



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bilinguale Interkulturelle Erziehung als Entwicklungsansatz in Ecuador“

Die Förderung der interkulturellen zweisprachigen Erziehung zum Zwecke der Aufwertung und Wiederbelebung indigener Kulturen und deren Einfluss auf die nationale wirtschaftliche, kulturelle und politische Entwicklung am Beispiel Ecuador.

Verfasserin

Judith Elisabeth Geiger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, November 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 236 352

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Romanistik Spanisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

HIMNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

CORO

Victoriosa educación bilingüe,
noble herencia de pueblos ancestros
de amawtas y grandes maestros,
te cantamos tu himno con fe.

I

Mil hazañas vividas en tu historia
la etnociencia es cultura suprema
nuestros pueblos unidos, tu emblema,
tu dignidad es nuestro idioma.

II

Tu modelo es el norte que guía,
para construir los valores humanos
modelando la ciencia y las manos,
por tu digno mañana ideal.

Letra: Roberto Allauca Inga

Música: Hugo Cando

Inhaltsverzeichnis

| | |
|------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Einleitung | 6 |
| 1.1 Inhalt | 6 |
| 1.2 Methode | 13 |
| 2. Konzepte | 16 |
| 2.1 Bilingualismus und bilinguale Erziehung | 16 |
| 2.2 Kultur | 30 |
| 2.2.1 Minderheit | 36 |
| 2.2.2 Interkulturalität | 38 |
| 2.2.3 Transkulturalität | 41 |
| 2.2.4 Intrakulturalität | 43 |
| 2.3 Bildung und Entwicklung | 43 |
| 2.3.1 Erziehung vs. Bildung | 44 |
| 2.3.2 Entwicklung durch Bildung – Bildung durch Entwicklung | 48 |
| 2.3.2.1 Paulo Freire – Pädagogik und Erziehung der Unterdrückten | 51 |
| 2.3.2.2 Einfluss von Bildung auf wirtschaftliche Faktoren | 58 |
| 2.3.2.3 Einfluss von Bildung auf soziokulturelle Faktoren | 64 |
| 3. Rechtliche Grundlagen | 67 |
| 3.1 Recht auf Sprache | 68 |
| 3.2 Recht auf Bildung | 71 |
| 3.3 Rechte für „Indigenous People“ | 74 |
| 3.4 Die neue Verfassung in Ecuador | 76 |
| 4. Situation in Ecuador | 80 |
| 4.1 Geschichte | 80 |
| 4.2 Geographie | 84 |
| 4.3 Bevölkerung und Sprachen | 85 |
| 4.4 Ökonomische Daten | 91 |
| 4.5 Bildungs- und Sprachpolitik | 92 |
| 4.5.1 Geschichtlicher Abriss | 93 |
| 4.5.2 Staatliche Richtlinien im Zusammenhang mit der EIB | 97 |
| 4.5.3 Finanzierung | 98 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5.4 Schwächen | 100 |
| 4.5.5 Stärken | 110 |
| 4.6 Der indigene Kampf | 113 |
| 4.6.1 CONAIE | 118 |
| 4.6.2 DINEIB | 119 |
| 4.6.3 Weitere indigene Organisationen | 121 |
| 4.7 Begleitende Maßnahmen | 123 |
| 4.8 Rezeption der Bevölkerung zur EIB | 125 |
| 5. Fazit | 128 |
| 6. Appendices | 135 |
| 6.1 Appendix I: Interviewleitfaden und Kurzinformation über Befragte | 135 |
| 6.1.1 Angel Ramírez | 135 |
| 6.1.2 Anita Krainer | 137 |
| 6.1.3 Marleen Haboud | 139 |
| 6.1.4 Santiago Utitiaj | 141 |
| 6.2 Appendix II: Abkürzungen | 143 |
| 6.3 Appendix III: Bibliographie | 145 |
| 6.3.1 Artikel, Bücher und Sammelbände | 145 |
| 6.3.2 Internetquellen | 153 |
| 6.3.3 Abbildungsverzeichnis | 156 |
| 6.4 Appendix IV: Zusammenfassungen | 156 |
| 6.4.1 Deutsche Zusammenfassung | 156 |
| 6.4.2 English Summary | 158 |
| 6.4.3 Resumen en Español | 159 |
| 6.5 Appendix V: Lebenslauf | 169 |

1. Einleitung

„Es ist entzückend sich vorzustellen, daß [sic!] die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß [sic!] man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte.“ (Kant 1803: 12)

Kants Zitat zur Wirkung von Bildung mag aus heutiger Sicht vielleicht recht naiv klingen; diese Wirkung soll dennoch im Großen und Ganzen der Kern dieser Arbeit sein und somit wird dieses Zitat zu einem idealen Einstieg in die Thematik. Alle Aspekte, die in der Arbeit bearbeitet werden, sollen im Folgenden beschrieben werden.

1.1 Inhalt

“A nivel ideológico, se concibe que la educación es un factor indispensable para el desarrollo e incluso se la llega a equiparar con él.” (Moya 1989: 113)

2002 fand in Südafrika ein Gipfel indigener Völker statt, in dessen Rahmen die sogenannte Kimberly Declaration formuliert wurde, in der unter Anderem die Bedeutung der indigenen Sprachen und damit verbundenen Kulturen unterstrichen wurde:

“Language is the voice of our ancestors from the beginning of time. The preservation, securing and development of our languages is a matter of extreme urgency. Language is part of the soul of our nations, our being and the pathway to the future.”

(International Indigenous Peoples Summit on Sustainable Development 2002)

Sprache macht in diesem Verständnis also einen großen Teil der Identität und der Kultur aus. Sollen indigene Völker also in ihren Rechten bestärkt und mit über ihnen stehenden Bevölkerungsgruppen gleichgestellt werden, so muss vor allem an der Förderung der Sprache gearbeitet werden. In unmittelbaren Zusammenhang mit der Förderung indigener Sprachen steht das Schulsystem, das sich innerhalb der letzten 80 - 100 Jahre in Lateinamerika stark verändert hat. Mit Mitte des 20. Jahrhunderts wurde die Rolle von Bildung in Verbindung mit der Entwicklung eines Landes erkannt. Oft wurde in

lateinamerikanischen Staaten die Unbildung der Indigenen für die „Unterentwicklung“ des gesamten Landes verantwortlich gemacht. „Länder wie Argentinien, das sich 1900 als ‘frei von Indios’ erklärt hatte, galten als Entwicklungsmodell.“ (Abram 2004: 123) Schließlich wurde an diesem Manko gearbeitet. Integration war hierbei das große Stichwort, wobei das in vielen Fällen gleichzusetzen war mit dem Begriff der Assimilation und im Zuge dessen mit der Auslöschung der indigenen Kulturen, Traditionen und Sprachen. Überdies spielte zu der Zeit im Bereich der indigenen Rechte die Landfrage eine viel größere Rolle, so dass die Frage der Bildung in den Hintergrund gedrängt wurde. Seit den 80er Jahren des 20. Jh. war es in den meisten lateinamerikanischen Ländern möglich auch in anderen Sprachen als in Spanisch/Portugiesisch alphabetisiert zu werden; das wurde in vielen Fällen auch in die Verfassung aufgenommen. Bis heute gab und gibt es zahlreiche Projekte und Entwicklungen in diesem Bereich; die Ziele, die sich vor allem indigene Gruppierungen gesetzt haben, sind jedoch noch lange nicht erreicht.

„Weil indigene Kinder und Jugendliche nur wenige Bildungsangebote in der eigenen Sprache erhalten, können sie von den bestehenden Schulen oft nur unzureichend profitieren, sie brechen sie vorzeitig ab und haben nur geringe zusätzliche Kompetenzen erworben.“ (Abram 2004: 118)

Dies ist nur eines der vielen Probleme, warum es bisher zu keiner Gleichstellung von Indigenen mit anderen Bevölkerungsgruppen gekommen ist. Weiters werden in Ecuador nur 1,6% des BIPs für Bildung ausgegeben (im Vgl.: EU-Schnitt 5%), wodurch die Mittel für Bildungsreformen nur sehr beschränkt sind. Das, was schließlich investiert wird, kommt größtenteils den reicheren Teilen der Bevölkerung zu Gute. Überdies wird hauptsächlich in quantitativem Maße, nicht aber in die Verbesserung der Qualität investiert, was das gesamte Schulsystem an Effizienz nicht gewinnen lässt, was andererseits aber essentiell für die Entwicklung der zweisprachigen Schulkonzepte wäre, die die indigenen Gruppen und deren Sprachen und Kulturen fördern könnten. (vgl. Abram 2004)

Die Bedeutung von Bildung im Zusammenhang mit Armutsreduktion beschrieb auch Wolfensohn, Präsident der Weltbank: „Alle stimmen überein, dass die wirksamste Einzelmaßnahme für Entwicklung und Armutsbekämpfung die Bildung ist“ (zit. in Abram 2004: 118), womit er auch Ziel 1 (Halbierung der Armut) und Ziel 2 (Absicherung der Grundschulbildung für alle Mädchen und Buben) der im Jahr 2000 von der UNO formulierten Millennium Development Goals verbindet.

Da es zwar bereits jeweils einzelne Ansätze zu zweisprachiger Erziehung und den daraus entstehenden Auswirkungen auf die Lernenden, zu Bildung und Entwicklung oder zu Entwicklung der Indigenen innerhalb eines Landes gibt, diese Teilaspekte jedoch selten verbunden werden, scheint es mir als besonders wichtig auf diesem Gebiet zu forschen. Als Resultat sollen durch Bewusstseinsbildung nicht nur die Rechte der Indigenen erkannt und abgesichert werden, sondern es soll auch die Multiethnizität als positives Phänomen im Land erkannt und genutzt werden, so dass schließlich nicht nur die indigenen Gruppen, sondern die Gesamtbevölkerung von der Förderung der indigenen Menschen profitieren kann. Kerndisziplinen werden hierfür die romanistische Sprachwissenschaft und die Entwicklungsforschung sein; um möglichst vollständig und umfassend zu arbeiten bedeutet dies gleichzeitig eine Integration der Rechtswissenschaft, der Erziehungswissenschaft, der Politikwissenschaft und der Ökonomie in meine Forschungsarbeit.

Mit der Prämisse, dass Bildung mehr ist als eine bloße Aneignung von Kompetenzen, bedeutet folglich eine Förderung der Bildung - besonders von benachteiligten Bevölkerungsgruppen - weit mehr als nur ein breiteres und möglicherweise qualitativeres Bildungsangebot. Angelehnt an das Konzept Paulo Freires gehe ich davon aus, dass eine Förderung der zweisprachigen Bildungskonzepte für Indigene einerseits die Analphabetenrate sinken lässt, andererseits aber auch Bewusstsein bildet und somit weitere Kreise ziehen kann, als nur die Veränderung einer Zahl innerhalb einer Analphabetenstatistik. Durch dieses Bildungskonzept kommt es zu Empowerment der indigenen Gruppen, zur Wiederbelebung der indigenen Kultur und durch begleitende politische Maßnahmen, die unerlässlich für den Erfolg dieses Konzepts sind, zu breiteren Akzeptanz zwischen zwei oder mehreren Bevölkerungsgruppen, dadurch zu weiten gesellschaftlichen Veränderungen.

Im Rahmen eines Antrages für ein Projekt zur Förderung der zweisprachigen Erziehung in Guatemala schreibt das Österreichische Nord-Süd-Institut:

„Das ÖNSI sieht in dem Empowerment indianischer Organisationen und der Anerkennung ihrer Institutionalität, Kultur, Sprache und Rechtssystem eine Grundvoraussetzung für eine wirksame Armutsbekämpfung [...]“ (ÖNSI 2006: 15)

Darauf aufbauend lässt sich meine zentrale Hypothese also wie folgt formulieren:

Die Förderung der zweisprachigen interkulturellen Erziehung unterstützt nicht nur das Selbstbewusstsein der indigenen Gemeinschaften bzw. Individuen und garantiert eine

*Minderung der Analphabetenrate innerhalb des Landes, sondern schafft es auch Rassismus und Diskriminierung zu vermindern und die Rechte der indigenen Menschen und ihre Einhaltung auch in anderen Belangen (z.B. Landrechte) zu stärken. **Im Rahmen der Entwicklung eines Teiles der Bevölkerung Ecuadors kommt es schließlich zu einer Entwicklung des gesamten Landes und der Bevölkerung, nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Fragen.***

Um tatsächlich positive Ergebnisse in der Verbesserung des Entwicklungsstandes des Landes erreichen zu können, müssen derartige Konzepte (Förderung der indigenen Bevölkerung durch zweisprachige Alphabetisierung und bilingualen Unterricht zur Wiederbelebung und Aufwertung der indigenen Kultur) zwingend von politischen Maßnahmen und gesamtgesellschaftlichen Aktivitäten begleitet werden. Überdies muss für jede Schule/Gemeinde eine geeignete unabhängige Form des zweisprachigen Unterrichts gefunden werden.

Diese Hypothese soll anhand von Fragestellungen untersucht werden, die all die oben benannten Aspekte und Teildisziplinen miteinbeziehen sollen. Im Konkreten bedeutet das:

- Welche Konzepte zweisprachiger Erziehung gibt es? Welche werden in Ecuador angewendet? Was sind die jeweiligen Vor- und Nachteile? Wie groß ist die Akzeptanz der Modelle innerhalb der indigenen Gemeinschaften? Wie stark sind die jeweiligen Auswirkungen auf das Umfeld?
- Was verändert sich für die Personen, die an dem jeweiligen Unterricht teilnehmen, für ihre Familien und für die gesamten indigenen Gemeinschaften? Wie zeigt sich eine gesellschaftliche Veränderung einerseits auf indigener, andererseits auf nicht-indigener und auch auf staatlicher Seite?
- Wo besteht der Zusammenhang zwischen der Bildung der Indigenen bzw. der Förderung ihrer Kultur und gesamtstaatlichen positiven Entwicklungen im Bereich Kultur, Politik und Wirtschaft? Wie lassen sich möglicherweise positive Entwicklungen messen? Wo bestehen Gefahren für eine Entwicklung in die falsche Richtung (z.B. Verschärfung des Rassismus)?
- Lässt sich dieses Konzept auch in anderen Ländern im gleichen Maße anwenden, bzw. welche Voraussetzungen muss ein Land aufweisen, dass dieses Bildungskonzept positive Ergebnisse zur Folge hat?

In meiner Auseinandersetzung mit dem Thema werde ich mich in der Arbeit mit Konzepten auseinandersetzen, die der Hypothese zugrunde liegen. Zu diesen Konzepten gehört der Bilingualismus und bilinguale Erziehung, Kultur und das Verhältnis von Bildung und Entwicklung. Als weitere Grundlage soll die Beschreibung der aktuellen rechtlichen Grundlagen dienen, die den Rahmen für mögliche Handlungsräume vorgeben. Als Abrundung soll es schließlich zu einer Übertragung dieser Konzepte auf die ecuadorianische Wirklichkeit kommen, unter besonderer Berücksichtigung der indigenen Lebenswelt(en).

Dahinter steht die optimistische Annahme, dass sich bei diesem Ansatz ein sog. Butterflyeffect erzeugen lässt. Der Butterflyeffect erklärt, - und so beziehe ich auch ein physikalisches Phänomen der Chaostheorie in meine Forschungen ein um es auf die Sozialforschung zu übertragen - dass durch eine minimale Veränderung in den Ursprungsbedingungen längerfristig ein enormer Impact erzeugt werden kann. Bildlich beschrieben – und daher erhält das Phänomen auch seinen Namen – kann der Flügelschlag eines Schmetterlings auf lange Sicht einen Wirbelsturm verursachen. (vgl. Bradley 2010) Im Fall des Erziehungssystems in Ecuador gibt es unzählige Schmetterlinge, die das bewirken können. Es gilt nur diese zu erkennen und auch so richtig anzuwenden, dass der Wirbelsturm nicht auf zerstörerische Art und Weise über das Land hinwegfegt und alles zunichte macht, sondern es schafft negative Effekt verschwinden zu lassen und die positiven damit hervorzuheben und diese somit stärker zu machen. Dieser Vergleich beschreibt auch die schwere Berechenbarkeit von der Entwicklung eines Landes, da jeder Schmetterling auf seine Weise positive und auch negative Effekte erzeugen kann, die Zuordenbarkeit aber nicht 100% gegeben ist.

Es stimmt nachdenklich, dass sich Analysen und Auseinandersetzungen innerhalb der letzten Jahrzehnte kaum geändert haben. Es werden heute gleiche Aspekte moniert bzw. gefordert wie vor 20, 30 oder gar 40 Jahren, was die Hoffnung auf eine Verbesserung der Gesamtsituation wieder schwächer werden lässt. Dadurch drängt sich die Frage auf, ob das interkulturelle System bisher einen Fortschritt im Bildungsbereich und eine Verbesserung der Lebenssituation der Bevölkerung gefördert hat. (vgl. Martínez Novo 2009: 175) Das CERI setzt aber nach wie vor sehr viel auf Ergebnisse aus der Wissenschaft und Forschung:

“Science must and can examine the effectiveness of bilingual or multilingual education and produce a sound theory of multicultural education with satisfactory predictive

value. The decision to implement bilingual or multilingual education programmes is however a matter for the political authorities.” (CERI 1989: 20)

In jedem Fall ist die Dringlichkeit der Forschung deshalb gegeben, weil man nicht rechtzeitig erkennt, wie gefährdet eine Sprache tatsächlich ist.

