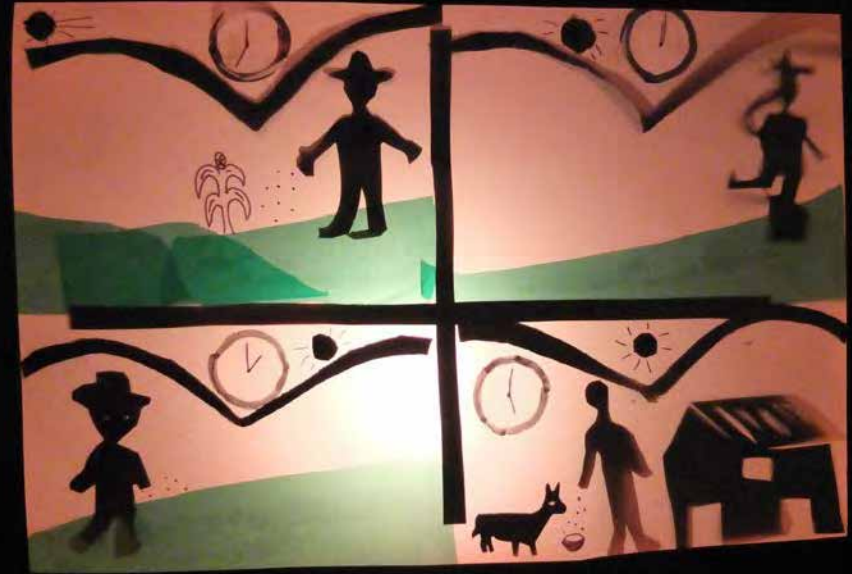
El campesino

WILLIAM CHRISTIAN CORDOVA TORRES

Cierto día el campesino se fue a la chacra a sembrar maíz. Después, cuando era 12:00 de lo medio día, el campesino, descansó y se fue a otra chacra siembro papa. El campesino sembró trigo y cultivó la chacra. Después de sembrar toda la chacra, a las 4:00 de la tarde, se fue de la chacra. En la mañana se fue a la chacra a cultivar, a las 12:00 am se fue a comer a su casa. Volviendo pastó el campesino a sus animales hasta las 5:00 de la tarde. El campesino duerme, para las mañana sé ir a la puna con sus animales a cosechar maíz.

Der Kleinbauer

Eines Tages ging der Kleinbauer zum Feld, um Mais zu säen. Dann als es 12 Uhr Mittag war erholte sich der Kleinbauer und ging zu einem anderen Feld, um die Aussaat der Kartoffeln zu beginnen. Der Kleinbauer säte Weizen und bearbeitete das ganze Feld. Nach der Aussaat des ganzen Feldes verließ er um 4 Uhr nachmittags das Feld. Am Morgen ging er auf das Feld, um es zu bearbeiten, um 12 Uhr ging er nach Hause um zu essen. Der Kleinbauer kehrte zurück, um seine Tiere zu weiden bis 5 Uhr nachmittags. Der Kleinbauer schläft, morgens geht er mit seinen Tieren zur Puna, um Mais zu ernten.



El burro

RICHARD RONALDO CANCHA MAUTINO

Cierto día un burro andaba por el campo abierto y cuando estaba comiendo de repente apareció un lobo, comenzó a perseguir al burro, el burro saltó sobre un pozo, el zorro no miró al suelo y se cayó. El burro se fue hacia a su casa y a la mañana el dueño lo llevo a traer leña. Cargaba al hombre que le dijo: “¡voy a traer leña!”, vinieron y llegaron y se lo llevo a tomar agua. El hombre cocinó, puso a hervir el agua y cocinó, mientras el burro comía, luego se durmió y al amanecer el burro se escapó. El dueño lo busco y el burro se fue al río con los demás animales. Tomaron el agua del río y comían y comían. El dueño lo busco y busco, pero no lo encontró nunca más. Fin.

Der Esel

Eines Tages ging ein Esel durch das offene Feld und als er fraß erschien plötzlich ein Wolf, er fing an den Esel zu jagen. Der Esel sprang über den Brunnen, aber der Fuchs schaute nicht auf den Boden und fiel. Der Esel ging zu seinem Haus und am Morgen ging sein Besitzer mit ihm los, um das Brennholz abzuholen. Er trug den Mann, der ihm sagte „Ich hole Brennholz!“, sie kamen an und der Mann brachte dem Esel Wasser um zu trinken. Der Mann kochte, erhitzte das Wasser und kochte, während der Esel aß, er [der Mann, K. S.] schlief ein und im Morgengrauen rannte der Esel weg. Der Besitzer suchte nach ihm und der Esel ging mit den anderen Tieren zum Fluss. Sie tranken das Wasser aus dem Fluss und aßen und aßen. Der Man suchte und suchte ihn, aber er fand den Esel nie wieder. Ende.



El campesino

JERSON FRANKLIN ESPINOZA ZAHUA

El campesino trabaja en las chacras y en las agriculturas. Cuando le toca regar sus alimentos, el campesino ya y riega sus alimentos. Las plantas del campesino se pone más hermosas en la chacra, así que el campesino tiene que darle sus vitaminas para que sus alimentos no se mueran. En la chacra, cuando llega la cosecha, el campesino tiene que cosechar para su familia. Cuando terminá de cosechar el campesino tiene que llevar los alimentos a su casa, así como leña para que su mujer cocine para sus hijos. El campesino tiene que sembrar y también tiene que abonar al alimento en la chacra. Él también ayuda en su casa, trae leña y llevar el agua. Él descansa por la noche, cuando amanece, sale con el sol. Él tiene que tomar su desayuno e ir a trabajar a la chacra. Él tiene que regar y abrir los tanques. Cuando termina de regar, tiene que cerrar el tanque y venir a la casa para almorzar y descansa. Cuando ha descansado tiene que cosechar el alimento, cuando termina de cosechar tiene que llevar para su familia en la casa y vivir muy feliz.