„There is serious danger that two-thirds or more of all of the languages spoken in the world today will disappear from societal usage during the twenty-first century, but if this is so, then many of them plan to go down fighting and are putting up a considerable resistance.” (Fishman 1999a: 158)

Kulturelle und sprachliche Vielfalt ist weltweit die Norm, weshalb es besonders verwundert, warum es auf diesem Gebiet Schwierigkeiten bzw. keine entsprechende Gestaltung der Politik gibt um aus diesem Status quo auch profitieren zu können, sondern dass nachhaltige Programme als Störfaktor verkauft werden und Anpassung, Assimilation und Akkulturation gefordert wird um schließlich eine Gesellschaft erreichen zu können, die dem politischen Model „ein National-Staat, eine Sprache, eine Kultur und eine Religion“ entspricht. García erkennt diesen Aspekt auch im speziellen Fall von Lateinamerika:

„En América Latina hay muchos más pueblos que estados nacionales. La inmensa mayoría de las llamadas sociedades nacionales contienen en su interior, no uno, sino una diversidad de pueblos distintos. Son, por eso, sociedades plurales. El problema es que esa condición plural no ha sido reconocida por los estados con todas sus consecuencias. [...] Una sola lengua, una sola raza, una misma historia, una cultura común: tales eran los requisitos para consolidar un verdadero estado (napoleónico).”¹
(García 1999: 228)

Diese Schwierigkeiten sollen hier ebenfalls aufgedeckt werden. Dabei muss hier betont werden, dass meine Position und auch keine sonst objektiv sein kann. Seite beziehen möchte ich dennoch nicht, da im Bewusstsein begonnen werden muss, das Ganze nicht in zwei Welten zu teilen, sondern als Ganzes zu sehen. Es handelt sich freilich um ein interkulturelles Konzept, das hier in allen Bereichen berücksichtigt werden soll. Fishman erklärt, dass Sozialwissenschaftler von den Phänomenen, die sie beschreiben, üblicherweise Outsider sind (vgl. Fishman 1999a: 159); auch das trifft auf mich zu, jedoch möchte ich das

¹ García zitiert hier **Bonfil Batalla**, Guillermo (1992): *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

als Vorteil ansehen, da ich, wie schon erwähnt, zwar keine objektive Sichtweise des Ganzen erhalte, sehr wohl aber eine distanziertere, und mir es tatsächlich möglich bleibt parteilos zu bleiben. Fishman merkt aber auch richtigerweise an:

“Thus, although research may gain much in terms of objectivity by adopting the dispassionate ‘outsider’ stance, it unfortunately also loses something crucial thereby. Without adequately taking into consideration the ‘insider’ views, convictions, and interpretations, no full or richly nuanced understanding of the behaviours being researched is possible.” (Fishman 1999a: 160)

Das ist auch der Grund, weshalb es mir wichtig ist, Expertenmeinungen, vor allem von Indigenen selbst in meine Forschungen mit einzubeziehen; dazu mehr im Kapitel zu Methoden.

Eine Definition, die Voraussetzung für alle folgenden Auseinandersetzungen ist, ist die des Begriffs *Entwicklung*. Der Begriff Entwicklung kann auf unterschiedlichste Arten verstanden werden. So kann man z.B. unterscheiden zwischen einer Interpretation als reflexiver und als transitiver Begriff. (aus dem Spanischen: desarrollarse – desarrollar algo o alguien) (vgl. Sánchez-Parga 1997: 27) Wenn man von Entwicklung spricht, schwingt automatisch, oder sollte es zumindest, das Element der Partizipation mit. Im Grunde kann man einen hohen Grad an Partizipation, an Qualifizierung und an Organisation als Synonym für Entwicklung verstehen. In diesem Sinn lassen sich die Ergebnisse von jedem Entwicklungsprojekt sehr stark mit dem Grad von Partizipation verschränken.² Zusammengefasst kommt es durch Partizipation zu einer positiven Beeinflussung in folgenden Bereichen: Initiative in den betroffenen Gruppen, Steigerung der Organisationsfähigkeit und Projekteffektivität und Reduzierung der Kosten.

Die Mehrheit der “von oben” geplanten Entwicklungsprojekte sind daran gescheitert, dass sie von einem zu weit definierten Armuts- und Entwicklungsbegriff ausgehen und sich vor allem an materiellen Zielen und einem Ausbau von Technologie orientierten, dabei aber traditionelles Wissen entwerteten und auf menschliche Bedürfnisse vergaßen, wie etwa das Selbstwertgefühl des Individuums, die Stärkung der Identität, den Gruppenzusammenhalt, etc. Wenn wir den Begriff der Entwicklung mit sozialer Gleichberechtigung, Toleranz und

² Sánchez Parga zitiert hier Kadt, de E. (1982): “Community participation for health – the caso of Latin America, World Development.” vol.10 n.7.

kultureller Diversität, also mit den Indikatoren, anhand derer Entwicklung teilweise gemessen wird, in Verbindung setzen, kann Kultur als Strategie- und Aktionsfeld der Entwicklung verstanden werden. (vgl. Novillo Rameix 2000: 277ff) In diesem Sinne ist ganz zentral, inwiefern sich das Individuum bzw. auch eine Gruppe selbst definieren kann. Entwicklung soll also von unten nach oben und nicht umgekehrt passieren. Nur über die Zerstörung der Herrschaft ist daher im Sinne Paulo Freires 'Entwicklung', die Menschwerdung des Menschen, realisierbar (vgl. Lange 1971: 20) Etwa im Interview mit Marleen Haboud geriet ich in die Bedrängnis den Begriff der Entwicklung zu konkretisieren, um sicher zu gehen, dass wir von gleichen Grundsätzen ausgehen. Dabei konnten wir uns darauf einigen, dass Entwicklung in diesem Fall verstanden werden kann als allgemeine Verbesserung der Lebenssituation. Sie konnte mir darin zustimmen.³ So soll Entwicklung in der folgenden Arbeit als Synonym dafür verwendet werden.

1.2 Methode

„Er [Speusipp – der Neffe Platons] war der Meinung, daß [sic!] die Voraussetzung für die Definition des Einzelnen die Abgrenzung von allem anderen sei und daß [sic!] man nichts Einzelnes wissen könnte, wenn man nicht alles wisse.“ (Kullmann 1998: 14)

Die Universalität, die im einleitenden Zitat dieses Kapitels angesprochen wird, soll nicht nur für inhaltliche Konzepte angewendet werden. Es war mir wichtig eine Mehrzahl an methodischen Werkzeugen zu verwenden, um eine möglichst umfangreiche Perspektive zu erhalten, die mich auf vielschichtige Ergebnisse bringt. Bevor ich mich also in den Kern der Hypothese vertiefte, setzte ich ein Begriffsinstrumentarium auf, das ich mit Hilfe von bisherigen Theorien und Ansätzen, und auch individuellen Ergänzungen meinerseits erstellte und als Grundlage bzw. als Werkzeug für weitere Forschungsschritte verwenden konnte. In diesem Schritt der Analyse von Methoden zur zweisprachigen Alphabetisierung und weiteren schulischen Erziehung nahm ich zu einem großen Teil eine Literaturanalyse vor und stützte mich dabei vor allem auf Untersuchungen aus/über Ecuador. Bisher durchgeführte empirische Studien waren hierbei eine sinnvolle Ergänzung und wurden in den Korpus

³ Vergleich Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 6:45

eingebaut. Bei der weiteren Analyse, die auf den konkreten Fall Ecuador eingeht, führte ich eine gründliche Analyse von Literatur zu ähnlichen Konzepten durch, die mir dann schließlich als Grundlage für Experteninterviews dienen sollte; die Experteninterviews als qualitative Methode empirischer Sozialforschung dienen hier als passendes Glied zwischen der allgemeinen Analyse des Untersuchungsfeld und der Übertragung auf das Fallbeispiel Ecuador. Wichtig bei den Interviews war es mir, dass renommierte Wissenschaftler und Experten sowohl der mestizischen Bevölkerung, als auch - und das ist zentral - Vertreter der indigenen Bevölkerung zu Wort kommen konnten. Ziel war es, über die Wahrnehmung beider Teile von möglichen Veränderungen Ergebnisse zu erhalten. Innerhalb des Monats, das ich in Ecuador zur Durchführung dieser Interviews und allgemeinen Recherche verbrachte, konnte ich mich mit vier Experten treffen. Davon waren zwei Vertreter aus der Forschungsarbeit, also aus dem Bereich der Universität (FLACSO, PUCE) und zwei aus der Feldarbeit (Mitarbeiter der DINEIB, und somit des Bildungsministeriums). Interviewt wurden zwei Vertreter der mestizischen Bevölkerung und zwei der indigenen (Quechua, Shuar); um auch im Genderbereich ein ausgeglichenes Verhältnis zu erreichen wurden zwei Frauen und zwei Männer interviewt. Ein Monat scheint für diesen Forschungszweck zwar recht kurz, durch große Kooperationsbereitschaft konnten nicht nur im Rahmen der Interviews entscheidende Kontakte gepflegt werden, die für das Forschungsfeld durch aus relevant zu betrachten sind. Da die Forschungsreise im Monat Juli/August durchgeführt wurde, blieb mir die Möglichkeit verwehrt auch direkt an Schulen Nachforschungen zu betreiben, da zu dieser Zeit die Schulen geschlossen waren. Bei den Interviews stand vor allem im Zentrum, die Einschätzung vergangener Entwicklung mit der derzeitigen Situation der Experten zu erfragen, um schließlich auch eine Einschätzung zu zukünftigen Entwicklungen zu erhalten. Ich bin mir bewusst, dass sich einige Aspekte nur schwer messen, beschreiben oder nachweisen lassen und versuche daher über die Mischung aus unterschiedlichsten Forschungsmethoden ein möglichst zielgerichtetes Ergebnis zu erhalten. D.h. die Forschungsergebnisse sollen möglichst direkt auf die Praxis übertragbar sein, was nur dann möglich ist, wenn ich mich an die Thematik durch unterschiedliche Arbeitsweisen annähere und so ein möglichst durchleuchtetes Ergebnis ohne unklare Punkte herausarbeite.

Der Forschungsaufenthalt konnte mehr Nutzen bringen, als nur die Möglichkeit einzurichten Interviews mit Experten von vor Ort zu führen und sich einer eingehenden Literaturrecherche zu widmen. Die Situation Ecuadors kann anhand von einigen Ereignissen

widergespiegelt werden, die während der Forschungsreise beobachtet werden konnten. So etwa die Proteste, die vor dem Gebäude des Bildungsministeriums stattfanden, an dem Tag und auch an dem Ort, wo das Interview mit Angel Ramírez geführt wurde.

Der Geist der Interkulturalität ließ sich in der Haltung der Teilnehmer eines Workshops zur Erstellung von didaktischen Material wiedererkennen, zu dem ich als externe Beobachterin geladen wurde, da die Teilnehmer darauf bestanden, dass auch Beobachter des Workshops an gemeinsamen Mahlzeiten teilnehmen sollten – dort würde die Interkulturalität nämlich beginnen. Diese Eindrücke und Beobachtungen, die im Rahmen der Forschungsreise gesammelt werden konnten, sollen daher auch in die Arbeit einfließen.

2. Begriffe und Konzepte

“Esto requiere también una investigación comprometida y crítica que analice el empleo de conceptos [...] y que pregunte quién posee la hegemonía sobre las definiciones, y cómo y con que propósito se construyen y usan estos términos.” (Ströbele-Gregor 2010: 9)

In einem ersten Schritt sollen einige zentrale Begriffe bzw. Konzepte diskutiert werden. Der Anspruch hier ist es nicht eine allgemeingültige Definition zu formulieren, sondern die jeweiligen Begriffe bzw. Konzepte reflektiert zu besprechen, Schwierigkeiten in Zusammenhang mit deren Verwendung zu thematisieren und schließlich alle Aspekte zu erwähnen, die bedacht werden müssen, wenn der jeweilige Begriff bzw. das jeweilige Konzept in weiteren Kapiteln verwendet wird. Das soll der Grundsatz für konkrete Auseinandersetzung mit dem Fall Ecuador sein und erscheint mir unerlässlich, da, wie sich zeigen wird, diese von bedeutender Relevanz für die speziellen Ausführungen sind.

In einem ersten Schritt werden *Bilingualismus* und *bilinguale Erziehung* unter die Lupe genommen. In einem zweiten Schritt werden der Begriff der *Kultur*, und einige mit diesem zusammenhängende Ideen besprochen. Im dritten Schritt schließlich widme ich mich dem Begriff der *Bildung* und stelle diesen in direkten Zusammenhang mit dem der *Entwicklung* um so auch analysieren zu können, wie sich diese beiden Parameter gegenseitig beeinflussen.

2.1 Bilingualismus und bilinguale Erziehung

„Bilingualism is the knowledge and use of two languages by a single person, independent of the level of knowledge and the intensity of use of each. Education in which instruction is given in two languages is hence termed bilingual.” (CERI 1989: 30)

Bilingualismus und bilinguale Erziehung sind beides grundlegende Untersuchungsgebiete dieser Arbeit. Bevor sie jedoch am konkreten Beispiel Ecuadors analysiert werden, soll es hier in einem ersten Schritt zu einer allgemeinen Auseinandersetzung mit den beiden Konzepten kommen. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die in Folge erwähnten Punkte

keine breite Auseinandersetzung über Bilingualismus, bilinguale Erziehung und den richtigen Umgang mit beidem sind. Es wird also in diesen grundlegenden und vorbereitenden Bereichen zum Kernthema nicht zu einer Diskussion des aktuellen wissenschaftlichen Standes kommen; das Ziel ist es vielmehr Fragen aufzuwerfen, die mit dieser Thematik verbunden sind, um im Rahmen dieser Arbeit die Schwierigkeit zu beschreiben, die bei der Gestaltung von idealen individuellen Bedingungen auf der einen und weitreichenden Politiken auf der anderen Seite auftauchen (können). Da die Zweisprachigkeit von unterschiedlichsten Punkten und ausgehend von unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen analysiert worden ist – so etwa im Bereich der historischen Linguistik, der Psycholinguistik, der Soziolinguistik, der Psychologie, der Soziologie, der Pädagogik, u.v.m. – und das im Bezug sowohl auf individueller, als auch auf gesellschaftlicher Ebene, ist es ein sehr umstrittenes Feld. (vgl. Haboud 1998: 46f) Wissenschaftler bzw. Wissenschaftsgruppen brachten unterschiedlichste Forschungsergebnisse hervor, wodurch es in der Literatur natürlich auch sehr unterschiedliche Positionen gibt, die hier kurz gefasst wiedergegeben werden sollen. Offen ist jedenfalls die Definition der beiden Begriffe, die jedoch grundlegend ist um sich mit der Thematik auseinander zu setzen; das Gebiet ist schwierig einzugrenzen, da sich Zusammenhänge zwischen Bilingualität und etwa Entwicklung nur schwer beschreiben lassen, da exogene Faktoren Auswirkung auf Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden Parametern haben. Forschungsergebnisse sind daher häufig sehr individuell zu interpretieren, lassen sich somit schwer auf ganze Gruppen übertragen oder generell verallgemeinern. In vielen Werken, in denen ein Versuch zur Definition des Begriffs gewagt wird, wird beschrieben, dass es keine klare Definition geben kann und dass Bilingualismus vor allem dadurch beschrieben werden kann, dass er auf mehreren Ebenen basiert und in diesem Rahmen betrachtet werden muss. (vgl. Baker/Prys Jones 1998: 2 f) Es gibt jedenfalls unterschiedliche Grade von Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus, die ich im Folgenden an den Überlegungen Romaines (1989) orientiert erläutern werde. Wobei hier im Bezug auf die zentrale Hypothese dieser Arbeit folgende Fragestellungen bearbeitet werden sollen: Was für Formen bzw. Grade von Bilingualismus gibt es? Besteht vor allem bei Kindern ein Bewusstsein ihrer Zweisprachigkeit? Was für eine Bedeutung und welchen Einfluss auf Kinder/Lernende/Zweisprachige hat der vorhandene oder nicht vorhandene Sprachkontakt zu anderen Sprachen? Und schließlich welche Vor- und Nachteile bringt Bilingualismus mit sich? Wichtig in jedem Fall ist es Bilingualismus einerseits nicht als

Sprachphänomen zu betrachten, sondern vielmehr als Phänomen des Sprachgebrauchs und es sollte auf keinen Fall als Abweichung der Norm beschrieben werden. Vielmehr gilt Monolingualismus als Ausnahme. Grosjean⁴ behauptet in seinem Werk „Life with two languages.“, dass etwa die Hälfte der Weltbevölkerung bilingual ist und dass Bilingualismus in jedem Land der Welt präsent ist. Fishman erkennt, dass immer mehr kleine Sprachen gelesen und geschrieben werden, mehr als je zuvor. (vgl. Fishman 1999a: 156) Es gibt auch fast keine Sprachen, die auf ein bestimmtes Gebiet eingeschränkt sind. Es gibt nur etwa 200 Länder auf der Welt, aber etwa 5000 Sprachen. Das heißt der Großteil aller Sprachen der Welt wird an Orten gesprochen, wo andere Sprachen die Rolle der offiziell gesprochenen einnehmen. (vgl. Dorian 1999: 26) Innerhalb Lateinamerikas gibt es etwa 400 verschiedene indigene Gemeinschaften, die zusammen mehr als 30 Millionen Menschen ausmachen, von denen die Mehrheit Quechua spricht, die Sprache der Inkas. (vgl. García 1999: 229) Sprecher von Minderheitensprachen befinden sich nichts desto trotz in einer benachteiligten Situation, da es für sie quasi verpflichtend ist, sich der dominanten Sprache und Kultur anzupassen. Denn in den Schulen, wie auch bei der Polizei, beim Militär und weiteren administrativen Einrichtungen, um nur ein paar Beispiele zu nennen wird eine andere Sprache bzw. andere Sprachen verwendet als ihre eigene. Das führt dann dazu, dass Minderheitensprachen schrumpfen, sich die Sprecheranzahl auf nur wenige reduziert oder dass es überhaupt zu einem Sterben der Sprache kommt. (vgl. Dorian 1999: 31) Somit werden Kompetenzen in der dominanten Sprache zu einer Bedingung um der Elite angehören zu können. (vgl. Phillipson 1999: 95) Nichts desto trotz wird im allgemeinen Zwei- oder Mehrsprachigkeit immer mehr als etwas Positives angesehen, nicht nur für Minderheiten (für die es eine Notwendigkeit ist), sondern auch für Sprecher der Mehrheitssprache. Kulturelle Diversität wird nicht nur als notwendig für die gesamte Erde, sondern auch als positive Ressource für jede Gesellschaft angesehen. Der richtige Ansatz kann sein, damit zu beginnen, die jeweiligen Gruppen miteinander zu verbinden. Es wird manifestiert, dass ein hohes Maß an Zwei- oder Mehrsprachigkeit gewinnbringend für JEDEN ist; dass auch Angehörige von Mehrheitssprachen und –kulturen anstreben sollten zweisprachig zu werden; dass um wirkliche Integration zu erreichen beide, also Mehr- und Minderheit sich ändern müssen; und dass eine Absicherung der Sprach- und Bildungsrechte,

⁴ Romaine zitiert hier Grosjean, François (1982): „Life with two languages - An Introduction to bilingualism.“ Cambridge Mass. Harvard University Press

ethnische Konflikte und Desintegration vermeiden kann. Die Veränderung darf nicht nur von Minderheiten gefordert werden. Um Bilingualismus erfolgreich umsetzen zu können – speziell im Fall Ecuador – muss Schule und Gesellschaft verändert werden (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 48) In der Enzyklopädie für Bilingualität und bilingualer Erziehung werden Vorteile und Nachteile von Zweisprachigkeit besprochen, wobei die Nachteile in dieser Ausführung tendenziell zu vernachlässigen sind. Generell wird erklärt, dass es kaum Vertreter gibt, die Bilingualismus als etwas Nachteiliges betrachten. Baker und Prys Jones (vgl. 1998: 22) schließen aus, dass Zweisprachigkeit Misserfolg in der Bildung verursacht. Es kann schon zu einem vorübergehenden Nachteil kommen, wenn bei einem Kind beide Sprachen unterentwickelt sind. Das bedeutet, dass ein Kind in keiner der zwei Sprachen den Schulinhalt folgen kann. Oft kann auch als Problem oder vielmehr Herausforderung angesehen werden, wieviel Anstrengungen Eltern aufbringen müssen um ihre Kinder zweisprachig zu erziehen. Ein drittes Problem ist mit der Identität eines Zweisprachigen/einer Zweisprachigen verbunden, wobei das mehr Bikulturalität als Bilingualität betrifft. In diesem Zusammenhang taucht der Begriff der multiplen Identitäten auf. Wir alle haben multiple Identitäten, sind daher alle in mehrere Identifikationskörbe, wenn man es so nennen will zu werfen. Wenn man zwei oder mehr Sprachen spricht kann das die Menge dieser Identifikationskörbe, oder Subidentitäten vergrößern. (vgl. Baker/Prys Jones: 8) Nach einer Studie von Grosjean⁵ konnte aber eine positive Einstellung der Zwei- und Dreisprachigen selber nachgewiesen werden, insofern als dass sie keinen Nachteil in ihrer Mehrsprachigkeit sehen. (vgl. Baker/Prys Jones 1998: 22) Die Vorteile von Bilingualität hingegen sind dafür umso zahlreicher: Baker und Prys Jones (1998: 6ff) erkennen positive Aspekte auf unterschiedlichen Niveaus: Durch Zweisprachigkeit tragen Kinder in Familien, die eine Minderheitensprache sprechen, das sprachliche Erbe und damit verbunden alle Vertrautheiten und Verwurzelungen weiter; bleiben damit stärker mit der älteren Generation verbunden als Einsprachige, denen dieses Band durch die Ahnensprache fehlt und die oft ein Gefühl von Entfremdung gegenüber ihren Verwandten und deren Vergangenheit empfinden. Somit führt Bilingualität oft zu einem Sinn für Kontinuität über die Generationen hinaus. Bilingualität fördert überdies Beziehungen innerhalb von gesamten Gemeinschaften, da Zweisprachige die Möglichkeit haben in einem breiteren

⁵ Baker und Prys Jones zitieren hier **Grosjean**, François (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge/MA: Harvard University Press.

Umfang mit Menschen kommunizieren. Mit zweisprachigen Kompetenzen hat man auch Vorteile in Nationen-übergreifender Kommunikation; begründet dadurch, dass Barrieren zwischen Nationen und ethnischen Gruppen durch Sprache aufgebaut werden. Sprache ist somit oft ein Hindernis für Kommunikation und bei dem Versuch freundschaftliche Beziehungen mit gegenseitigem Respekt aufzubauen. Zweisprachige haben das Potential sowohl zu Hause, wie auch in der Gemeinschaft und in der gesamten Gesellschaft diese Barrieren zu vermindern, weshalb es auch besonders wichtig wäre, dass auch der Mehrheitssprachgruppe Angehörige zweisprachig werden, denn Zweisprachige können als Brücke zwischen der Kern- und der Großfamilie, innerhalb der Gemeinschaft und über Gesellschaften hinaus agieren. Durch Bilingualität entsteht auch ein höheres Maß an Sprachbewusstsein; die Fähigkeit sich in zwei oder mehr Sprachen zu bewegen kann zu einer größeren Sensibilität für Kommunikation im Allgemeinen führen, was ein größeres Gespür für richtiges Verhalten gegenüber anderen bzw. fremden Sprach- und Kulturgruppen impliziert. Was auch mit dem kulturellen Vorteil Zweisprachiger verbunden ist: Jemand der zwei oder mehr Sprachen spricht, bewegt sich innerhalb von zwei oder mehr Erfahrungswelten, in anderen Worten zwei oder mehr Kulturen. Das bedeutet nicht, dass man mit der Kenntnis von zwei Sprachen automatisch auch als bikulturell bezeichnet werden kann; es besteht die Möglichkeit dazu, nicht aber die Garantie. Als letzter Vorteil sei der genannt, der mit den kognitiven Fähigkeiten Zweisprachiger zu tun hat. Forschungen haben ergeben, dass Bilinguale möglicherweise Vorteile beim Denken haben. Dieser Vorteil rührt daher, dass ein schnellerer Fortschritt in der frühen kognitiven Entwicklung und ein größeres Metaverständnis für Kommunikation sie dazu befähigen konnte, kreativer zu denken. Denn Zweisprachige haben zwei oder mehr Wörter für jedes Objekt oder jede Idee, was ihnen zu einer größeren Offenheit und Gewandtheit in Denkprozessen verhilft.

In diesem Sinn wird Sprache bei Utitaj unter anderem auch als politische Strategie verstanden, durch die man auf andere politische Gruppen trifft. Sprache ist also Medium um Politik zu machen. Für ihn haben Indigene, also natürlich Zweisprachige, einen Vorteil gegenüber dem Rest der Bevölkerung: Sie verfügen über zwei politische Werkzeuge, zwei politische Strategien, sie beherrschen die dominante und auch die eigenen Sprache, sind also wendiger im politischen Agieren. Wichtig ist, dass Sprache nicht als isolierter Faktor

betrachtet wird, sondern immer in Verbindung mit Kultur, Organisationsprozessen, Vorstellungen, Geographie, etc.⁶

Neben den Vor- und Nachteilen von Bilingualität stellt sich die Frage, ob vor allem Kinder sich ihrer Bilingualität bewusst sind. Romaine (vgl. 1989: 2ff) erkannte, dass Kinder, die in bilingualen Umfeld aufwachsen dazu tendieren, beide Sprache miteinander zu kombinieren, wobei dabei nicht nur einzelne Wörter ge- bzw. verwechselt werden, sondern auch die jeweiligen Codes, die zu einer Sprache gehören, auch innerhalb eines Satzes.

Sprachbewusstsein innerhalb der Schule ist erst seit Kurzem Thema, was aber nach und nach an Popularität und Macht gewinnt. Erst kürzlich wurde in einigen Fällen 'Wissen über Sprache', oder 'Sprachbewusstsein' in den Stundenplan integriert. Diese Unterrichtsfächer können dazu dienen den Lernenden bewusst zu machen, dass es unterschiedliche Dialekte und Akzente gibt und wie sich Sprache je nach soziokultureller Klasse, Alter, Rasse⁷, Glaubensrichtung, Beruf und Geschlecht ändert. Das Ziel dabei ist es, eine Analyse der verwendeten Sprache anzuregen. (vgl. Baker/Prys Jones 1998: 628)

Im Rahmen der Bilingualität muss auch das Phänomen der Diglossie besprochen werden. Besonders Fishman hat in diesem Bereich einen großen wissenschaftlichen Beitrag geleistet und muss hier erwähnt werden. Im weitesten Sinne lässt sich Diglossie als Bilingualität einer Gesellschaft beschreiben, bei der es dieser gelingt zwei Sprachen oder Sprachvarianten zu erhalten und jede für einen eigenen Zweck einzusetzen. (vgl. Fishman 1999a: 156) Wichtig aber ist es Diglossie nicht mit Bilingualität gleichzusetzen. Haboud (vgl. 1998: 48) beschreibt das Phänomen der Diglossie auch anhand von einem Beispiel: Sie erklärt, dass der Begriff eigentlich ein sehr alter ist, da es ihn schon bei den alten Griechen gegeben hat um dort die Rolle der jeweiligen Dialekte zu beschreiben; im Laufe der letzten 30 Jahre aber wurde die Bedeutung des Begriffs erweitert. Fergusson⁸ etwa beschreibt Diglossie als die Verwendung von zwei Varietäten von derselben Sprache, die für unterschiedliche Zwecke verwendet werden. (Eine der beiden Varietäten ist als niedriger, eine als höher gestellt zu betrachten). Die höher gestellte Form der Sprache verwendet man nach diesem Konzept in formaleren Kontexten, während die niedriger betrachtete Form der Sprache für informelle Situationen

⁶ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitaj am 16.08.2010; Minute – 45:45

⁷ Der Begriff der Rasse wird hier angebracht, weil er so in der Quelle verwendet wurde. Dass es sich bei dem Begriff um ein äußerst problematisches Konzept handelt, der Begriff selbst eigentlich nicht mehr existiert soll hier zwar erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt werden.

⁸ Haboud zitiert hier **Ferguson**, Charles (1987): *El Español de Quito – Encuentros Lingüísticos*. Quito: PUCE.

relevant wird. Noch mehr erweitert wird das Konzept der Diglossie, wie vorher schon angemerkt, bei Fishman⁹, der sowohl auf die Verwendung von zwei Varietäten einer Sprache, aber auch auf die Anwendungen von zwei verschiedenen Sprachen je nach Kontext eingeht. Das Letztere trifft etwa auf das Spanische und Guaraní in Paraguay oder auf das Quichua und Spanische in Ecuador, Perú und Bolivien zu.

Im Konkreten gibt es 4 mögliche Situationen innerhalb einer Gesellschaft, wie Bilingualität und Diglossie vertreten sein können (1. Weder Diglossie noch Bilingualität, 2. Diglossie, jedoch ohne Bilingualität, 3. Bilingualität, jedoch ohne Diglossie, 4. Sowohl Diglossie als auch Bilingualität). Die Kontaktsituation in Ecuador zwischen Quichua und Spanisch wird als vierte Variante angesehen, also Bilingualität mit Diglossie. Nichts destoweniger wird von mehreren Autoren¹⁰ angemerkt, dass die Situation, wie man sie in Ecuador beobachten kann, einem großen Spannungsfeld gleicht, wo Konflikte leicht entstehen können. Das lässt sich durch die vorhandenen Rangordnungen und Vorurteile erklären, die geschichtlich bedingt entstehen konnten. Diese Spannungen werden eben durch den Begriff der bilingualen Diglossie beschrieben, der eben nicht nur den Sprachkontakt beschreibt oder das Verwenden von zwei oder mehr Sprachen bzw. Varietäten, sondern genau diese sozialen Spannungen und das Konfliktpotential, das durch diese Berührung überhaupt erst entstehen kann. (Ramírez 2007: 27f)

Eine weitere Kategorisierung mit einem Fokus auf den speziellen Fall Ecuadors, die Sánchez-Parga¹¹ vorschlägt, sind die Konzepte von *ethnischer* und *mestizischer* Bilingualität. Ersteres beschreibt die indigene Bevölkerung, die Spanisch als Zweitsprache hat, während sich das zweite Konzept auf die indigene Bevölkerung bezieht, die Quechua als Zweitsprache hat. (vgl. Haboud 1998: 52)

Relevant für die Analyse von Bilingualität, vor allem in der ecuadorianischen Variante, sind die Funktionen, die Sprache für „ethnische“ Gruppen haben kann. Dieser Punkt ist deshalb so bedeutend, da er die Wichtigkeit des Erhalts der jeweiligen Sprachen hervorhebt. Eine dieser Funktionen ist die Identitätsgebende, oder treffender beschrieben, die Identitätsmarkierende. Sprache ist der einzige Identitätsmarker im Verhalten, der auch

⁹ Haboud zitiert hier **Fishman**, Joshua (Hg.)(1972): *Advances in the Sociology of Language*, 2 Vol. Den Haag: Mouton.

¹⁰ Ramírez zitiert hier **Ninyoles**, Rafael Luis (1975): *Estructura Social y Política Lingüística*. Madrid: Ed. Tecnos.

¹¹ Haboud zitiert hier **Sánchez-Parga**, José (1992): *Presente y Futuro de los Pueblos Indígenas – Análisis y Propuestas*. Quito: Abya Yala.

kulturelle Aspekte mit sich trägt. Überdies wird das kulturelle Erbe über Geschichten und spirituelle Konzepte weitergegeben, wobei die eigene Sprache eine essentielle Rolle spielt, da bei der Übertragung auf eine andere Sprache Inhalte verloren gehen. Deshalb gilt das mündliche Erbe einer Sprache, das diese Konzepte enthält, als unübertragbar auf andere Sprachen, weil sich kulturspezifische, abstrakte Ideen nicht entsprechend in anderen Sprachen ausdrücken lassen. Eine weitere Funktion ist die Erhaltung der Urkultur; denn es ist unmöglich die Urkultur zu leben, wenn die dazu entsprechende Sprache nicht gesprochen wird. Zusammengefasst verbindet die Sprache ein Volk mit seinem Erbe auf eine Weise, für die es sonst keinen Ersatz gibt. (vgl. Dorian 1999: 31ff)

Um die Sprache zu erhalten ist es auch wichtig sie wiederzubeleben, bzw. ihren Wert innerhalb der Gesellschaft zu heben. Das kann durch eine Erweiterung und Bereicherung des Wortschatzes passieren um sie der Aktualität und den Bedürfnissen der Moderne anzupassen. Dabei können einerseits bereits verlorengegangene Wörter wieder neu aktiviert werden, um die *Castellanismen*, die sich in die indigene Sprache eingeschlichen haben, wieder zu ersetzen. Andererseits können Wörter aus ähnlichen Sprachen und verwandten Dialekten in die Sprache integriert werden um ihren Wortschatz zu erweitern und für die Sprecher neue Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen. Als dritte Möglichkeit bietet sich an, nach den strukturellen und morphologischen Regeln der jeweiligen Sprache neue Termini zu erschaffen.¹² Das ist besonders für moderne und technische Begriffe relevant. Hierfür erkennt Utitiaj die Verantwortlichkeit bei den Völkern selber, die einen Aufwand darin betreiben sollten, neue Begriffe zu erfinden bzw. eben nach den entsprechenden morphologischen Regeln der jeweiligen Sprache zu entwickeln und nicht bei modern-relevanten Begriffen nur Castellanismen anzuwenden, nur weil das der einfachere Weg ist. Diese Versuche mögen auf Kritik vor allem von außen stoßen und Fragen erzeugen, etwa mit welcher Berechtigung ein einzelner Mensch oder auch eine Gruppierung Sprache „macht“. Das bestechende Argument des Eingeborenen und der Muttersprache legitimiert recht schnell die Arbeit mit der eigenen Sprache und sollte keinen demotivieren, das auch tatsächlich zu tun. Und in der Arbeit mit Kindern öffnet sich eine Tür, durch die man gehen muss, um eine Sprache zu verändern, da weitere Generationen, die diese Sprache verwenden und auch in Zukunft weiter verwenden werden, dadurch geprägt werden.¹³

¹² Ramírez zitiert hier **Montaluja**, Luis (1990): *Ñucanchic yachai*. Quito: MEC-CONAIE-DINEIB.