Der Kleinbauer

Der Kleinbauer arbeitet auf dem Feld und in der Landwirtschaft. Wenn er an der Reihe ist seine Nahrung zu bewässern macht der Campesino das gleich und bewässert seine Nahrung. Die Pflanzen des Kleinbauern werden auf dem Feld noch schöner, wenn der Kleinbauer ihnen ihre Vitamine gibt, damit die Nahrung nicht stirbt. Auf dem Feld, wenn es Zeit für die Ernte ist, muss der Kleinbauer für seine Familie ernten. Wenn er mit der Ernte fertig ist, muss er das Essen nach Hause bringen, genauso wie Brennholz, damit seine Frau für ihre Kinder kochen kann. Der Kleinbauer muss säen und auch die Nahrung auf dem Feld düngen. Er hilft auch zu Hause, er bringt das Holz und trägt das Wasser. Er ruht sich in der Nacht aus und morgens, zusammen mit der Sonne, steht er auf. Er muss frühstücken und geht zur Arbeit auf das Feld. Er muss das Feld bewässern und die Tanks öffnen. Wenn er mit dem Bewässern fertig ist, muss er den Tank schließen und geht nach Hause, um Mittag zu essen und sich auszuruhen. Wenn er sich ausgeruht hat, muss er die Nahrung ernten, wenn er mit der Ernte fertig ist, muss er die Nahrung zu seiner Familie nach Hause bringen und er lebt sehr glücklich.



Plantas y verduras

ABEL RODRIGO SIFUENTES REYES

Las plantas y verduras también necesitan agua, sin agua se secarían. Cuando riegan a las verduras se quedan muy verdes. Las plantas y las verduras sirven para comer, cuando cosechamos son muy ricas. Las plantas sirven también como leñas, cuando secan las colectan y las transportan en burros para que las usen como leñas. A las verduras se la llevan también, pero para cocinar y comer, cuando están ricas. Por todo lugar hay las siguientes plantas, por ejemplo, el eucalipto y el capuli. Hay muchas otras plantas por todo los pueblos. Las plantas también necesitan agua. Las veces hay plantas cerca de los ríos, estas crecen rápido. Las veces viene un volcán y derriba los árboles y las plantas. Después, cuando se seca todo, lo que fue derribado se convierten en leña. Los hombres se los llevan a las leñas. Muchos hombres buscan leña de los árboles secos. Sin leña no se puede comer y por eso hay que buscarlas por todos los lados. Sin agua no se puede cocinar también, pues con agua se cocina todos los alimentos y productos.

en und Gemüse

Pflanzen und Gemüse brauchen auch Wasser, ohne Wasser würden sie austrocknen. Wenn das Gemüse bewässert wird, bleiben sie sehr grün. Pflanzen und Gemüse sind zum Essen da, wenn wir sie ernten, sind sie sehr lecker. Die Pflanzen dienen auch als Brennholz, wenn es getrocknet ist, wird es gesammelt und auf Eseln transportiert, das als Brennholz verwendet wird. Das Gemüse wird auch, wenn sie lecker sind, gesammelt, aber zum Kochen und Essen. Überall gibt es folgende Pflanzen, zum Beispiel Eukalyptus und Capuli. Es gibt viele andere Pflanzen in den Dörfern. Die Pflanzen brauchen auch Wasser. Manchmal gibt es Pflanzen in der Nähe der Flüsse, sie wachsen schnell. Manchmal kommt ein Vulkan und reißt Bäume und Pflanzen nieder. Dann, wenn alles trocken ist, wird das, was niedergeworfen wurde, zu Brennholz. Die Männer nehmen das Brennholz. Viele Männer suchen Brennholz von den trockenen Bäumen. Ohne Brennholz kann man nicht essen und deshalb muss man von allen Seiten danach suchen. Ohne Wasser kann man auch nicht kochen, denn mit Wasser werden alle Speisen und Produkte gekocht.



El niño jugetón y su perrito

MILUZCA PAMELA GRANDOS CHAVÉZ

Cierto día había un niño que le gustaba jugar con los animales. Un día le dijo su papa: “no juegas con los insectos, por que son muy peligrosos”. El niño no le hizo caso y estaba jugando en el rio con su perrito, hasta que el perrito lo mordió. Entonces, llegó a su casa llorando y le dijo a su mama: “el perro me ha mordido, cuando he estado nadando en el rio”. - “Bueno, hijo entonces tenemos que ir a la posta para que te curen”. - “Si mama” le dijo el niño. Al perrito lo llevaron a un pueblo y lo regalaron a un señor. Entonces, el niño volviendo de la posta buscó a su perrito y no lo encontró, cuando lo preguntó a su mama le dijo que se lo había regalado a un señor bueno. El niño lo buscó llorando y lo encontró a su perrito jugando con el señor en el rio. El niño le dijo al señor: “¡ese perro es mío!”, el señor contestó “¡no!, es mio tu mama me lo ha regalado. Entonces, el perrito reconoció al niño y se fueron a su casa y nunca se separaron el niño y el perrito. Colorin Colorado mi cuento ha terminado.