¹³ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitiaj am 16.08.2010; Minute – 40:00

Wenn man Bilingualität beschreibt, ist es unerlässlich auch ein Auge auf Maßnahmen innerhalb des Schulwesens zu werfen, mit denen sie gefördert werden kann. Es stellt sich die Frage, wie Schule am idealsten gestaltet werden kann, um einen möglichst großen Erfolg für polyglotte Lernende zu garantieren und dadurch die Diskriminierung von benachteiligten Schülern zu minimieren.

Im Einzelfall bedeutet multikulturelle Erziehung den Versuch Kinder, die ethnischen Minderheitengruppen angehören, vor Schaden durch Schulversagen zu schützen. Denn durch Misserfolge kommt es zu einer Schwächung des Selbstbildes, einem Fehlen an Selbstvertrauen und einer herabsetzenden Ansicht der eigenen Identität. Diese Vorstellung, dass die eigene Sprache, die moralischen oder sozialen Codes weniger wert sind als die der Mehrheitsgruppe, mit objektiven Argumenten zu entkräften, macht wenig Sinn, da es sich bei den Einschätzungen um subjektive Wahrnehmungen und Empfindungen handelt, die daher nur durch positive Erfahrungen wieder gut gemacht werden können; wobei auch Ängste oder Einschätzungen der Eltern, geprägt durch schlechte Erfahrungen, die in der Vergangenheit gemacht worden waren, auf die Kinder übertragen werden können. (vgl. CERI 1989: 60) Das wird auch von Anita Krainer bestätigt, die beschreibt, dass Eltern ihre Kinder nur ungern in Schulen schicken, wo diese Quichua oder eine andere indigene Sprache lernen, da sie selbst durch die Verwendung dieser Sprache diskriminiert wurden, und sie das ihren Kindern ersparen wollen. Die Gesamtsituation verbessert sich aber; die indigenen Sprachen, speziell das Quichua, erhalten einen Statusaufschwung.¹⁴ Ein Erfolg innerhalb der zweisprachigen Erziehung kann hier schon bedeuten, den Analphabetismus zu überwinden (Nach Angaben der CIA¹⁵ gibt es nach dem Zensus von 2001 noch eine Analphabetenrate von etwa 10%; das SIISE (2004: 150) gibt anhand von Unterlagen des Zensus von 2001 an, dass von der indigenen Bevölkerung insgesamt 28%, und von indigenen Frauen sogar 36% Analphabeten sind). Wobei es auch hier Abstufungen gibt: Es gibt einen hohen und einen niedrigen Alphabetisierungsgrad. Die meisten von denen, die in ihrer ethnischen Muttersprache lesen und schreiben können, besitzen diese Fähigkeit auch in einer oder mehr anderen Sprache(n). (vgl. Fishman 1999a: 156) Bei der Gestaltung des Unterrichts sind in einem interkulturellen Zusammenhang daher die Schlüsselfragen, auf welche Weise

¹⁴ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 23:30

¹⁵ Nachzulesen auf <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ec.html> [letzter Zugriff 25.10.2010]

Sprachen angewendet werden, was gelehrt wird und auf welcher Sprache das durchgeführt wird. (vgl. Valiente Catter 2010: 28) Valiente Catter erklärt wie wichtig es ist, zu erkennen,

„[...], daß [sic!] eine Unterrichtung und erst recht ein Anfangsunterricht [sic!] im Lesen und Schreiben in einer für die Kinder weitgehend fremden Sprache wenig bringt und das eigentliche Ziel, die Kompetenz in der Zweitsprache, eher dadurch verhindert wird, daß [sic!] man zu früh und zu vollständig mit ihr konfrontiert wird.“

(Valiente Catter 1996: 3f)

Haring (2007: 130) unterstützt diese Position und bestätigt, dass es sich um eine klar unnatürliche Erfahrung handelt, wenn Kinder am Schulanfang in einer Zweit- oder sogar Drittsprache unterrichtet werden, und dass das zu einer unproduktiven Lernumgebung führe. Die Verwendung von einer Sprache im Unterricht, die auch zu Hause gesprochen wird, würde helfen gleiche Möglichkeiten für alle zu schaffen und würde Bildung viel effektiver machen, was auch schon anhand von einigen Experimenten in unterschiedlichen Ländern bewiesen werden konnte. Das bedeutet natürlich nicht, dass jede Art von bilingualer Erziehung im Allgemeinen oder Sprachunterricht im Konkreten zu diesem Ergebnis führen wird. Es muss jedoch bedacht werden, dass in modernen multikulturellen Gesellschaften die Kenntnis von mehr Sprachen ein beachtlicher Vorteil, sowohl für die Gesellschaft selbst, als auch für das Individuum ist. (vgl. CERI 1989: 20) Bilinguale Erziehung kann, wenn sie richtig durchgeführt wird, das Bildungsniveau erhöhen, indem sie auf dem bereits vorhandenen Wissen von Lehrern und Schülern aufbaut. Es kann überdies das elterliche Vertrauen und damit verbunden deren Partizipation im Bildungsprozess erhöhen, was zu einem vertiefenden Austausch zwischen Schule und Heim führt, wodurch es zu einer breiteren Kooperation kommt. Überdies kann Bilingualität das Verständnis und den Umgang zwischen den Kulturen fördern und so innerhalb von linguistisch-pluralistischen Gesellschaften für eine Verminderung von sozialer Ungleichheit sorgen. (vgl. Haring 2007: 131) Wenn Schüler, vor allem jene, die der Mehrheitsgruppe angehören, erkennen, dass es andere Arten des Denkens und Zugänge zur Welt gibt, können sie lernen mit ihrer eigenen Kultur anders umzugehen und diese nicht mehr als den anderen überlegen zu betrachten, bzw. die anderen als minderwertig. (vgl. CERI 1989: 7)

Bildung ist jedenfalls sehr prägend und kann daher, wenn sie richtig gestaltet wird, auch sehr viel bewirken. Haring (2007: 133) beschreibt sogar, dass Bildung die Identität, und bis zu einem gewissen Grad auch den Charakter einer Person entwickelt. Kinder, die von klein

auf die Schule oder bildende Institutionen besuchen, sind daran gewöhnt, in Gruppen zu arbeiten und mit der Einstellung und der Meinung anderer umzugehen. Es wird überdies ein Verständnis für die Individualität entwickelt, dass also jeder Mensch anders und auf seine Weise einzigartig ist. Diese Erkenntnis wird den Respekt gegenüber anderen anheben und schließlich zu einer Verminderung von Diskriminierung innerhalb eines Landes führen. Unter diesem Einfluss kann es schließlich zu einer Absicherung der Menschenrechte und dem Recht auf Bildung für alle kommen, was auch Einfluss auf die ökonomische Entwicklung eines Landes hat.

Zu einem Problem bei der Gestaltung von zweisprachigen Bildungsgruppen kann es dann kommen, wenn Kinder, die einer Minderheit bzw. einer bestimmten ethnischen Gruppe angehören, in eine Ecke gedrängt werden. Das ist so gemeint, dass sie zweisprachige Schulen besuchen müssen um den Vorstellungen der Politik und der Allgemeinheit zu entsprechen. Im weitesten Sinne wird ihnen die Wahl bezüglich des Bildungsweges nicht wirklich frei gelassen; das betrifft auch den tertiären Bildungsweg, also die Hochschule, wo Angehörige der eben beschriebenen Gruppen in bestimmte Studienrichtungen gedrängt werden. Das Centre for educational research and innovation (CERI 1989: 21) beschreibt dieses Phänomen mit folgenden Worten: „In this case, children to some extent become hostages tied to a particular culture as a result of their ethnic origin. This is what happens when individual identity is confused with collective identity.“ Mit dieser Kritik unmittelbar verbunden ist auch die Forderung, dass ALLE Kinder in den entsprechenden Regionen in zweisprachige, oder dann eben multikulturelle Bildungsprogramme integriert werden; Integration also nicht fälschlicher Weise als einseitiger Prozess betrachtet wird. Es geht um eine Beteiligung der Minderheiten, aber vor allem der Mitglieder der dominanten Gruppe im kulturellen und sprachlichen Sinn. Multikulturelle Bildungsprogramme, die nur auf die Minderheiten ausgelegt sind, sind nicht nur erfolglos, sondern stellen in sich ein Paradoxon dar. (vgl.CERI 1989: 74)

Bevor man überhaupt über die Gestaltung von multikulturellen Erziehungsprogrammen nachdenken kann, muss man noch einen Schritt zurückgehen. Der Grundstein jeglichen Erfolgs von Bildungskonzepten ist die Qualität der jeweiligen Politiken und Institutionen. Wenn Schulen nicht gut sind, macht es nur wenig Sinn multikulturelle Programme für diese vorzuschlagen. Wenn die Qualität unzureichend ist, sind die Leidtragenden Kinder aus armen sozialen Klassen und im Speziellen Kinder aus ethnischen Minderheitengruppen.

Mangelnde Qualität wird also zu einem der Hauptgründe für ein Scheitern der Bildung, was auch stark mit der Qualität der Lehrer, also deren Ausbildung zusammenhängt. (vgl. CERI 1989:74f)

Im Folgenden soll, anhand von Ausführungen der finnischen Linguistin Skutnabb-Kangas (vgl. 1999: 42f), auf Formen von zweisprachigen Bildungsmodellen eingegangen werden. Im Groben unterscheidet sie innerhalb der zwei- bzw. mehrsprachigen Erziehung zwischen a. Unmodellen (nonmodels), b. schwachen Modellen (weak models) und c. starken Modellen (strong models). Im Rahmen von Modellen der Kategorie a und b werden, wie Skutnabb-Kangas beschreibt, Menschenrechte nicht beachtet, ja sogar gebrochen; in der Praxis - speziell für Indigene - sind es jedoch die am meisten verwendeten. Diese Modelle haben zur Folge, dass Minderheiten weiterhin unterdrückt werden, dass die Teilnehmer an derartiger Bildung in schulischen Leistungen nachhinken, dass es deshalb auch oft zu Schulabbruch kommt, was in Folge wiederum zu einer Steigerung der Kriminalität und der Arbeitslosenrate führt.

„Likewise, I claim that the wrong choice of medium of education is the main pedagogical reason for ‘illiteracy’ in the world. Still, the right medium is not chosen, and most ‘development aid’ supports the wrong languages.” (Skutnabb-Kangas 1999: 43)

Die Realität in der Erziehung von Indigenen sieht so aus, dass wenn sie die Schule besuchen, kein Bewusstsein für ihre Sprache und Kultur besteht. Sie werden in vielen Fällen behandelt bzw. unterrichtet als ob sie Kinder der dominanten Sprache wären und das auch ihre Muttersprache wäre. (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 43)

Ein konkretes Modell, das in die Kategorie a und b eingeordnet werden kann ist das sogenannte Submersionsmodell, oder auch provokativ ausgedrückt „Versinke-oder-Schwimm-Programm“. In diesem Modell müssen Kinder der Minderheitensprache, also mit einer Muttersprache von geringem Status, Instruktionen in einer fremden Mehrheitssprache, also mit hohem Status annehmen. Die Folge ist, dass die Muttersprache nicht ausreichend und gründlich gelernt wird. Sie wird dadurch vergessen oder einfach nicht weiterentwickelt, da den Kindern verboten wird, sie zu verwenden, oder sie sich dafür schämen müssen. Ein weiteres Modell dieser Kategorie ist das Übergangs- oder Transitionsmodell. Bei dieser Variante werden Kinder der Minderheitensprache anfangs, für ein paar Jahre in ihrer Muttersprache unterrichtet. Die Muttersprache hat jedoch keinen

wesentlichen inhaltlichen Wert, sie dient nur als Instrument. Dieses Modell bewegt dazu, immer mehr die dominante Sprache anzunehmen, später sogar vollkommen auf einsprachige Kommunikation in der dominanten Sprache umzusteigen. Das führt zu dem Schluss, dass alle Unmodelle (nonmodels) und schwache Modelle (weak models) der UN-Definition von linguistischem Genozid entsprechen.¹⁶ (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 45ff)

Ein Beispiel für ein Modell der Kategorie c ist das Erhaltungs- oder Sprachschutzprogramm. Dabei entscheiden sich Kinder als Angehörige der Minderheit, freiwillig dafür in ihrer eigenen Muttersprache unterrichtet zu werden – es stehen jedoch Alternativen zur Verfügung, wodurch es zu einer tatsächlichen Wahl bzw. Entscheidung kommt. Die Kinder, alle mit der gleichen Muttersprache, werden dabei von zweisprachigen Lehrern unterrichtet. Die dominante Sprache, wird wie eine Fremdsprache in einem eigenen Fach erlernt. Das Ergebnis von Modellen dieser Art ist, dass sich in den Empfindungen der Lerner eine positiv behaftete bilinguale, bikulturelle und binationale Identität entwickelt. Ein „two-way“ Programm entspricht ebenfalls der Kategorie c innerhalb der zweisprachigen Bildungsmodelle. In diesem Konzept ist der Grundgedanke, dass es zu einem Austausch zwischen Kindern der Minderheit und der dominanten Gruppe kommt. Das wird dadurch erreicht, indem 50% der Klasse Kinder mit der selben Minderheitensprache als Muttersprache, zusammen mit 50% Vertretern der dominanten Sprache unterrichtet werden; der Lehrer muss dabei vollkommen zweisprachig sein. Anfangs findet der Unterricht nur in der Minderheitensprache statt, später in beiden. (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 49) Die Merkmale von richtigen, also *starken* Erziehungsprogrammen lassen sich an den Basislinien, an denen die Konzepte orientiert sind erkennen. Benachteiligte Sprachen sollen durch Unterricht gefördert werden. In den ersten Jahren sollte es idealerweise eine Trennung der Gruppen geben, schließlich soll es natürlich aber zu einer Anpassung/Annäherung beider Seiten kommen. Das funktioniert etwa dadurch, dass Minderheiten- und dominante Sprachen innerhalb des Klassenraums gleichen Stellenwert erhalten. Die entsprechenden Kompetenzen der Lehrer sind Voraussetzung für den Erfolg der Programme. Die Ausgangssprache für das Erlernen von L3 (also einer weiteren

¹⁶ “In the present Convention, genocide means any of the following acts committed with intent to destroy, in whole or in part, a national, ethnical, racial or religious group, as such: [...] (e) Forcibly transferring children of the group to another group.” Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide - Adopted by Resolution 260 (III) A of the U.N. General Assembly on 9 December 1948. (<http://www.preventgenocide.org/law/convention/text.htm#II>)

Fremdsprache) sollte in jedem Fall die Muttersprache sein; also indigene Kinder sollen Englisch nicht durch Spanisch, sondern durch ihre eigene Muttersprache lernen. Zentral ist es auch, dass den Lernenden die Rolle der jeweiligen Sprache klargemacht wird. Wichtig dafür ist es auch, dass Material von beiden Sprachen im Unterricht verwendet wird. (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 51ff) All diese Elemente sind wichtig um den Unterdrückten und Benachteiligten klar zu machen, was für eine Bedeutung ihre eigene Kultur und Sprache für ihre persönliche Identität hat. Speziell am Beispiel von Ecuador kann man erkennen, dass die zweisprachige interkulturelle Erziehung abgelehnt wird, da ein Fokus auf Schulleistung, Bildungschancen und Gleichheit gelegt wird. Submersionsprogramme können dabei anfangs die Hoffnung vermitteln, die dominante Sprache gut zu erlernen um sich der dominanten Kultur entsprechend anpassen zu können. Die ethnische Identität für marginalisierte Minderheiten hatte dabei nur wenig oder keine Bedeutung; im Gegenteil, viele Kinder schämten sich für ihre „ethnischen“ Wurzeln. (vgl. Skutnabb-Kangas: 56) Im Fall Ecuador scheint die Gestaltung von Bildungseinrichtungen für Indigene auch teilweise daran zu scheitern, dass es bei der Durchsetzung der eigenen Bildung für die indigenen Vertreter nicht um die Bildung selbst geht. Die Thematik wird nur als Mittel zum Zweck verwendet um Rechte der Indigenen durchzusetzen und um sich Macht im politischen Agieren zu verschaffen. Egal dabei bleibt, wie Bildung gestaltet wird bzw. wie erfolgreich sie ist. Derartige Politik kann dazu führen, dass sich die Situation unterm Strich verschlechtert, da nur ein geringerer Grad an Bildung erreicht wird, kein Bewusstsein für die eigene Kultur entwickelt werden kann und sich Kinder der Minderheit nur für ihre Herkunft schämen und umso mehr versuchen daraus zu flüchten und Teil der dominanten Sprach- und Kulturgruppe zu werden. Insofern erklärt Skutnabb-Kangas, dass Muttersprachen der Minderheitengruppen als Handicaps angesehen werden, die Kinder der Minderheitengruppe davon abhalten würden hochgradige Kompetenzen in der dominanten Sprache zu erwerben. Die dominante Sprache wird im Vergleich zu Minderheitensprachen als positive Ressource angesehen, wodurch Kinder motiviert sind ihre Muttersprache zu verlassen. (vgl. Skutnabb-Kangas: 57)

2.2 Kultur

“Kulturen stehen zueinander in einem Spannungsverhältnis, aus dem Ablehnung oder Verwischung, aber auch neues Lernen entstehen kann. Dieses Spannungsverhältnis bedeutet einerseits die Möglichkeit zum Konflikt – das sollte man nicht verkennen –, doch sie bewirkt andererseits eine Möglichkeit zur gemeinsamen Entwicklung.” (Hernández Arístu 2007: 104f)

Einer der wohl umstrittensten Begriffe der Sozialwissenschaft ist der, der Kultur; daher ist ein Versuch, hier zu klären, worum es sich bei *Kultur* handelt eine besonders große Herausforderung. Es soll daher auch nicht das Ziel sein, eine umfangreiche Abhandlung mit abschließender konkreter Definition des Begriffs zu erstellen, sondern zu klären, worin die Problematik des Begriffs besteht, wie ich Kultur in späteren Kapiteln interpretiere und welche Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Begriff in der untersuchten Materie auftauchen.