Der spielerische Junge und sein Hund

Eines Tages gab es ein Kind, das gerne mit Tieren spielte. Eines Tages sagte ihm sein Vater: „Spiele nicht mit Insekten, denn sie sind sehr gefährlich“. Der Junge ignorierte ihn und spielte mit seinem Hund im Fluss, bis der kleine Hund ihn biss. Dann ging er weinend nach Hause und sagte zu seiner Mutter: „Der Hund hat mich gebissen, als ich im Fluss geschwommen bin“. „Nun, mein Sohn, dann müssen wir auf die Krankenstation gehen, damit sie dich gesundmachen“, „Ja, Mama.“, sagte der Junge. Der Hund wurde in ein Dorf gebracht und einem Mann geschenkt. Dann suchte der Junge den Hund, als er aus der Krankenstation zurückkehrte, doch er fand ihn nicht. Als er seine Mutter fragte sagte sie, dass sie den Hund einem guten Mann geschenkt haben. Der Junge suchte ihn weinend und fand seinen Hund mit dem Herrn im Fluss spielen. Der Junge sagte zu dem Herrn „Dieser Hund gehört mir!“, der Herr antwortete: “Nein, er gehört mir, deine Mutter hat ihn mir geschenkt“. Dann erkannte der Hund das Kind und sie gingen nach Hause. Sie, der Junge und der Hund, haben sich nie wieder getrennt. Und wenn sie noch nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute, meine Geschichte ist vorbei.



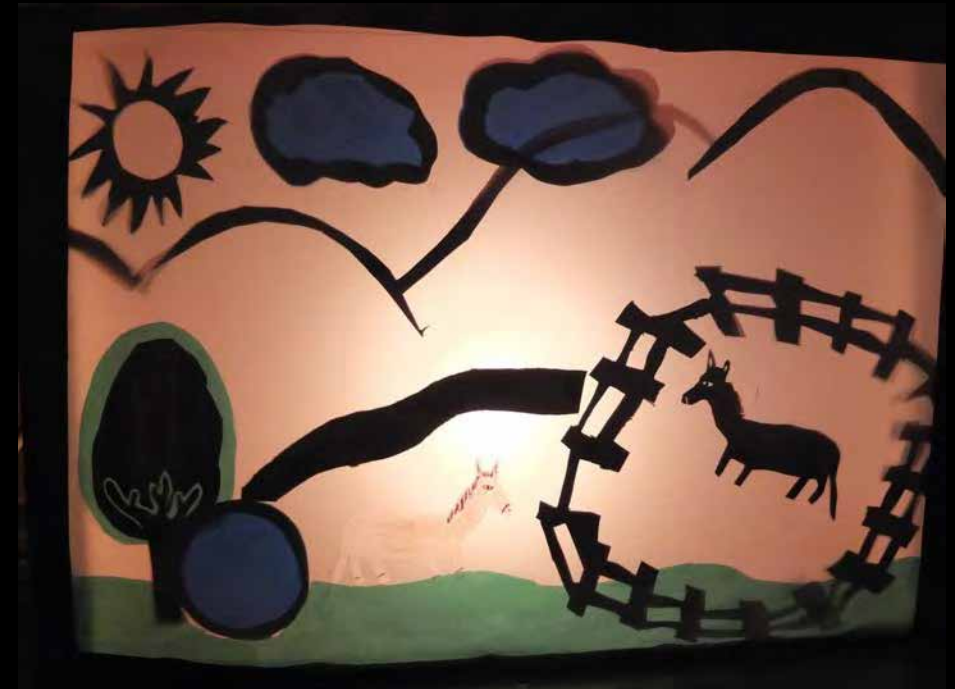
El burro

RONAL ANGEL SIFUENTES REYES

Cierto día un burro salió del corral y estaba caminando por el campo cuando vio un chacra de alfalfa. Él entró a comer en la chacra y cuando estaba comiendo quiso tomar agua, salió de la chacra y fue por el campo, seguía comiendo y vio a un pozo. El burro llegó y tomó el agua y se fue del pozo. Ya era 4:00 pm cuando llegó en su corral. Y un día salió por la mañana y vio otros burros que estaban amarados. El burro también llegó ahí y pasó hasta llegar a un campo abierto y comió hasta que apareció un burro de color blanco, el burro que estaba comiendo era de color negro, que se escapó de su corra. El blanco también salió e seguía comiendo el campo.

Der Esel

Eines Tages kam ein Esel aus dem Stall und ging durch das Feld, als er ein Feld von Luzerne [Alfalfa, K. S.] sah. Er ging auf das Feld um zu fressen und als er fraß wollte er Wasser trinken. So verließ er das Feld und ging durch die Weide, weiter fressend sah er einen Brunnen. Der Esel kam an und trank das Wasser und verließ den Brunnen. Es war schon vier Uhr nachmittags, als er in seinem Stall ankam. Und eines Tages ging er am Morgen und sah andere Esel, die angebunden waren. Der Esel kam auch dort an und ging den ganzen Weg zu einem offenen Feld und er fraß. Es erschien ein Esel der ganz weiß war, der Esel der am Fressen war, war schwarz und jener, der aus seinem Stall entkommen war. Der Weiße ist auch weggegangen und frisst weiter auf der Weide.



El burro y el cuy

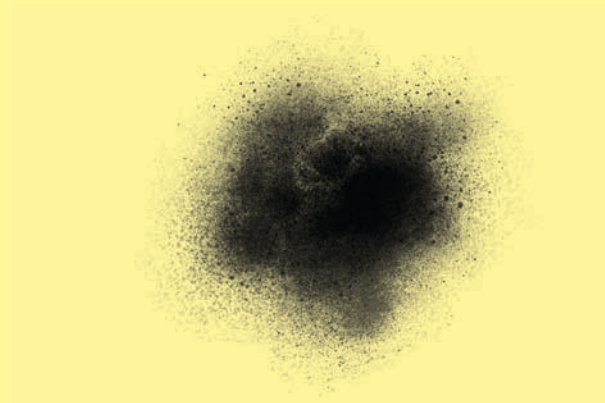
CRISTHIAN BRAYAN GARICA CHAVEZ

Cierto día no había pasto para el cuy, entonces nosotros fuimos a traer pasto a la pacha. Así que nosotros prestamos de mi tío su burro y fuimos en el pasto. Cuando llegamos a la chacra mi papa, él se quedó en el pasto de mi hermana y yo me fui a buscar cebada. Yo amarré a el burro en el pasto y jalé cebada para mi coneja también. Después llegó mi papa cargamos el burro con cebada y fuimos por la pampa, hasta llegar en otro pasto. Amarramos el burro y entonces buscamos más cosas, cuando terminamos llevamos el pasto, mi papa dijo: "¡trae el burro!" y yo lo llevé el burro y ayudé con mucha fuerza, pues el cinturón estaba apretado. Entonces, mi papa lo dio al burro con un palo, el burro se asustó y fue muy rápido. Llegamos a Nuayco y después a la casa. Cuando llegamos sacamos el pasto y mi papa me dijo: "¡guarde el burro!", yo lo amaré y guardamos el pasto. Cuando llegue en mi cuarto, miré la tele y después comimos y fuimos dormir. Cuando amaneció a las 5 de la mañana, yo fui trabajar. El sábado mi papa me compro zapatos, un pantalón y un poncho /chompo y fuimos a la feria en carro en Huaraz. Nosotros trajimos de comer para la casa. Cuando volvimos a la casa yo fui trabajar con mi papa.

Der Esel und das Meerschweinchen

Eines Tages gab es kein Fressen für das Meerschweinchen, also gingen wir los, um Fressen ins Gehege zu bringen. Wie liehen uns von unserem Onkel seinen Esel und gingen auf die Weide. Als wir auf dem Feld ankamen, blieb mein Vater im Feld meiner Schwester und ich machte mich auf, um nach Gerste zu suchen. Ich band den Esel, als ich auf der Weide war, an und schnitt Gerste für meinen Hasen und mein Meerschweinchen. Nachdem mein Vater zu mir gekommen war, luden wir die Gerste auf den Rücken des Esels und gingen durch die Pampa, bis wir auf einer anderen Weide ankamen. Wir banden den Esel an und dann ernteten wir noch mehr Gerste. Als wir fertig waren, sagte mein Vater: „Bring den Esel“, und ich holte den Esel. Ich half ihm mit meiner ganzen Kraft, damit der Gurt des Tragesattels straff war. Dann schlug mein Vater den Esel mit dem Stock, der Esel bekam Angst und ging sehr schnell. Wir kamen nach Nuayco und dann nach Hause. Als wir ankamen, nahmen wir die Gerste vom Rücken des Esels herunter und mein Vater sagte mir, ich solle den Esel wegbringen, zusammen haben wir dann die Gerste weggepackt. Als ich in meinem Zimmer ankam, schaute ich Fernsehen und dann aßen wir und gingen schlafen. Als es um 5 Uhr morgens dämmerte, ging ich zur Arbeit. Am Samstag kaufte mein Vater mir Schuhe, eine Hose und einen Poncho / Chompo, und wir fuhren mit dem Auto nach Huaraz zum Markt. Wir haben auch Lebensmittel mit nach Hause gebracht. Als wir ins Haus zurückkehrten, ging ich zur Arbeit mit meinem Vater.





Cajas de Sombra y Cuentos de Ichoca
Schattenkisten und Geschichten
aus Ichoca

El achiqué y dos niños

El cuento de mi tío y de mi abuelito

ALDEN JAVIER YÁNAC SILVESTRE

Había dos niños y su papá. El papá era muy malo y les pegaba mucho. Por eso se fueron por los bosques y se perdieron y se confundieron en ir a su casa. Por eso se durmieron en un bosque. Al día siguiente seguían caminando y ahí se encontraron con una achiqué llevando agua y los niños le dijeron: “¿Nos puedes invitar agua? Porque estamos de hambre, mis papás nos botaron de mi casa. Por eso buscamos una casa”. Y la bruja les dijo: “Se pueden quedar en mi casa”. Los niños se quedaron felices. Ellos pensaron que era muy buena, pero no era buena. Se durmieron en la casa de la bruja y al día siguiente al niño lo metió a la olla. La bruja le dijo: “Voy hacer compras. ¡Ahí ve quedándote!”. Cuando se había ido la bruja, el niño salió de la olla y se escaparon y se fueron por el río pero no pudieron pasar. Y ahí les encontró la bruja: “¡Ahorita te agarro para meterte en la olla!” Y ahí salió el sapo. Y los niños le dijeron: “Sapo, sapo, llévame al frente para escaparme, para que no me agarre esta bruja”. Y siguieron caminando y se encontraron con un cóndor y los niños le dijeron: “¡Escóndenos en tus alas, ¿ya?!” y la bruja le dijo al cóndor: “¿Has visto a dos niños?”- “No”, le ha dicho el ave. “¡Abre tus alas!” Y el cóndor abrió sus alas y le botó al río. “¡Ahora si váyanse, que no les agarre la bruja!” Y siguieron caminando y ahí se encontraron con una nube y los niños le dijeron: “Bota tus sogas!”. Y botó sus sogas y subieron los niños, pero también subió la bruja. Pero había también una rata. Y la rata mordió la sogas y cayó la bruja.