Wie also vorher schon beschrieben, hat es die Wissenschaft nach jahrhundertelangen Versuchen nach wie vor nicht geschafft einen Konsens bei der Definition zu erreichen. Zwar gab es zu jeder Zeit einen gewissen Trend, nie aber eine einheitliche Linie. Gürses (2003: 21ff) beschreibt das Dilemma der Eingrenzung des Kulturbegriffs auf folgende Weise:

„Tatsächlich bezeichnet das Wort ‘Kultur’ nichts Bestimmtes, es verweist auf kein Signifikat, wie etwa ‘Wirtschaft’ auf Geld und Arbeit oder ‘Geschichte’ auf Vergangenheit verweist. Die ‘Kulturseite’ einer Tageszeitung kann nicht mit demselben Signifikat verknüpft sein wie der mit ethnisch-nationalen Attributen versehene Kulturbegriff (‘arabische Kultur’) oder wie der ‘Kulturbeutel’ genannte Gegenstand. [...] Kultur ist gleichsam sichtbar und unsichtbar, sie ist Erklärte und Erklärungsinstanz, Frage und Antwort zugleich. [...] Die Schwierigkeit rührt daher, dass Kultur [...] nicht abgegrenzt werden kann, da wir nicht wissen, wovon wir sie abgrenzen sollen.“

Es erscheint mir hier aber nicht als vorrangig, was Kultur ist, sondern was für Funktionen sie hat. Bei Fishman wird Kultur auch als identitätsbildend bezeichnet: die soziale Identität setzt sich aus unterschiedlichen Faktoren, wie etwa Nationalität, Ethnie, Klasse, Lebensraum, Gender, etc. zusammen; die Summe der Einzelteile ergibt als Ganzes die Kultur eines Individuums. Durch diese unterschiedlichen Identitätsfaktoren verschafft uns Kultur am

Schneidepunkt von mehreren Strängen einen Platz in der Welt und ermöglicht es uns somit uns selbst im Austausch mit unserer Umwelt zu erfassen und zu verstehen, uns bewusst zu werden, wer wir sind, auch durch die Erkenntnis wer wir nicht sind. Dadurch erhält Kultur also die Grundfunktion Identitäten zu schaffen, bzw. auf der anderen Seite des Spiegels, Identitäten auszuschließen.¹⁷ (vgl. Fishman 1999b: 448) Die eigene Identität wird in diesem Sinne durch die der anderen definiert, wobei die Kultur ein Instrument sein kann um Unterscheidungen zu treffen. Das *Ich* entsteht durch das, was ich nicht bin, das *Nicht-Ich*. Der Mensch definiert sich so durch seine Umgebung, die Gesellschaft, in der er lebt. Je nach Gesellschaft/Kultur wird die Identität (Unterscheidung Ich und Nicht - Ich) auf unterschiedlichen Ebenen, nach unterschiedlichen Kategorien gebildet. (vgl. Giebeler 2010: 16)

Oft fällt es leichter – um diese Linie weiterzuverfolgen – sich einen besseren Überblick von einem Begriff zu verschaffen, wenn man beschreibt was er nicht ist. In diesem Zusammenhang kann Kultur als Gegensatz von Natur gesehen werden, wobei Natur alles Gegebene und Kultur alles Geschaffene beschreibt. Menschen leben also gemeinsam in einer Welt, die sie nicht selbst erschaffen haben, was der Natur entspricht. Alles was dieser gemeinsamen Welt hinzugefügt wird, was neu geschaffen wird, ist in diesem Verständnis Kultur und beschreibt somit das Ergebnis von Arbeit, durchgeführt durch das Menschengeschlecht. Kultur ist so verstanden als Aneignung menschlicher Erfahrungen. (vgl. Freire 1983: 51) Um das konkreter auch im Sinne Freires zu beschreiben:

“Mit Kultur ist im weitesten, anthropologischen Sinne gemeint, all das was Menschen machen, entwerfen, artikulieren, ausstatten. Kultur beinhaltet menschliche Produkte, sowohl materiell wie Gebäude, Kunstwerke, Fabriken, als auch immaterielle wie Ideologien, Wertsysteme und die Moral. Hauptziel der befreienden Erziehung ist, die Oberhand über die Erschaffung und den Gebrauch der Kultur, zu gewinnen.“

(Cremer/Schattenberg 1999: 10)

All diese Aspekte sollen in mein Verständnis von Kultur mit einfließen. Kultur soll in der folgenden Arbeit also als ein abstraktes Band zwischen Menschen verstanden werden, die sie zu einer Gruppe, Gemeinschaft oder im größeren Sinn auch zu einer Gesellschaft werden lassen. Kultur ist Identität, die Gemeinschaft bildet. Somit kann ein Mensch aber auch Teil

¹⁷ Fishman zitiert hier **Woodward**, Kathryn (Hg.)(1997): *Identity and Difference*. London: Sage.

mehrerer Kulturen sein, was im speziellen Fall der ecuadorianischen Realität und ihrer Analyse große Relevanz hat.

Über die Grundfunktion hinaus, soll Kultur – speziell für indigene Völker – dazu dienen, einen Wertschöpfungsprozess zu vollziehen bzw. für Werte innerhalb einer Kultur(gruppe) ein größeres Bewusstsein zu schaffen, etwa durch die Erhaltung des Kulturerbes, die Zurückgewinnung der kulturellen Identität, die Harmonisierung des urbanen und natürlichen Lebensraums, etc.; was schließlich zu einem Ausgleich zwischen sozialen Unterschieden, verursacht durch ökonomischen Ungleichheiten, führen soll. Überdies versteht sich die Kultur als Dreh- und Angelpunkt für die Umsetzung von möglichen Alternativen zur Verbesserung der Lebensqualität der Völker, in ökonomischen und materiellen Sinn. (vgl. Novillo Rameix 2000: 277f) Essentiell in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass ein gewisses Selbstbewusstsein, also eine Kenntnis über seine Wurzeln und eine Verbundenheit mit seiner Herkunft auch zu einer größeren Zielstrebigkeit führt. Eine Stärkung der Vergangenheit bedeutet also im gleichen Sinne auch eine Ebnung der Zukunft, was aber nicht gleichzusetzen ist mit einem Beharren an Altem und einer Unveränderlichkeit der Kultur selbst. Unter diesem Verständnis gehen eine kulturelle und eine ökonomische Entwicklung Hand in Hand. Die Stärkung der eigenen Identität bzw. Kultur ist auch grundlegend für die Reduzierung von Diskriminierung und Rassismus, da es durch die Stärkung der eigenen Identität zu einer Vermeidung von Ängsten gegenüber anderen Identitäten, also Kulturen kommt. Diskriminierung entsteht nämlich nicht aus der Existenz von Differenziertheit heraus, sondern im Gegenteil. Diskriminierung und Rassismus gehen der Differenziertheit voran und konstruieren sie erst, indem sie sie benennen. (vgl. Corona Berkin/Pérez Daniel 2010: 24) Dabei taucht auch das Paradoxe innerhalb von multikulturellen Gesellschaften auf – und diese Eigenschaft ist wohl jeder Gesellschaft inne. Nämlich, dass ein gewisser Stolz vorhanden ist für Traditionen, Geschichte, Vielseitigkeit, und Individualität; es wird nach kultureller Authentizität gesucht – andererseits kommt die Forderung nach kultureller Anpassung und Uniformierung immer wieder auf. (z.B. internationale Einheitssprache) Dieses Phänomen trifft gleichermaßen auf dominante und dominierte Kulturmitglieder zu. (vgl. CERI 1989: 17) Das rührt möglicherweise auch daher, dass jedes Kultursystem über ein eigenes Verständnis von Raum und Zeit, und von der Strukturierung und Klassifizierung von Wissen verfügt, sowohl im individuellen als auch im kollektiven Gedächtnis. Um hier nicht zu viel Reibfläche zwischen Kultursystemen zu

verursachen, kann das Verlangen aufkommen, dieses Verständnis zu vereinheitlichen, meistens jedoch orientiert an der dominanten Kultur. (vgl. CERI 1989: 62) In diesem Zusammenhang entstand auch der Begriff *Kultur der Armut*. Die Kultur der Armut ist ein sich ständig reproduzierendes System. Dieses System ist zu verstehen als eine Sozialordnung, bei der eine Gruppe, die Armen, an den Rand gedrängt, marginalisiert werden. Die Armut innerhalb des Systems ist aber nicht selbsterklärend, sondern zu beschreiben durch ein komplexes System von Determinanten, die sich auf die Gestaltung des Sozialsystems übertragen. Armut ist somit als Ergebnis von sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen zu sehen, die sowohl ineinander verquickt sind als auch sich untereinander verstärken, was die Situation der Armen noch verschlimmert. In Lateinamerika ist ein bedeutender Anteil der Armen den Indigenen Völkern zuzuordnen. In Zahlen bedeutet das für das Jahr 2003, dass 44,4% der Bevölkerung (227 Millionen Menschen, davon 95 Millionen Indigene) unter der Armutsgrenze lebten. (vgl. Martínez Usarralde 2006: 138ff).

Ebenfalls sowohl Identitäts- als auch Kulturprägend ist der Faktor Sprache, der in diesem Dreieck (Identität, Kultur, Sprache) in eine der Hauptrollen schlüpft, und im Rahmen der Zweisprachigen Interkulturellen Erziehung ebenfalls einen zentralen Punkt darstellt. Sprache ist nicht nur als ein simples Wort-an-Wort-Konstrukt zu interpretieren, sondern beinhaltet Konzepte der Welt und inkludiert Wissen und Identität. (vgl. von Gleich 2010: 31) Genauer wird das in Baker/Prys Jones (vgl. 1998: 187) beschrieben, wo drei Beziehungsebenen von Sprache und Kultur aufgezählt werden:

1. Sprache kategorisiert Kultur: Sprache und die dazu entsprechende Kultur wachsen gemeinsam über einen langen Zeitraum innerhalb der Geschichte, und verschmelzen zu einem nicht trennbaren Ganzen. Somit drückt die Sprache, die gemeinsam mit einer Kultur gewachsen ist, am Besten auch diese Kultur aus. Das Vokabular, Metaphern und Redewendungen beschreiben diese Kultur auf eine kognitive und emotive Art und Weise.
2. Sprache symbolisiert seine zugehörige Kultur: Die Sprache ist nicht von ihrem Status loszulösen, der wiederum stark auch mit der Kultur verbunden ist. Eine Sprache, die im Begriff ist auszusterben, mag etwa für einen geringen Status und geringes Einkommen stehen.
3. Kultur wird (zumindest teilweise) durch Sprache geformt: Ein großer Teil einer Kultur wird mündlich überliefert. Um es bildlich zu beschreiben, wird der Geschmack einer Kultur durch das Medium Sprache wiedergegeben. Die Erinnerungen

und Traditionen sind also in der Sprache aufgehoben und konserviert.¹⁸ Es reicht folglich nicht aus Sprache so zu beschreiben, dass sie in einer Gesellschaft unter bestimmten Konventionen verwendet und gebraucht wird. Das wichtige dabei ist, dass diese Konventionen, die Gesellschaft erschaffen und gebildet haben. (vgl. Koole 1989: 514) Radikal beschreibt Koole (1989: 516) die Verbindung zwischen Kultur und Sprache auf folgende Weise:

„Una sociedad o cultura no estaría en capacidad de existir sin una lengua que le permitiese comunicar sus significados y, por ende, reproducirse. La lengua cumple una función muy importante en la transmisión de los significados culturales a los nuevos miembros de una sociedad.”

Safran (1999: 80) verbindet noch stärker die Sprache als Identitäts- und somit Kulturstifter. Er beschreibt, dass Sprache durch ihre Eigenschaft als Modellierer von Identität, dem Individuum, unabhängig von seiner Herkunft, hilft, sich selbst zu definieren und dadurch wiederum kollektives Handeln einer Gruppe möglich macht. Manchmal taucht Sprache auch in Verbindung mit anderen Identitätsstiftern, wie Religion, Lebensraum, etc. auf, manchmal wird sie aber auch als Ersatz dafür angewendet. Sprache dient weiters als Instrument dafür, kollektive Identitäten und den Zusammenhang in einer Gemeinschaft zu schützen; sie dient aber jedenfalls nicht dazu einen unabhängigen Staat durchzusetzen oder Nationalismus zu prägen, wenn damit ein kollektives politisches Bewusstsein gemeint ist. Im Fall von Völkern, die von kultureller Homogenisierung bedroht sind, ist Sprache ein Marker des „Zuhause seins“.

Für die Auseinandersetzung mit der Erziehung der Indigenen in Ecuador darf der Unterbegriff der Multikulturalität keinesfalls übergangen werden. Auch hier sind die Definitionen schwammig und unkonkret; auch im Verständnis als ´Aufeinandertreffen und Interagieren zwischen benachbarten Kulturen´ handelt es sich um ein eher vages Konzept. In diesem Fall kann es sein, dass es zu einer teilweisen Übertragung kultureller Werte kommt, zu einem Austausch, zu einer Vermischung von Kulturen oder einfach zu einem Nebeneinander ohne Einfluss auf das Andere. Der Begriff wird auch manchmal fälschlicherweise angewendet, etwa dort wo eine Minderheiten- auf eine dominante Kultur trifft. Die Minderheitenkultur wird als Teil der „Mehrheitskultur“ gesehen. In diesem Sinn

¹⁸ Baker/Prys Jones zitieren hier **Fishman**, Joshua (1991): *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

befindet sich die dominante Kultur außerhalb der multikulturellen Sphäre. Auf der einen Seite steht also die Kultur, die Objekt in Politiken für Multikulturalität ist (ethnische und linguistische Minderheiten, Migranten, etc.), auf der anderen Seite die Kultur, die diese Politiken für die Minderheitenkultur macht, selbst jedoch nicht davon betroffen ist. Subjekt und Objekt stehen damit in einem unbalancierten Verhältnis. (vgl. CERI 1989: 28) Somit geht die etymologische Bedeutung, die hinter dem Begriff steckt verloren. Es geht nur um die dominierte Gruppe in einem dominierten Umfeld – nicht aber um das dominierte Umfeld selbst, in dem sich die „anderen“ Kulturen befinden. Gleiches trifft im übertragenen Sinn auch auf multikulturelle Bildung zu: Während sich Minderheiten in ihrer eigenen und der dominanten Kultur/Sprache bewegen, verlassen Mitglieder der dominanten Kultur/Sprachgruppe nur selten ihren Bewegungsradius und setzen sich nicht, wie das Wort eigentlich beschreibt (Grundverständnis von gegenseitiger Annäherung) mit den dominierten Kulturen/Sprachen auseinander. Schule befindet sich hier in einer zweigeteilten Lage, insofern als dass sie als Front angesehen werden kann, oder im Gegenteil, als wahrhaft effektive Waffe gegen Ungleichheit. Die Wichtigkeit von begleitenden Maßnahmen zu „multikulturellen Schulen“ wird durch Forschungen unterstrichen, die gezeigt haben, dass es eine große Lücke gibt, zwischen Multikulturalität, wie sie eben in Schulen vermittelt wird und den tatsächlichen Verhältnissen im Zusammenhang mit Integration von Kindern, die nicht der dominanten Kulturgruppe angehören, sowohl im Schul- als auch dann im Arbeitsalter. (vgl. CERI 1989: 12ff) Hernández Arístu (2007: 114) verweist auf die Wichtigkeit im Dialog miteinander auszukommen:

“Auf der Suche nach einem Modell, das integrativ die unterschiedliche Kultur-, Denk-, Fühl- und Handlungsvielfältigkeit in Einklang bringt, kann das dialogische Modell einen Beitrag zuleisten [sic!]. Es kann uns in unserer beruflichen Tätigkeit helfen standzuhalten, bei der gewaltigen Aufgabe zu beharren, die Probleme die aus der Vielfältigkeit entstehen zu überwinden und zu neuen Formen des friedlichen Miteinanders zu gelangen.“

Das Phänomen der einseitigen Projektion in einem eigentlich bilateralen Rahmen lässt sich neben der Multikulturalität auch bei Ethnizität beschreiben. In der lateinamerikanischen Gesellschaft wird das ethnische dem „Anderen“ gleichgesetzt. Man selbst, vor allem als Teil der dominanten hegemonialen Bevölkerungsgruppe ist nicht als ethnisch zu betrachten. (vgl. Giebler 2010: 17; vgl. Fishman 1999b: 446) Um den Ursachen dieser Diskriminierung

auf den Grund zu gehen, ist es grundlegend zuerst den Prozess zu bestimmen, in dem der „Andere“ als solcher abgestempelt wird/wurde. Wichtig in diesem Vorgang ist die Differenziertheit als etwas neutrales und nicht als etwas diskursives zu betrachten, also im Kern die Kultur zu sehen, nicht die Politik; denn das „ethnische Wesen“ erlaubt es uns unsere Verschiedenheit hervorzuheben, das „politische Wesen“ hingegen verlangt von uns, dass wir uns offenlegen, also uns dem Anderen aussetzen, bei dem Versuch mit dem Anderen zusammenzuleben. (vgl. Corona Berkin/Pérez Daniel 2010: 22ff) Der Begriff der Ethnizität oder Ethnie wirkt sehr ursprünglich, der Natur entsprungen, grundsätzlich basiert er aber eher auf sozialen, als auf biologischen Boden – und sozial-konstruierte Kategorien sind veränderbar. (vgl. Dorian 1999: 25) In diesem Verständnis ist Ethnizität, ähnlich wie auch Kultur ein Konstrukt, innerhalb dessen Individuen versuchen sich anhand von Attributen in Gruppen zusammenzufinden. Somit kann die Ethnie oder Ethnizität als Identitätsmerkmal von einer Gruppe betrachtet werden, die versucht sich über reale oder konstruierte Aspekte, wie etwa Sprache, Rasse¹⁹ und Religion, miteinander zu verbinden. (vgl. Haboud 1998: 54)

2.2.1 Minderheit

„The term ‘minority’ may be used to reflect less (or low) political status and power. Thus in Peru, Quechua has less power and status than Spanish, in France, Breton less status than French and in Malaysia, Tamil is less prestigious than the Malaysian language. This tends to be the preferred academic use of ‘minority’ - that is, not referring to numbers of people but to the relative power and status of a language within a country.”
(Baker/Prys Jones 1998: 100)

Setzt man sich mit dem Begriff Kultur auseinander, ist es unvermeidbar – wie auch im vorigen Kapitel bereits sichtbar – auch auf den Begriff Minderheit zu stoßen, denn Kultur muss auch relativ, also in Beziehung zu ihrer Umgebung betrachtet werden; bei der Auseinandersetzung mit Kulturen und dem Kulturbegriff an sich darf nicht außer Acht

¹⁹ Der Begriff der Rasse wird hier angebracht, weil er so in der Quelle verwendet wurde. Dass es sich bei dem Begriff um ein äußerst problematisches Konzept handelt, der Begriff selbst eigentlich nicht mehr existiert soll hier zwar erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt werden.

gelassen werden, wie sich „Kulturen“ im Zusammenspiel mit anderen „Kulturen“ verhalten und wie sie sich gegenseitig beeinflussen, wodurch es schließlich auch zu Minderheiten kommt. Doch was ist eine Minderheit und kann der Begriff als politisch korrekt eingeordnet werden? In jedem Fall ist der Begriff sehr biegsam und mehrdeutig interpretierbar. So stellt sich etwa die Frage, ob Minderheit durch die Anzahl an Personen, die einer Gruppe angehören, bestimmt wird, oder ob Minderheit eine Gruppe beschreibt die im Vergleich zu einer anderen Gruppe benachteiligt ist. Wenn dem so ist, wie lässt sich dann feststellen, wer benachteiligt ist und wem gegenüber. So werden etwa Frauen oft als Minderheit bezeichnet, sind aber, wenn man sie im Kontrast zu Männern sieht, zahlenmäßig nicht unterlegen. Kinder jedoch, die im Vergleich mit Erwachsenen „benachteiligt“ sind, werden selten bzw. nie als Minderheit bezeichnet und das obwohl sie in den meisten Gesellschaften sehr wohl zahlenmäßig unterlegen sind.

Auch im Fall der linguistischen Minderheiten, ein Ausdruck der oft in Auseinandersetzungen mit multikultureller Bildung auftaucht, stellt sich die Frage, wodurch eine Sprache zur Minderheit wird, wo doch paradoxerweise Sprachen, die von einer bestechenden Minderheit der Bevölkerung eines Nationalstaats gesprochen werden, dort doch als Mehrheitssprache anerkannt sind. Anderswo mag es genau umgekehrt passieren. Minderheitensprache bezieht sich in einem Fall tatsächlich auf die Sprecherzahl, in einem anderen Fall auf eine nicht dominante – also dominierte Sprache. In der Zuordnung von Sprechern zu einer Sprachgruppe fehlen objektive Einteilungskriterien, wodurch dieser Prozess erschwert wird und die Definition sehr unscharf bzw. ganz unmöglich wird. (vgl. CERI 1989: 28)

In der Enzyklopädie für Bilingualismus und bilinguale Erziehung beschreiben Baker und Prys Jones (vgl. 1998: 99), dass 'Sprachminderheit' zwar ein häufig gebrauchter Begriff ist, eine präzise Definition jedoch sehr schwierig ist, da der Begriff verwendet werden kann um Gruppen zu beschreiben, die sich in Größe, geographischer Verteilung, Status oder Herkunft unterscheiden; also kann der Begriff in unterschiedlichsten Bereichen entsprechend angewendet werden.

Koole spricht in diesem Zusammenhang jedoch nicht von Minderheiten, sondern beschreibt diese Gruppe als die Dominierten, deren Pendant die Dominierenden sind. Um Minderheiten, oder eben die dominierte Gruppe beschreiben zu können, ist es essentiell auch die dominierende Gruppe zu definieren:

„Es por ello que defino a un grupo dominante dentro de una sociedad multilingüe como aquel cuya lengua es utilizada como vehículo principal de comunicación en todas las instituciones sociales mayores, instituciones que pasan por la educación, la iglesia, la política, las instituciones legales, militares, policiales así como la radio, la televisión y los periódicos.”

Und weiter beschreibt er, dass Minderheiten nichts anderes übrig bleibt, als sich der dominanten Gruppe anzupassen bzw. zu unterwerfen:

„En contacto con los miembros del grupo dominante los miembros de estos sectores dominados se ven forzados a hablar en el idioma dominante. [...] Este proceso de pérdida de identidad étnica como medio para poder incorporarse a la sociedad dominante es definida usualmente como asimilación.” (1989: 510)

Ähnlich beschreibt es May (2001: 1), der erklärt, dass es sich dann um eine „Mehrheits“-Sprache handelt, wenn sie der „Minderheiten“-Sprache in politischer Macht und sozialem Ansehen überlegen ist und diese dadurch in unterschiedlichen Anwendungsbereichen und Funktionen ersetzt.

Die „Minderheit“, mit der sich diese Arbeit näher beschäftigt, ist die der Indigenen, konkret in Ecuador. Auch dabei handelt es sich um einen umstrittenen Begriff und dessen Definition ist, wie in späteren Kapiteln auch noch geklärt werden soll, eine große Hürde für internationales Recht und Rechtsprechung. Béteille verbindet den Begriff indigen stark mit geschichtlichen Aspekten: “A significant dimension of the identity of the populations correctly designated as ‘indigenous’ derives from a particular history of settlement and usurpation.” (Béteille 1998: 188) Dabei muss aber bedacht werden, dass einige, heute als indigen bezeichnete Völker nicht dort wohnen, wo sich ihr ursprünglicher Lebensraum befand, da sie von dort vertrieben wurden und weshalb sie nicht als indigene anerkannt werden. Das ist auch der Grund, warum der Kampf um das Recht auf Selbstbestimmung entscheidend ist, in der Erstellung von international gültigem Recht für Indigene.

2.2.2 Interkulturalität

“El marco del ‘Inter’ significa fronteras entre distintas formas de ser, de organizarse, de culturalizarse. Por eso lo ‘Inter’ dice más sobre la

diferencia, un poco sobre el contacto, y nada sobre los procesos de cambios sociales y culturales.” (Giebler 2010: 18)

Interkulturalität funktioniert als analytischer Begriff um „ethnische“ und kulturelle Verhältnisse zu verstehen. (vgl. Giebler 2010: 15) Der Begriff kann nach Valiente Catter (vgl. 2010: 26) im Grunde auf drei verschiedene Weisen verstanden werden: 1. Als Alltagserfahrung²⁰, also als natürliche Reaktion auf das unbekannte und andersartige zwischen Personen und Gruppen mit eben verschiedenen Sichten auf die Welt, 2. Als Metapolitik, die innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft praktiziert wird und auf einer demokratischen Durchführung fußt, und 3. Als Aktionsplan, der Marginalisierung, Diskriminierung und sozialen und kulturellen Ausschluss überwinden möchte. Diese Funktionen des Begriffs beschreiben ihn als einen relativ positiv besetzten. Andere Forscher werfen ein kritischeres Auge auf den Begriff und das Konzept, das dahinter steckt. Da Interkulturalität aber auch als Einstellung verstanden werden kann, ist auch dieser Begriff ebenfalls sehr schwer zu definieren oder in einen Rahmen zu bringen. Eine weitere Möglichkeit neben der von Valiente Catter ist Interkulturalität als kämpferische Tugend (oder auch neutraler ausgedrückt – Eigenschaft) zu beschreiben, die von „Missionaren“ gelebt wird; diese glauben an eine neue Gesellschaft, die in ihrem Grundstock Eigenschaften wie Brüderlichkeit, Liebe und Verständnis unter den Menschen trägt. (vgl. CERI 1989: 29) Diese Ansicht vom Centre for educational research and innovation gibt ein wenig die Naivität wieder, die hinter dem Begriff steckt; was nicht in der Bedeutung enthalten ist, ist eine kritische Perspektive der Machtverhältnisse innerhalb dieser Gesellschaft, die beschrieben wird; diese Machtverhältnisse werden allerdings widergespiegelt in einer bestimmten Kultur- und Sprachhierarchie. Im zweisprachigen interkulturellen Bildungssystem in Ecuador lässt sich Interkulturalität z.B. durch die Integration der indigenen und hier vor allem Quichua- Kultur und deren Ursprung in die nationale Kultur beschreiben. (vgl. Ströbele-Gregor 2010: 13) Das bekräftigt Haboud durch ihre Aussage im Interview: “Cuando se habla de interculturalidad se piensa en indígena; no se está pensando en toda la diversidad del caso ecuatoriano.”²¹ Kräfteverhältnisse innerhalb einer

²⁰ Valiente Catter zitiert hier **Fornet-Betancourt**, Raúl (2001): “Filosofía e Interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica.” In: Heise, María (Hg.): Interculturalidad – Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación. p. 63-73

²¹ Entnommen aus dem Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 10:10

Gesellschaft sind im Konzept der Interkulturalität also nicht enthalten. Kritisches Verhalten fehlt unter diesem Konzept auch in Zusammenhang mit dem Gebrauch von anderen Begriffen. Ethnizität wird unreflektiert angewendet, woraus nicht klar wird, dass es sich hierbei vor allem um ein Konstrukt handelt. Somit werden in einem interkulturellen Verständnis Kulturen als geschlossene Einheiten betrachtet, wodurch die Trennung innerhalb oder zwischen Gesellschaften mit dem Faktor Kultur begründet wird. Somit werden Konflikte über Konstrukte beschrieben und Kulturkonflikte als etwas Natürliches erklärt und akzeptiert. (vgl. Ströbele – Gregor 2010: 9) Das Ziel ist es natürlich diese Konflikte im Rahmen von interkulturellem Handeln zu überwinden, nur ist das von vornherein der falsche Zugang, wie nachher auch im Kapitel Transkulturalität beschrieben werden soll. Denn bei dem Versuch das Angestrebte zu erreichen wird schnell aus den Augen verloren, worum es tatsächlich geht, nämlich „interkulturelle Prozesse“ durchzusetzen, in Beteiligung *beider Seiten*. Was dann jedoch umgesetzt wird, sind ethnische Prozesse und nicht Prozesse um Kulturen miteinander in Beziehung zu stellen. (vgl. Giebel 2010: 17)

Der Großteil der indigenen Aktivisten versteht unter Interkulturalität die Anerkennung und Förderung ihrer jeweiligen Kultur und die dafür nötige Bewusstmachung und Identitätsbildung. Das Aufeinandertreffen zwischen den Kulturen, der Austausch und auch die Transkulturalität sind dabei nicht Thema, sehr wohl aber und das immer mehr, die Reflektion der sozialen Kräfteverhältnisse. Und auch auf dieser Seite – und in diesem Zusammenhang erscheint es mir nicht unpassend von *Seiten* zu sprechen – bedeutet somit Interkulturalität wieder Integration der indigenen in die nationale Kultur. (vgl. Ströbele – Gregor 2010: 13) Auch Abram (vgl. 1989: 413) beschreibt dieses Phänomen, dass unter dem Deckmantel der Interkulturalität vom Staat als einzige Lösung zur Überwindung der Unterentwicklung eine Integration des „Indio“ in die weiße Gesellschaft gesehen wird. Durch den Missbrauch des Begriffs, oder vielmehr durch das reduzierte Konzept, das hinter dem Begriff steckt, kommt es infolge auf politischer Ebene zu Schwierigkeiten, insofern als dass Unterschiede und Inhomogenität übergangen und ignoriert werden und künstlich Grenzen geschaffen und konstruiert werden. (vgl. Corona Berkin/Pérez Daniel 2010: 21) Die Meinung, dass die Indigenen in Ecuador abgesehen vom unterschiedlichen Sprachgebrauch alle identisch sind, muss als Irrglaube wahrgenommen werden. Denn bisher scheint es, dass das Indigene für eine einheitliche Gruppe steht, d.h. ohne offenkundige innere

Individualität. Alle Indigenen im Land seien gleich, alle denken auf die gleiche Weise und handeln auch gleich. (vgl. Corona Berkin/Pérez Daniel 2010: 23) Fischer (vgl. 2003) beschreibt die Schwierigkeiten des Begriffes anhand von Analysen Wolfgang Welsch²²: Nach Welsch ist ein grundlegendes Problem bereits, dass Interkulturalität Kultur als abgeschlossene Einheit outet, also Kulturen von vornherein nicht miteinander verbunden sind, woraus natürlicherweise Konflikte zwischen den Kulturen entstehen. Es wird also von Barrieren zwischen den Kulturen ausgegangen, die zwar versucht werden zu überwinden, womit jedoch nicht die Konstrukte der unabhängigen Kultursysteme selbst überwunden werden können, was jedoch essentiell wäre für die Erreichung des angestrebten Ziels, der Schlichtung von Kulturkonflikten.

„Interkulturalität [steht] in diesem Sinn in der Tradition einer Wissenschaft der Kulturen, deren Genese politisch eng (affirmativ oder kritisch) mit dem kolonialen Paradigma und schließlich mit einem kulturwissenschaftlichen Nationsbegriff verknüpft ist.“ (Fischer 2003)

Es kommt also hinter einer schön klingenden Maske zu einer Verschärfung der Spannungen zwischen den Kulturen, die dadurch unvermeidbar werden und den Ausgangspunkt für ein Aufeinandertreffen der verschiedenen Kulturen darstellen. (vgl. Aristu 2007: 105) Im Speziellen ist es der Markt, der eine einzige Art zu Denken verlangt und damit Individualität zurückschlägt. (vgl. Girardi 2000: 310) Unter dem Schein von unterschiedlichsten Begriffen wird die Realität für indigene Völker überstrahlt, die zu Assimilation der „Nichtangepassten“ führt, wodurch ihre Kulturen schließlich ganz verschwinden. Diese Problematik kann nur dann überwunden werden, wenn man statt dem Konzept der Interkulturalität das der Transkulturalität einsetzt.

2.2.3 Transkulturalität

“Por el análisis de procesos sociales bajo la globalización, el hablar de diferentes culturas ya no parece adecuado. La Transcultura define un proceso de intercambio a todo nivel.” (Giebler 2010: 19)

²² Fischer zitiert hier **Welsch**, Wolfgang (1999): "Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today." In: Fetherstone, Mike/Lash, Scott (Hg.): *Spaces of Culture - City, Nation, World*. London: Sage. p. 194-213.

Bereits bei der begriffsetymologischen Analyse wird klar, dass der Begriff der Transkulturalität die Schwierigkeiten, die dem Begriff Interkulturalität inne sind, überwindet. Denn: „trans-, Trans- [trans-; lat. trans]: bedeutet in Bildung mit Verben od. Substantiven *hindurch, quer durch, hinüber, jenseits, über ... hinaus*“ (Duden 2003: 1595), wodurch erkennbar wird, dass in der Bedeutung etwas über die Grenzen hinaus gehendes existiert. Es besteht ein Verständnis für Kulturen, als offene Gebilde, die keine Grenzen haben, miteinander verbunden sind, wodurch klar wird, dass es außerhalb dieser Kulturkonstrukte überdies noch Raum gibt. Transkulturalität hat keine Orientation an einer Seite, sondern ist vielmehr eine Betrachtung der Verhältnisse von einer Metaperspektive. Dadurch ist auch nach Welsch der Begriff dafür geeignet, Missverständnisse vorzubeugen, die im Rahmen von Interkulturalität entstanden sind/wären, auch wenn die Menschen innerhalb der Kulturen immer mehr werden, also zwischen immer mehr Menschen Eintracht erreicht werden muss.²³ (Fischer 2003) Zusammengefasst bedeutet das:

„Transkulturalität bietet einer individuellen kulturellen Spezifizierung [sic!] Raum, ohne darum die Ansprüche universaler Werte aufgeben zu müssen, und zwar unabhängig von ihrer Herkunft und Ursprungstradition. Eine transkulturelle Konzeption von Gesellschaft geht entsprechend davon aus, daß [sic!] Menschen ihre spezifische Individualität dadurch gewinnen, daß [sic!] sie lebensgeschichtlich unterschiedliche Konglomerate herkunftsbestimmter, subkulturellen [sic!], partikularer und universaler, lokaler und kosmopolitischer, unmittelbarer und medialer Zugehörigkeiten für sich in Anspruch nehmen und lebenspraktisch realisieren.“ (Fischer 2003)

Transkulturalität geht somit auf die Individualität jedes einzelnen Menschen ein und bewegt sich auf einer über alle Kulturen blickende Verstehensebene.