Die Achiqué (=Hexe) und zwei Kinder

Das Märchen von meinem Onkel und meinem Opa

Es waren einmal zwei Kinder und ihr Papa. Der Papa war sehr böse und schlug sie viel. Deshalb gingen sie in die Wälder und sie gingen verloren und sie verirrten sich auf dem Weg nach Hause. Deshalb schliefen sie im Wald. Am nächsten Tag gingen sie weiter und da trafen sie auf eine Achiqué, die Wasser trug und die Kinder fragten sie: „Könntest du uns Wasser geben? Weil wir hungrig sind, unsere Eltern haben uns von zu Hause rausgeworfen. Deswegen suchen wir ein neues zu Hause.“ Und die Hexe sagte zu ihnen: „Ihr könnt in meinem Haus bleiben.“ Die Kinder waren glücklich. Sie dachten, dass Achiqué sehr liebenswürdig sei, doch sie war nicht liebenswürdig. Sie schliefen im Haus der Hexe und am nächsten Tag warf sie den Jungen in den Kochtopf. Die Hexe sagte: „Ich gehe jetzt einkaufen. Du bleibst da!“ Als die Hexe gegangen war, stieg der Junge aus dem Kochtopf und gemeinsam flohen die Geschwister aus dem Haus. Sie gingen am Fluss entlang, doch sie konnten diesen nicht durchqueren. Und dort fand sie die Hexe: „Jetzt schnappe ich dich, Junge, und stecke

dich in den Kochtopf.“ Und da erschien ein Frosch. Und die Kinder sagten zu ihm: „Frosch, Frosch, bring uns auf die andere Seite, damit wir entkommen und uns die Hexe nicht erwischt.“ Und sie liefen weiter und sie trafen auf einen Kondor und die Kinder sprachen zu ihm: „Versteckst du uns zugleich in deinen Flügeln?!“ und die Hexe sprach zum Kondor: „Hast du zwei Kinder gesehen?“ – „Nein“, sagte der Vogel zu ihr. „Öffne deine Flügel!“ befahl Achiqué. Und der Kondor öffnete seine Flügel und warf Achiqué in den Fluss. „Nun geht weiter, so dass euch die Hexe nicht erwischt!“ Und sie gingen weiter und so trafen sie auf eine Wolke und die Kinder sagten zu ihr: „Werfe deinen Strick herunter!“ Und diese warf den Strick herunter und die Kinder stiegen hinauf, doch auch die Hexe stieg hinauf. Doch da war auch eine Ratte. Und die Ratte biss den Strick entzwei und die Hexe fiel.



El cóndor. Cuento de mi abuelita

FLOR AZUCENA ROJAS NORABUENA

Había una vez, hace mucho tiempo. En la chacra había tres chicas pastando sus ovejas. Entonces, un joven se apareció de repente y les dijo: “¡Buenos días!”. Y las muchachitas le dijeron: “¡Ven aquí!”. Y pasaron horas hablando. De repente el chico les dijo algo que no les gustó. Entonces lo amarraron en el pasto al joven. Él gritaba y gritaba, pero no lo soltaron. Las jovencitas se fueron con las ovejas. De repente, el joven vio a un cóndor que bajaba. Y gritó, gritó y gritó diciendo: “¡Auxilio, auxilio!”. Y nadie le hizo caso. Bajaron más cóndores y se lo comieron al joven. Y su madre preguntó: “¿Dónde está mi hijo?”. Entonces, fue a buscarlo por la chacra y lo encontró muerto. Y dijo: ¿Quién ha hecho esto? Al joven lo enterraron y tuvo un final triste.

Der Kondor. Ein Märchen von meiner Oma

Es war einmal vor langer Zeit. Auf dem Feld waren drei Mädchen, die ihre Schafe weiden ließen. Daraufhin kreuzte plötzlich ein Junge auf und sprach zu ihnen: „Guten Tag!“ und die Mädchen sprachen zu ihm „Komm her!“ und sie sprachen stundenlang miteinander. Plötzlich sagte der Junge etwas zu ihnen was den Mädchen nicht gefiel. Dann fesselten sie den Jungen auf der Weide. Er schrie und schrie, aber sie befreiten ihn nicht. Die Mädchen gingen mit ihren Schafen davon. Plötzlich sah der Junge einen Kondor der herabflog. Und er schrie, schrie und schrie: „Hilfe! Hilfe!“ und niemand beachtete ihn. Es flogen mehrere Kondore herab und sie aßen den Jungen. Und die Mutter fragte: „Wo ist mein Sohn?“ daraufhin ging sie los, um ihn auf dem Feld zu suchen und sie fand ihn tot auf. Und sie sprach: „Wer hat das gemacht?“. Der Junge wurde beerdigt und so war es ein trauriges Ende.



La Cenicienta

MAGALI ROSNERI LLIUYA HENOSTROZA

Había una vez una bella niña que se llamaba Cenicienta. Un día su madre murió. Ella quedó al cuidado de su padre. Pero el padre se enfermó y tuvo que ir a buscar una señora con quien se podría casar. Pasaron y pasaron los años y el padre de Cenicienta murió y la madrastra llevó a sus dos hijas quienes se llamaban Grisela y Anastasia, quienes le mandaban a Cenicienta a trapear, planchar, lavar, cocinar, etc. Un día, cuando estaba trapeando llegó una carta del palacio donde el rey mandó a llamar a todas las jovencitas al palacio, una de ellas se casaría con su hijo, el príncipe. Pero la madrastra al oír a Cenicienta le dio bastante trabajo y le dijo que si termina eso iría al baile. Y Cenicienta le agradeció y se fue. Pero ella no tuvo qué ponerse, todos sus vestidos estaban manchados de aceite, jabón y grasa y salió y le dijo que ya no va a ir. Pero cuando entró al cuarto vio un vestido tan hermoso que le hicieron sus amiguitos los ratones y los pajaritos. Y Cenicienta se puso el vestido y salió corriendo. Les agradeció a sus amiguitos, pero al salir le encontró a la madrastra. Y le dijo que sí va a ir al baile, pero sus hermanastras lo rompieron el vestido. Entonces, Cenicienta se puso a llorar y el hada madrina se le apareció y le dio un vestido y le mandó al palacio y ella se casó con el príncipe y vivieron felices.