Für das Bildungskonzept in Ecuador bedeutet das, dass die Idee des Interkulturellen durch das Transkulturelle ersetzt werden sollte; bereits in der Umbenennung des Systems wäre ein erster Schritt getan. Eine ideale Vorgehensweise in der Praxis im transkulturellen Sinn ist schließlich die Anwendung einer Pädagogik, die die Entwicklung jedes einzelnen unabhängigen Menschen, jedoch im Zusammenspiel mit Anderen, berücksichtigt und die Raum schafft für Dialog zwischen ALLEN Beteiligten, damit jeder einzelne dazu befähigt wird

²³ Fischer zitiert hier **Welsch**, Wolfgang (1999): "Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today." In: Fetherstone, Mike/Lash, Scott (Hg.): *Spaces of Culture - City, Nation, World*. London: Sage. p. 194-213.

seine soziale bzw. kulturelle Welt, seine gesamte Umwelt, die Kunst, usw. zu entdecken und zu erforschen. (Giebeler 2010: 19)

2.2.4 Intrakulturalität

“La Intraculturalidad en este discurso me parece muy importante como término, porque reflexiona la relación entre algo universal y particular – una discusión importante en las luchas indígenas del continente –, en donde el debate sobre la historia de los pueblos ‘originarios’ adquiere un papel importante.” (Giebeler 2010: 16)

Zumindest kurze Erwähnung sollte in diesem Zusammenhang auch der Begriff der Intrakulturalität finden, unter dem man den autonomen Prozess der Selbstbestimmung eines Individuums verstehen kann, der den Einzelnen im Verhältnis mit der Welt bzw. seiner Umgebung beschreibt. Der Kontakt entsteht also zwischen dem Inneren eines Menschen dem Äußeren; das Verhältnis von sich selbst als Subjekt und Objekt. Zentral dabei ist aber die Möglichkeit zur Selbstbestimmung. (vgl. Giebeler 2010: 19)

“Por eso se habla de ‘entrecultural’ en vez de ‘intercultural’, pues se dialoga desde aquellos elementos que exigen un acuerdo. Lo que se hace necesario para la construcción de este espacio público es comunicarse. No se trata de dominar una misma realidad, ni tener los mismos conocimientos, ni comportarse del mismo modo, ni hacer la misma cosa, sino simplemente saber y poder transmitir lo que soy y lo que quiero, a la par de saber escuchar y dialogar.” (Corona Berkin/Pérez Daniel 2010: 24)

2.3 Bildung und Entwicklung

„La escuela es considerada como una oportunidad de aprendizaje de nuevos conocimientos y de mejoramiento de las condiciones de vida.“
(Valiente Catter 2010: 27)

Bildung und Entwicklung sind unmittelbar miteinander verbunden; schon in der individuellen Entwicklung eines Menschen lässt sich ein klarer Zusammenhang zwischen diesen beiden Parametern erkennen. In der Verlinkung zwischen der Bildung bzw. dem

Bildungskonzept eines Landes oder einer Region mit dessen/deren *Entwicklung* kann dieser Zusammenhang auch in einem größeren Rahmen analysiert werden, worauf ich mich im Folgenden auch konzentrieren möchte. Dabei orientiere ich mich an den Fragen, inwiefern Bildung einen Impact auf die Entwicklung einer Region/eines Landes haben kann, oder inwiefern Bildung sogar als Entwicklungshemmnis wirkt und außerdem wie die Bildung eines Landes gestaltet werden muss um sich positiv auf das Land und jedes Individuum, das darin lebt, auszuwirken. Zuerst einmal soll aber der Begriff *Bildung* im Kontrast zu *Erziehung* geklärt und ein Überblick darüber gegeben werden, was für Konzepte es für zweisprachige Erziehung/Ausbildung/Bildung gibt, um auf den speziellen Fall von mehrsprachigen bzw. -kulturellen Regionen einzugehen. Diese Auseinandersetzung ist Grundlage dafür Konzepte zu entwickeln, wie man auf die Forderung in Ecuador eingehen kann, die indigene Realität auch in der Schule umzusetzen.

2.3.1 Bildung vs. Erziehung

„[Es] ist klar, daß [sic!] Erziehung und Bildung verschiedene Begriffe sind, die zwar irgendwie miteinander zusammenhängen, aber doch Unterschiedliches aussagen.“ (Hohnholz 1990: 17)

Wenn man der Bedeutung von Begriffen auf den Grund gehen möchte, lohnt es sich immer beim Stamm des Wortes zu beginnen und die Ursprungsbedeutung erst einmal etymologisch zu eruieren. Interessant hierbei ist es auch die unterschiedlichen Wortstämme aus den unterschiedlichen Sprachen bzw. Sprachkulturen zu erörtern und miteinander zu vergleichen um mögliche dahintersteckende Konzepte erkennen und begreifen zu können. Beginnen wir also mit dem deutschen Wort *Bildung*. Hohnholz (vgl. 1990: 18) bezeichnet es als ein sogenanntes Amöbenwort – wozu er im Übrigen auch das Wort *Entwicklung* zählt – und orientiert sich dabei stark an den Überlegungen Groenevelds²⁴. Amöbenworte beschreibt er als „[...] inhaltlich leere Wörter, die sich durch eine große Verbreitung und dann Einschlüpfen in nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche auszeichnen.“ (Hohnholz 1990: 18) Nach Geiger (vgl. 2010) ist es wichtig wiederum eine Grenze zwischen *Bildung* und *Ausbildung* zu ziehen. In der *Ausbildung* besteht die Absicht Kompetenzen zu entwickeln,

²⁴ Hohnholz zitiert hier **Groeneveld**, S. (1988): „Erziehung zur Unterentwicklung.“ In: *Bildung und Entwicklung in der Dritten Welt*, Zeitschrift für Kulturaustausch. Stuttgart. S.301

die meist für einen bestimmten Beruf Voraussetzung sind; Bildung hingegen beschreibt den Prozess der ganzheitlichen Prägung eines Menschen. Das deutsche Wort *Bildung* enthält den Stamm *Bild*, was Geiger mit Vorbild, Muster verbindet. Ein Mensch wird also nach einem bestimmten Muster geformt, er wird *gebildet*. Wenn man in anderen Sprachen nach vergleichbaren Begriffen sucht, wird man nicht so leicht fündig. Auch Lichtenstein (vgl. 1966) bemerkt bezüglich des deutschen Bildungsbegriffs, dass er „[...] in anderen germanischen und romanischen Sprachen kein Äquivalent [hat].“ (Lichtenstein 1966: 3). So gibt es in den romanischen Sprachen zwar ein ähnliches Konzept, das im Spanischen mit *formación*, im Italienischen mit *formazione*, im Französischem mit *formation*, im Portugiesischen mit *formação* beschrieben wird, jedoch nicht den gleichen Verwendungsradius hat wie im Deutschen. Auch hier steckt im Stamm die Idee des Bildens, des Formens, der Stamm des Nachahmens, des Vorbildnehmens fehlt hier jedoch. Im Russischen gibt es nur ein Wort, wo es im Deutschen eben zwei verschiedene gibt. *Образование* oder *obrasowanije* hängt mit dem deutschen Konzept der Bildung zusammen. (Geiger 2010: 3f)

Im Vergleich dazu steht nun der deutsche Begriff Erziehung, der das Verb *ziehen* in seinem Zentrum trägt; also ein recht autoritäres oder zumindest stark lenkendes Konzept, wobei das Bild entsteht, dass ein Mensch, meist ein Kind, von einem anderen Menschen in eine Richtung gezogen wird. Der englischen Begriff, genauso wie auch in den romanischen Sprachen (*education*, *educación*, *educazione*, *éducation*, *educação*), enthält die Grundbedeutung *herausführen*. Es gibt also einen Führer, der Möglichkeiten zeigt und einen Weg vorgeht, der von dem „Erzogenen“ nachgegangen werden kann – eine klar sanftere Vorstellung als im Deutschen. Der Aspekt der Freiwilligkeit oder Selbstverantwortung kommt speziell im Griechischen und Polnischen heraus: Das aus dem Griechisch stammende Wort *Pädagogik* ist auf den *paidagogos* (παιδαγωγός) zurückzuführen, bei dem es sich um den Hausklaven handelt, der die Kinder zum Unterricht begleitete; also der *Kinderbegleiter*. Im polnischen Substantiv *wychowanie* und im dazu passenden Verb *wychowywać* steckt die Wurzel *chować*, das in diesem Zusammenhang übersetzt werden kann als *heranwachsen lassen*, wobei die Grundbedeutung von *chować* *verbergen*, *verstecken* ist, wodurch das Ziel von Erziehung beschrieben werden kann, nämlich das Verborgene (das in einem Mensch steckt) ans Licht zu bringen. Hinter dem hebräischen Wort *jsr* (יצר) versteckt sich einerseits *Zucht*, *Züchtigung*, *Strafe*, andererseits aber auch eine Deutung im positiven Sinne, nämlich

Warnen, Belehren. (Geiger 2010: 2f) Im Quechua, um nun auch im Konkreten auf das Bildungskonzept von einem Volk aus Ecuador einzugehen, gibt es das Wort *Yachachiy*, das Ramírez mit dem spanischen *educación* gleichsetzt und *Yachakuy*, was *formación* entspricht. Ihren Ursprung finden beide Worte im Verb *yachana*, was wissen (saber) bedeutet, das eng verbunden mit dem Substantiv *yachay* (Wissen bzw. Weisheit/sabiduría) ist. Ramírez zerlegt das Wort und beschreibt die Bedeutung der einzelnen Morpheme: „[...] YACHAY: sabiduría; junto al morfema CHI, quiere decir lo que se enseña; junto al morfema KU+Y significa curso o formación.“ Weitere Worte, die mit diesem Stamm verbunden sind, sind Yachachik (der Lehrer/der, der lehrt), Yachakuk (der, der das Gelehrte empfängt) und Yachak (der Weise).²⁵ In diesem Sinne ist im Quechua das Konzept der Bildung und auch der Erziehung mit Wissen und deren Vermittlung verbunden; Wissen darf in diesem Zusammenhang aber nicht auf westliches Schulwissen reduziert werden, sondern muss um den Aspekt der für diese Völker eigenen Kultur erweitert werden, also um sich differierende Universalkonzepte, andere Sprachen, gesellschaftliche Normen, Traditionen, usw.

Die vorangegangenen Beispiele für sprachlichen Divergenzen sind deshalb wichtig, da sie klar machen, dass eine Sprache zu verwenden nicht nur bedeutet andere Worte einzusetzen, sondern sich der Welt aus einer komplett unterschiedlichen Perspektive zu nähern, da sich hinter den Worten auch unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen befinden, was natürlich auch relevant, sogar grundlegend für die Konzeption von bilinguaalem interkulturellem Unterricht ist. Es muss also verstanden werden, dass dabei nicht nur die Sprache der eigenen Kultur vermittelt werden soll, sondern auch die Konzepte, die dahinter stecken und die Gestaltung des Unterrichts diesen Konzepten also nicht entgegenstehen soll bzw. darf: „La mayoría de reglas, o mejor aún, convenciones, de uso lingüístico son consideradas como específicas a una cultura determinada.“ (Koole 1989: 513)

Die eigenständige Gestaltung der Erziehung heißt also nicht nur die Verwendung der eigenen Sprache durchzusetzen, sondern durch die Bildung ein Anwendungsgebiet der eigenen Konzepte zu schaffen, die eben durch den Unterricht vermittelt werden sollen. (vgl. Abram 1989: 419)

²⁵ Persönliche E-Mail Korrespondenz mit Angel Ramírez, Mitarbeiter der DINEIB – Bildungsministerium Ecuador vom 18.09.2010.

Die unterschiedlichen Bedeutungen die hinter den jeweiligen Versionen und Übersetzungen von Bildung und Erziehung stehen, machen es auch recht schwierig international gültige Papiere über Bildung zu verfassen bzw. die dann auch einhalten zu können; das zeigt schon das Beispiel des Bildungsartikels in der europäischen Menschenrechtskonvention, einem Papier, das zwar unterschiedliche Sprachgruppen, im Allgemeinen jedoch die gleiche okzidentale Kultur anspricht: Die Übersetzungen in die europäischen Sprachen zeigen eine Unsicherheit bei der Verwendung der jeweiligen Begriffe bzw. suchen verzweifelt nach einer Entsprechung innerhalb der unterschiedlichen Sprachen, können diesem Anspruch aber nicht gerecht werden. (vgl. Lenhart 2003: 100f)

Diese Erkenntnis alleine reicht aber nicht aus um Erziehung bzw. Bildung erfolgreich zu gestalten. Was aber macht den Prozess der Bildung und der Erziehung erfolgreich, sodass es einen positiven Effekt auf Lernende, auf die Gesellschaft, in der sie leben und auf alle betroffenen Akteure hat? Als zentral für den Lernerfolg beschreiben etwa Tamášová und Koldeová (2007: 16) – und dabei lehnen sie sich auch an das Bildungskonzept Paulo Freires²⁶ – die Kommunikation zwischen Schule und Familie. Sie erklären auch, dass Transformationen in Schulbereich nicht nur auf administrativer Ebene passieren dürfen, sondern dass es bei jeglicher Anstrengung vor allem um innere Veränderungen des Systems gehen muss, um tatsächlich etwas bewegen zu können. Wolfer wirft in seinem Artikel zur Bildungspolitik (2007: 40ff) die Frage auf, ob Lernen erst dann erfolgreich sein kann, wenn Schule überhaupt abgeschafft wird und die Gesellschaft im Allgemeinen entschult wird.²⁷ Diesen Vorschlag verneint Wolfer jedoch, indem er erklärt:

„Hieran scheitern moderne Schulreformer, wenn sie glauben, durch Selbstregulierungsprozesse der Schüler und Schülerinnen einen Akt befreienden Lernens initiieren zu können. Die Schule muss ihren Schülerinnen und Schülern vielmehr Möglichkeiten anbieten, wie sie Sinnhaftigkeit und Stärke erfahren können.“ (2007: 42)

Illich²⁸ vertritt neben der Abschaffung der Schule auch die Position – und hierbei stimmt er wohl mit Wolfer überein –, dass Bildung keinen Marktwert haben sollte, dass Bildung also der Institution Schule nicht unterlegen werden darf. (Köpcke – Duttle 2007: 54) So ist also ein weiterer Faktor zum Erfolg von Bildung, dass sie für alle Menschen, unabhängig von

²⁶ Mehr zu dem Bildungskonzept Paulo Freires nachzulesen in Kapitel 2.3.3.1

²⁷ Wolfer zitiert hierzu Theorien von Illich, Reimer und Hentig.