Cinderella

Es war einmal ein schönes Mädchen, das Cinderella hieß. Eines Tages starb ihre Mutter. Sie blieb zurück, um für ihren Vater zu sorgen. Aber der Vater erkrankte musste er sich eine Frau suchen, die er heiraten konnte. So vergingen die Jahre und der Vater von Cinderella starb und die Stiefmutter brachte ihre beiden Mädchen, die Grisela und Anastasia hießen, mit, die Cinderella befehlen zu scheuern, zu bügeln, zu waschen, zu kochen etc. Eines Tages, als sie gerade den Boden scheuerte, traf ein Brief aus dem Palast ein, in dem der König alle Mädchen in das Schloss einlud. Eine von ihnen sollte sich mit seinem Jungen, dem Prinzen, verheiraten. Als die Stiefmutter dies von Cinderella hörte, gab sie ihr reichlich Arbeit und sagte zu ihr, dass sobald sie die Arbeit beendet hat, sie auf den Ball gehen kann. Und Cinderella war ihr dankbar und sie ging. Aber sie hatte nichts anzuziehen, alle ihre Kleider waren befleckt mit Öl, Seife und Fett und sie ging weg und sie sagte, dass sie nicht hingehen würde. Aber als sie in ihr Zimmer eintrat, sah sie ein wunderschönes Kleid, das ihr ihre Freunde, die Mäuse und die Vögelchen, gemacht hatten. Sie bedankte sich bei ihren kleinen Freunden, aber als sie gehen wollte, traf sie auf ihre Stiefmutter. Cinderella sagte zu ihr, dass sie auf den Ball gehen wird, aber ihre Schwestern zerstörten ihr Kleid. Daraufhin begann Cinderella zu weinen und die gute Fee erschien und gab ihr ein Kleid und brachte sie zum Schloss und sie heiratete den Prinzen und sie waren glücklich.



Perdida en la selva

GIANMARCO ASIS JAMANCA

Había una vez una niña que se llamaba Luisa y su Papá y su mamá eran muy buenos. Ella se perdió. Su Papá le prometió a Frank que si le encontraba se casaba con ella y él iba a bendecir su boda. Frank se encontró con un señor llamado José que le prestó su tigre. Había una siguiente persona llamado Jesús y lo vencieron, se pasaron cerca de él y más allá encontraron unos soldados y a esos soldados les ganaron la guerra porque se lo habían escondido a la niña Luisa. Cuando los encontraron su papá se puso feliz, bendijo el matrimonio de Luisa y Frank, los soldados estaban heridos y al tigre de Luisa y Frank le habían hecho una herida.

Verloren im Regenwald

Es war einmal ein Mädchen die Luisa hieß und ihr Papa und ihre Mama waren sehr liebenswürdig. Sie verschwand. Ihr Vater versprach Frank, dass wenn er sie findet sie heiraten darf und dass er ihnen den Segen für die Hochzeit geben wird. Frank begegnete einem Herrn, der Joseph heißt und der ihm seinen Tiger lieh. Da war auch eine weitere Person die Jesus hieß und ihn besiegten sie, gingen nah an ihm vorbei und etwas weiter weg trafen sie auf einige Soldaten und diese Soldaten besiegten sie, weil sie das Mädchen Luisa versteckt hatten. Als sie ihren Papa wiedertrafen war er glücklich, segnete die Eheschließung zwischen Luisa und Frank, die Soldaten waren verletzt und dem Tiger von Luisa und Frank haben diese eine Wunde zugefügt.



La llama y el zorro

JHON GASTOS TORRES YANAC

Había una vez una llama muy preciosa que estaba comiendo las champas. Y había un zorro en la aldea. El zorro era alegre. Pensaba: “Ahí hay una llama muy hermosa. Voy a ir a hablarle y después me lo comeré, porque es una llama muy preciosa y ella me va hablar a mi también.” Después estaba viendo un puma y el puma estaba muy amargo. El puma le dijo a la llama: “Llama, ese zorro te quiere comer porque eres muy hermosa”.

Y el zorro le dijo: “¡Lárgate, puma! O si no, te voy a comer.” Y el puma le dijo: “¡Tu más bien lárgate de ahí!”. Y el zorro le dijo: “Si no quiero, no me puedes obligar. Además, esta presa es mía.” Entonces el puma bajó porque quería matar al zorro y lo mató. La llama los dejó peleando y se fue por los cerros.

Das Lama und der Fuchs

Es war einmal ein wunderschönes Lama, welches gerade Champa-Gras fraß. Und es gab einen Fuchs im Dorf. Der Fuchs war froh. Er dachte: „Dort gibt es ein sehr schönes Lama. Ich werde mit ihm sprechen und danach werde ich es fressen, weil es ist ein sehr schönes Lama ist und es wird auch mit mir sprechen.“ Dann sah er einen Puma und der Puma war sehr bitter. Der Puma sagte zu dem Lama: „Lama, dieser Fuchs möchte dich fressen, weil du so schön bist“.

Und der Fuchs sprach „Hau ab, Puma! Falls nicht, werde ich dich fressen“. Und der Puma erwiderte: „Du haust hier besser ab!“ Und der Fuchs sprach: „Wenn ich es nicht möchte, kannst du mich nicht zwingen. Darüber hinaus, ist diese Beute meine.“ Daraufhin kam der Puma herunter, weil er den Fuchs töten wollte und er tötete ihn. Das Lama ließ sie kämpfen und ging über die Hügel hinfort.



El ichick ollco en la catarata de Ichoca

EDGAR DIAZ ALFARO // MARQUÉÑO ASIS JAMANCA

Un día pasaba por una catarata un señor a las seis de la tarde. Ya era casi oscuro, cuando se sorprendió que un animal danzaba en el medio de la catarata. En su cola ardía una candela. El hombre se paró y observó sorprendido como bailaba. Él escuchaba el sonido del tambor y asustado se alejaba hacia el puente para dirigirse a su casa. Desde ese lugar de nuevo se detuvo y comenzó a divisar de vuelta al animal que saltando y brincando al compás del tambor bailaba. Llegó asustado a su casa. Contó a su señora y sus hijos como había visto a ese animalito que danzaba en el medio de la catarata. Y les dijo que cuando caminaran por ese lugar lo hagan con mucho cuidado por que se los podía agarrar en cualquier momento. Porque ellos transitan continuamente por ese lugar y que podrían convertirse igual que ese animalito llamado Ichic Ollco. Su señora y sus hijos escuchaban con mucha atención y asustados no quisieron ir por ese camino. Y le preguntaron a su papá si se convertirían igual a ese animalito y el papá les dijo que sí.

Ichik Ollco (=kleiner Mann) im Wasserfall von Ichoca

Eines Tages kam um sechs Uhr abends ein Herr an einem Wasserfall vorbei. Es war fast schon dunkel, als er verduzt ein tanzendes Tier in der Mitte des Wasserfalles sah. In seinem Schwanz brannte eine Kerze. Der Mann hielt an und beobachtete verblüfft wie es tanzte. Er hörte ein Trommelgeräusch und erschreckte sich, er entfernte sich bis zur Brücke, um nach Hause zu gehen. Von dort aus hielt er nochmal an und schaute noch einmal zu dem Tier, welches hüpfte und sprang und im Takt der Trommel tanzte.

Angsterfüllt kam er zu Hause an. Er erzählte seiner Frau und seinen Kindern, wie er dieses Tierchen gesehen hatte, welches in der Mitte des Wasserfalls tanzte. Und er sagte zu ihnen, wenn sie an diesem Ort vorbeilaufen, dass sie dies sehr vorsichtig tun sollen, da es sie in jedem Moment ergreifen könnte. Da sie immer wieder an diesem Ort vorbeikamen und sie sich in genau dieses Tierchen mit dem Namen Ichik Ollco verwandeln könnten. Seine Frau und seine Kinder hörten ihm aufmerksam zu und verängstigt wollten sie nicht mehr diesen Weg entlanggehen. Und sie fragten ihren Papa, ob sie sich genau wie dieses Tierchen verwandeln könnten und der Papa sagte: „Ja!“



El carro y el señor. El cuento es mío

ROSMELI ROCIO CHAUCA VILLACAQUI

El señor estaba borracho y estaba en su carro con su hijo. Y se cayó al río. Y el señor murió en el río. Los del SERENAZGO lo sacaron y la gente estaba viendo y su esposa lloró. Lo llevaron al hospital y lo han enterrado. Y su hija Elena lloraba al frente y el otro día han hecho su misa. El carro lo sacaron los del SERENAZGO. Y un señor gritó y los señores no escucharon que gritaba, había otro muerto, los señores pidieron auxilio y los tenientes fueron en los SERENAZGOS y los demás unos amigos fueron a su calle. El muerto estaba todo sangre, su cabeza y su cara, su mano estaba rota y sus zapatos no había.

Das Auto und der Herr. Das Märchen ist von mir

Ein Herr war betrunken und war im Auto mit seinem Sohn. Und sie fielen in den Fluss. Und der Herr starb im Fluss. Die Polizei nahm ihn heraus und die Leute beobachteten dies und seine Ehefrau weinte. Sie brachten ihn zum Krankenhaus und sie haben ihn begraben. Und seine Tochter Elena weinte davor und am nächsten Tag hielten sie eine Messe ab. Das Auto holte die Polizei heraus. Und ein Mann schrie und die Herren hörten nicht was er schrei; es gab einen weiteren Toten, die Herren baten um Hilfe und die Dorfvertreter gingen zur Polizeistation und zusätzlichen gingen einige Freunde zu der Stelle. Der Tote war voll mit Blut, sein Kopf und sein Gesicht, seine Hand war kaputt und er hatte keine Schuhe.



El niño sembrador. El cuento de mi tía Aucha.

VICTOR ANGEL SUAREZ SALVADOR

Había una vez un niño que era muy niño y tenía su abuelita Nucarda Cacha. Un día su abuelita le mandó a sembrar papa. Su hijo llegó muy tarde a la chacra y toda la tarde estaba jugando con sus carritos de piedras y se había dormido. Regresó a su casa y le dijo su abuelita ¿has sembrado la papa que te he dicho? Su hijo le respondió sí mamá. Otra vez le dijo su mamá, hijo ya es otro día ve y termina la siembra de la papa porque todos los señores ya están terminando la siembra. Su hijo le dijo a su mamá, si yo voy a sembrar la papa tú debes hacer mi almuerzo, su mamá hizo su almuerzo y le mandó a la chacra y después cuando volvió a su casa dijo a su mamá que ya había terminado de sembrar. Otro día su mamá le dijo, hijo ve y saca un poco de papa porque un señor ya ha sacado con yunta. Su hijo se da cuenta que una señora llegó a su casa y le invitó un poco de papa a su abuelita. La abuelita quería llevar a su hijo donde esa señora para que le ayude a sacar papa porque el dueño de la chacra se había ido. La abuelita estaba esperando a su hijo ocioso que estaba jugando en el cerro, pero de la montaña de enfrente el cóndor voló y se lo llevó muy lejos.

Der säende Junge. Das Märchen meiner Tante Aucha.

Es war einmal ein Junge, der sehr verspielt war und der eine Oma namens Nucarda Cacha hatte. Eines Tages schickte seine Oma ihn los, um Kartoffeln zu stecken. Der Junge kam sehr spät auf dem Feld an und den ganzen Nachmittag spielte er mit seinem Wägelchen aus Stein und er schlief auch. Er kam zurück nach Hause und seine Oma fragte ihn: „Hast du die Kartoffeln gesteckt, wie ich es dir gesagt habe?“ Der Junge antwortete seiner Oma mit „ja“. Ein weiteres Mal sagte die Oma zu ihm: „Schau, Kind, heute ist ein anderer Tag, beende das Stecken der Kartoffeln, da alle Männer schon fertig mit der Aussaat sind.“ Das Kind sagte zu seiner Oma, „Ja, ich gehe die Kartoffeln stecken, du kannst mir mein Mittagessen machen.“ Seine Oma machte sein Mittagessen und schickte es zu ihm aufs Feld. Als der Junge zurück nach Hause kam, sagte er zu seiner Oma, dass er das Stecken der Kartoffeln beendet hat [was er jedoch nicht getan hat, Anmerkung K. S.]. An einem anderen Tag sagte die Oma zu ihm: „Junge geh und hole ein paar Kartoffeln, weil ein Mann hat schon mit dem Gespann welche herausgeholt.“ Der Junge bemerkte, dass eine Frau zu ihnen nach Hause kam und der Oma ein paar Kartoffeln schenkte. Die Oma wollte, dass ihr Sohn der Frau half, die Kartoffeln zu ernten, da der Besitzer des Feldes bereits nach Hause gegangen war. Die Oma wartete auf den Jungen, während er in den Hügeln spielte, aber in der Nähe der Berge kehrte ein Kondor wieder und nahm ihn sehr weit weg.



Anmerkung zum Verständnis der Geschichte:

Die Oma möchte, dass der Junge der Frau auf der Chakra des Besitzers hilft. Hier ist möglich, dass sich die Tante Aucha, die Victor die Geschichte erzählt hatte, auf die Zeiten des Großgrundbesitzes bezieht, in dem die Campesinxs kostenlos für die Großgrundbesitzerinnen arbeiteten mussten. Da die Großmutter von der Frau Kartoffeln geschenkt bekommen hat, soll der Junge als Dank dafür der Frau auf dem Feld bei der Ernte helfen.

Quechua Lesezeichen - Pluralform auf Quechua mit -kuna

Achiqué*/ Achikay*= Hexe*
Amaru = Schlange
Allyu= freie indigene Gemeinschaft
Auquikuna*= Ältesten*
Chakra= Feld
Chicha= alkoholhaltiges Maisgetränk
Cocha= Lagune
Hanan Patsa= obere Welt
Hirka= Berg
Huaris*/Warikuna*= Riesen*
Huaca *= göttliche Wesen*
Ichick Ollqu*= Kleiner Mann*
Illapa= Blitz/Donner
Inti= Sonne
Kay Patsa= Mittlere Welt
Marka= Land
Killa= Mond
Mallku/Apu= Geist des wichtigsten Berges
Mashua= knollige Kapuzinerkresse
Mayu= Fluss
Minka= Gemeinschaftsarbeit (sp. faena)
Oka= Yam (peruanischer Sauerklee)
Olluco= Knollenfrucht
Patsa= Erde, Bauch
Patsa Kuti= die Welt dreht sich
Pachamama*= Mutter Erde*
Pisthaku= weißer menschlicher Dämon
Puquial= Quellen, bzw. „Wasseraugen“
Puspa= erster Regen im August
Quenoal= eine Baumart
Quyllurkuna= Sterne
Raju= Gletscher
Runakuna*= Menschen*
Sachi= natürlicher Dünger
Tamya= Regen
Inti= Sonne
Tsuklla= Rundhaus aus Stein und Strohdach
Ura Patsa= Untere Welt
Viracocha*= Gottheit*
Yaku= Wasser
Yakumama*= Mutter Wasser*
Wawakuna*= Kinder*
Zumbayllu= Kreiselspiel

Quechua Lesezeichen - Pluralform auf Quechua mit -kuna

Achiqué*/ Achikay*= Hexe*
Amaru = Schlange
Allyu= freie indigene Gemeinschaft
Auquikuna*= Ältesten*
Chakra= Feld
Chicha= alkoholhaltiges Maisgetränk
Cocha= Lagune
Hanan Patsa= obere Welt
Hirka= Berg
Huaris*/Warikuna*= Riesen*
Huaca *= göttliche Wesen*
Ichick Ollqu*= Kleiner Mann*
Illapa= Blitz/Donner
Inti= Sonne
Kay Patsa= Mittlere Welt
Marka= Land
Killa= Mond
Mallku/Apu= Geist des wichtigsten Berges
Mashua= knollige Kapuzinerkresse
Mayu= Fluss
Minka= Gemeinschaftsarbeit (sp. faena)
Oka= Yam (peruanischer Sauerklee)
Olluco= Knollenfrucht
Patsa= Erde, Bauch
Patsa Kuti= die Welt dreht sich
Pachamama*= Mutter Erde*
Pisthaku= weißer menschlicher Dämon
Puquial= Quellen, bzw. „Wasseraugen“
Puspa= erster Regen im August
Quenoal= eine Baumart
Quyllurkuna= Sterne
Raju= Gletscher
Runakuna*= Menschen*
Sachi= natürlicher Dünger
Tamya= Regen
Inti= Sonne
Tsuklla= Rundhaus aus Stein und Strohdach
Ura Patsa= Untere Welt
Viracocha*= Gottheit*
Yaku= Wasser
Yakumama*= Mutter Wasser*
Wawakuna*= Kinder*
Zumbayllu= Kreiselspiel