²⁸ Köpcke-Duttle zitiert hier **Illich**, Ivan (1996): *Klarstellungen. Pamphlete und Polemiken*. München: Beck.

ihren vor allem ökonomischen Standards, gleich sein sollte, sonst kommt es durch die Bildung bzw. das Bildungssystem zu einer Reproduktion der Eliten. Dazu passend formuliert Kaltmeier (2010: 4) etwa die Kritik, dass die Forderung des postkolonialen Bildungskonzepts in Lateinamerika nach einer gleichen Bildung für alle, entsprechend den jeweiligen Fähigkeiten nicht erfüllt wird. Im Sinne von Bourdieu:

„[...] el sociólogo Pierre Bourdieu pone de relieve que la verdadera elección tiene lugar antes de los exámenes, porque ciertas disposiciones impiden el desarrollo escolar. Siguiendo esta idea, él llega a la conclusión de que la escuela no tiene la función de educar y de capacitar, sino que tiene la función de eliminar y de convencer a los perdedores de que son culpables de su propia eliminación.“²⁹

Im Zusammenhang mit erfolgreicher Bildung beschreibt Lenhart die „vier Säulen der Bildung“³⁰, die im Idealfall so miteinander verbunden werden sollen, dass keine benachteiligt und keine bevorzugt wird und der Lernende/die Lernende im höchst möglichen Maße profitieren kann: Demnach gibt es also Lerninhalte auf kognitiver Ebene (Learning to know), auf sozialmoralischer Ebene (Learning to live together), arbeitsbezogene (Learning to do) und persönlichkeitsbezogene (Learning to be) Lernziele. (vgl. Lenhart 2003: 31)

2.3.2 Entwicklung durch Bildung – Bildung durch Entwicklung

„Die Bildungsqualität in Form tatsächlich erzielter Bildungsergebnisse, anschlussfähiger Kompetenzen, rückt noch stärker als bisher in eine Schlüsselposition für die persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung.“ (Haider 2006: 84)

Bildung und Entwicklung sind ein Ursache-Wirkungs-Paar, bei dem beide Seiten auch beide Rollen einnehmen können; Bildung und Erziehung können beide Ursache und Wirkung sein, sie beeinflussen sich also gegenseitig. Bildung kann den Entwicklungsstatus eines Landes beeinflussen – wobei schon hier darauf hingewiesen sei, dass sich das sowohl in positiver als auch in negativer Weise auswirken kann – und umgekehrt kann auch der Entwicklungsstatus

²⁹ Kaltmeier zitiert hier **Bourdieu**, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA. Seite 21

³⁰ Beschrieben wurden diese Vier Säulen der Bildung in einem 1996 verfassten Bericht der UNESCO.

eines Landes bzw. einer Region Einfluss auf die Bildungsplanung haben, da sich etwa die Ressourcen (Humankapital, Budget, Know-How, wissenschaftliches Material, etc.) dementsprechend gestalten. Martínez Usarralde (2006: 45) beschreibt grundlegend, „[...] dass Bildung im Allgemeinen eine unverzichtbare Rolle bei der Entwicklung der Region [Lateinamerika] spielt, was beim Vergleich mit den übrigen Variablen [...] deutlich wird.“ Sie fügt im Weiteren hinzu, dass viele Autoren selbst der Meinung sind, dass Bildung einen relevanten Einfluss auf die soziale Gerechtigkeit, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und auch die bürgerliche Verwirklichung hat. (vgl. 2006: 109) Haider (2006: 88) beschreibt implizit, dass die Qualität des jeweiligen Bildungssystems direkten Einfluss sowohl auf die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, als auch auf die individuellen Lebenschancen jedes einzelnen Bürgers hat und erklärt weiter, dass „[u]nter diesem Gesichtspunkt betrachtet [...] jedes Bildungssystem permanent reformbedürftig [ist], und zwar in mehrfacher Hinsicht“, wodurch er beschreibt, dass Bildung langfristig und andauernd geplant werden muss, um auch erfolgreich zu sein. Er beschreibt aber auch einen positiven Einfluss, den Bildung auf die Entwicklung einer Region haben soll, mit dem wohl viele Forscher in diesem Bereich nicht übereinstimmen, besonders nicht, wenn es sich um den Einfluss von Bildung auf die Entwicklung sogenannter Entwicklungs-, also in ihren Ressourcen beschränkten Ländern (zumindest aus westlicher Sicht) handelt. Kritische Stimmen werden immer lauter und fordern ein Überdenken der derzeitigen Planungs- und Implementierungsmethoden von Bildungspolitik. Erschreckend in diesem Zusammenhang scheint jedoch, dass sich die Kritik bezüglich dieser Thematik zumindest teilweise innerhalb der letzten 40 Jahre kaum verändert zu haben scheint. Liest man empirische Studien aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, erkennt man kaum inhaltliche Unterschiede zu aktuellen Studien bzw. Stellungnahmen. Wichard fasst unterschiedliche Analysen der 70er Jahre zusammen und beschreibt folgende Punkte, die man bedenken sollte, wenn man sich dem (positiven) Einfluss der Bildung auf die Entwicklung einer Region widmet: Ungleiche Verteilung beziehe sich nicht nur auf materielle Güter und politischen Einfluss, sondern genauso auf die Bildungschancen, weshalb „der Ausbau des formalen Bildungswesens zur Verfestigung des Status quo der Ungleichheit“ beiträgt. Insofern wäre das Bildungswesen zum Instrument der Eliten geworden, das sich so Privilegien verschafft bzw. diese nur verstärkt. Überdies würde es zu einer kulturellen Übermannung durch westliche Werte kommen (vgl. Wichard 1990: 37f), da die Bildung in den nicht westlichen Regionen von dort aus konzipiert und oft auch

(zumindest mit)finanziert wird. Unter diesem Gesichtspunkt fördert Bildung nicht Entwicklung, sondern hemmt sie. Bildung darf also nicht als die armutsheilende Medizin betrachtet werden. Passiert das doch, kann es auch passieren, dass im Verhältnis zu viel Geld in die Bildung investiert wird, während andere vor allem produktive Sektoren außen vor gelassen werden, wodurch das Geld in der Bildung ein Schuss in den Sand wäre, da für die Schulabgänger nicht ausreichend Arbeitsplätze vorhanden sind, bzw. geschaffen wurden. Das hat einerseits negative Auswirkung auf den Lebensstandard der Menschen und die Entwicklung des Landes, andererseits relativiert es die möglichen Erfolge der Schulförderung; Bildung erhält in der Bevölkerung überdies ein negatives Ansehen, da man mit Bildung nicht mehr Chancen auf einen Arbeitsplatz erhält; Zeit, die man bereits hätte in Arbeit investieren können, wurde hinter der Schulbank 'vertrödelt'. Dadurch wird es zu einem Fauxpas in der Entwicklungsplanung eines Landes einen zu starken Fokus auf die Bildung zu legen. Um mit individuellen Konzepten erfolgreich zu sein, muss natürlich ein starkes Augenmerk auf Bildung gelegt werden, jegliche Maßnahmen in diesem Bereich müssen aber von Entwicklung in anderen Sektoren und Bereichen begleitet werden. Heller und Wichard (1990: 10) fassen das wie folgt zusammen:

„Fortschritte durch Bildung und Ausbildung hängen offensichtlich fast ausschließlich von der gesellschaftlichen Entwicklung der Länder der Dritten Welt im Inneren und von den äußeren wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen ab.“ Außerdem weisen sie auf einen weiteren Aspekt hin: *„Bildung und Entwicklung kommen nicht voran, wenn nicht der Prozeß [sic!] der Entkolonialisierung aktiv unterstützt und damit die Entwicklungshilfe bewußter [sic!] als bisher politisch gestaltet wird. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Verhältnis einer modernen europäischen Bildung zu den gewachsenen Bildungstraditionen der jeweiligen Entwicklungsländer, auch dort, wo sie seit langem europäisch durchgesetzt oder gänzlich überwuchert sind.“* (Heller/Wichard 1990: 10)

D.h. um Bildung erfolgreich zu gestalten, - und das kann ergänzend zu den Ausführungen im vorigen Kapitel verstanden werden – gilt es auf die jeweilige Situation eines Landes einzugehen; nach dem altbewehrten Motto *Back to the roots* sollten ursprüngliche Erziehungs- und Bildungsstrategien wiederbelebt, gefördert und verstärkt durchgesetzt werden.

In einer Studie zu multikultureller Bildung beschreibt das Centre for Educational Research and Innovation (CERI - OECD), den Einfluss von Bildung auch auf die individuelle Entwicklung: „According to Dahrendorf³¹, the growth of education resulted not merely in an expansion of options, but also in strengthening of ligatures.“ Es wird weiter erklärt: „It is thus essential to give in-depth consideration to the role of social linkages in personal development and to the importance that education should give to the community [...] (CERI 1989: 62) Damit wird wiederum unterstrichen, wie wichtig es wäre in Bildung und die Forschung über Bildung zu investieren um so das Individuum und die Gemeinschaft zu stärken – aber auch hier wird kritisch betont, dass Bildung keine Probleme lösen kann, wo sprachliche und kulturelle Belangen ungelöst sind. Die Aufgabe von Bildung ist vielmehr die Förderung von kritischer Wahrnehmung bezüglich Interaktionen zwischen Kulturen, wo Spannungen drohen, wodurch kurzschlüssige und unreflektierte Verhaltensweisen entstehen (können). (vgl.CERI 1989: 68)

2.3.2.1 Paulo Freire – Pädagogik und Erziehung der Unterdrückten

„Sie [die Erziehung] sollte die Menschen vor den Gefahren der Zeit warnen und ihnen Selbstvertrauen und Stärke geben, sich diesen Gefahren zu stellen, anstatt dieses Selbstvertrauen durch Unterwerfung unter fremde Entscheidungen aufzugeben.“ (Freire 1983: 39)

Die Förderung kritischer Wahrnehmung ist der Kern des Bildungskonzepts von Paulo Freire, der sich dabei nicht auf die Bildung und die damit zusammenhängende Entwicklung eines Landes bzw. einer Region oder eines Individuums konzentriert, sondern auf die Entwicklung einer Volksgruppe, nämlich der *Unterdrückten*.

Paulo Freire wurde 1921 im Norden von Brasilien in der Stadt Recife geboren und widmete sich nach seiner Schulzeit dem Studium der Rechtswissenschaft. Da er in seiner Arbeit als Jurist jedoch nicht das bewegen konnte, was er wollte, wechselte er in den Erziehungsbereich, wo er zuerst Beamter war, später auch Direktor des Erziehungsministeriums in Pernambuco wurde. Ende der 50er Jahre schloss er sein Doktoratstudium ab und wechselte in die Erwachsenenbildung an der Universität in Recife,

³¹ CERI zitiert hierbei **Dahrendorf**, R. (1978): *Life Chances*. Chicago: University of Chicago Press.

von der er später auch Direktor werden sollte und wo er Alphabetisierungsprogramme konzipierte und durchführte. 1964 kam es in Brasilien zum Militärputsch, was Freire als *Subversiven* ins Gefängnis brachte. Schließlich konnte er jedoch nach Chile ins Exil flüchten, wo er die chilenische Regierung in Erziehungsfragen beriet und auch sein erstes Buch („Erziehung als Praxis zur Freiheit“) schrieb. Ende der 60er erhielt er die Möglichkeit zu einer Gastprofessur in Harvard am „Center for Studies in Education and Development“; dort entstand das Buch „Pädagogik der Unterdrückten“. 1970 verließ er Harvard jedoch wieder und wurde Assistant Secretary für Erziehung beim Weltrat der Kirchen in der Schweiz. 1979 konnte er nach Brasilien zurückkehren um dort Fakultätsleiter an der Universität São Paulo zu werden, 1988 sogar Erziehungsminister von São Paulo. 1997 starb Paulo Freire und hinterließ eine Befreiungsbewegung der *Unterdrückten* in Lateinamerika, die er initiiert hatte. (vgl. Cremer/Schattenberg 1999: 1ff) Einen derartigen Erfolg konnte er vielleicht auch deshalb erlangen, weil er es schaffte den Menschen in Brasilien klar zu machen, welche Bedeutung Lesen und Schreiben für sie haben kann. Nämlich nicht nur, dass sie befähigt werden, sich auch auf schriftliche Weise zu äußern, sondern dass dadurch ein Bewusstmachungsprozess angeregt wird, der jeden, der sich auf diesen Prozess einlässt, befähigt, aktiv und selbstbestimmend zu werden und somit Politik mitgestalten zu können. (vgl. Cremer/Schattenberg 1999: 3) Aber der Mensch sollte nach Freire nicht nur auf das Politische reduziert werden. Er verteidigte nämlich ein universales und transkulturelles Menschenrecht, das nicht nur im politischen, sondern auch im ökonomischen und sozialen Sinn demokratisch verlaufen sollte. (vgl. Döpcke-Duttler 2007: 52) Weffort (vgl. 1983: 90) unterstreicht auch, dass Freires Anschauungen nicht nur auf Brasilien anzuwenden sind, sondern dass sie etwas Wahres für alle unterdrückten Völker der Dritten Welt enthalten, wodurch seine theoretischen Ausführungen und seine praktischen Erfolge, sehr wohl auch auf die Situation in Ecuador übertragen werden können.

Freire erkannte die Problematik, dass Heranwachsende in vorgegebene Ordnungen und Begriffe eingeführt wurden, die sie aber nicht hinterfragten, sondern nur lernen konnten. Es fehlte die Möglichkeit sich selbst, ihre Welt und die eigene Kultur zu erkennen und zu erkunden, somit also eigenen Vorstellungen, Werte und Alternativen zu entwickeln. Die Wirklichkeit wurde als gegeben akzeptiert und nicht hinterfragt. Lerninhalte wurden nicht verstanden, sondern in vielen Fällen nur unkritisch wiedergegeben. (vgl. Wolfer 2007: 38) Freires Konzept lässt sich am Besten anhand von Schlüsselbegriffen beschreiben, die

Bausteine für eine funktionierende Bildung sind, bzw. eben Hindernisse, die überwunden werden müssen um sich selbst befreien zu können. Der wichtigste Begriff mag der der **Humanisierung** sein, da damit das Ziel aller Bemühungen beschrieben wird. Dieses Ziel wird begleitet von dem Streben danach eine kritische Einstellung gegenüber der Welt zu erlangen um diese verändern zu können, was durch den Prozess der Humanisierung ausgedrückt wird. (vgl. Freire 1983: 39) „Die Pädagogik der Unterdrückten ist ein Instrument für ihre [der Unterdrückten] kritische Entdeckung, daß [sic!] in ihnen und in ihren Unterdrückern die Enthumanisierung Gestalt angenommen hat.“ (Freire 1973: 36) Durch Ungerechtigkeit, Ausbeutung, Unterdrückung und Gewalt kommt es also zu einem inhumanen oder auch enthumanisierten Zustand der Gesellschaft. Diese Enthumanisierung betrifft aber eben nicht nur die, die unterdrückt werden, also die, denen Freiheit und somit die Menschlichkeit gestohlen wurde, sondern auch die, die unterdrücken und dadurch auch ihre Menschlichkeit verloren haben. Wenn die Unterdrückten also versuchen ihre Freiheit wieder zurückzugewinnen und somit auch ihre Menschlichkeit, dürfen sie nicht selbst zum Unterdrücker werden, sondern müssen vielmehr die Menschlichkeit beider Seiten wiederherstellen. (vgl. Freire 1973: 31f) Es müssen also innerhalb einer Gesellschaft alle gleichberechtigt werden, was durch den Begriff des **Dialoges** beschrieben wird und wodurch erst Kritik bzw. kritisches Denken entstehen kann:

„Da der Dialog dem Mutterboden der Kritik entstammt, bringt er auch eine kritische Haltung hervor (Karl Jaspers). Er entwickelt sich durch Liebe, Bescheidenheit, Hoffnung, Glauben und Vertrauen. Wenn die zwei 'Pole' eines Dialogs so durch Liebe, Hoffnung und gegenseitiges Vertrauen verbunden sind, können sie sich gemeinsam auf die kritische Suche begeben. Nur der Dialog schafft wirkliche Kommunikation.“ (Freire 1983: 50)

Der Dialog beschreibt das Aufeinandertreffen von Menschen, mit dem Ziel die Welt zu beschreiben. Ein Dialog kann also nur zwischen denen stattfinden, die einander das Recht gewähren, das Wort zu ergreifen und nicht zwischen zwei Positionen, bei der eine Seite gerne die Welt beschreiben möchte, das aber von der anderen Seite nicht als gültig erkannt wird. Die, denen der Mund verboten wurde, müssen sich dieses Grundrecht wieder zurückerobern um so eine Entmenschlichung zu verhindern. Wo es aber von Grund auf keine Liebe für die Welt und für die Menschen gibt, kann es nicht zum Dialog kommen. (vgl. Freire 1973: 72f) Um in der Gesellschaft ein derart dialogisch gestaltetes Umfeld zu

erschaffen, ist es notwendig das Prinzip des Dialogs auch im Unterricht zu verwenden; was bedeutet, dass der Lehrer den Schülern nicht nur Lerninhalte vorwirft, die gelernt werden müssen, sondern eben im Dialog Inhalte erarbeitet. Zentral dabei ist eine Integration der Lebenswirklichkeit der Schüler in den Unterricht, was bedeutet dass der Dialog auch über den Unterricht hinausgehen muss. (vgl. Lange 1971: 15) Mit Kindern zu arbeiten bedeutete für Freire ihr gesamtes soziales und familiäres Umfeld miteinzubeziehen. Schwierigkeiten wie Unterernährung und Kinderarbeit konnten und können nur durch das Involvieren der Eltern gelöst werden. (vgl. Gerhardt 2000: 7)

Um also **Freiheit** zu erlangen oder **Befreiung** in die Praxis umzusetzen – wobei Befreiung gleichzusetzen ist mit *Zukunft* und auch mit *Sein* (vgl. Freire 1983: 122) –, darf der Ist-Zustand, sofern dieser enthumanisiert ist, nicht als Soll-Zustand interpretiert werden. Es verlangt vielmehr danach von den Unterdrückten sich von seinen Unterdrückern zu befreien, ohne eben dabei nachher in ihre Rolle hineinzuschlüpfen. (vgl. Cremer/Schattenberg 1999: 15) Das größte Problem dabei ist, dass das Bewusstsein der Unterdrückten überflutet ist von der unterdrückerischen Wirklichkeit, was sie somit in ihrer Aktionsbereitschaft und auch -fähigkeit stark einschränkt. (vgl. Freire 1973: 38) Was mich zu dem Begriff der sog. **Kultur des Schweigens** bringt, was bereits das Ergebnis der Unterdrückung ist. Die Hegemonie der Mächtigen zwingt die Unterdrückten dazu, sich mit ihrer Situation abzufinden, und sie wagen es nicht ihre Situation überhaupt in Frage zu stellen, wobei sie die einzigen sind, die die Situation ändern könnten. Denn die Unterdrücker sind, um selbst überleben zu können nur an einer Gefolgschaft des Volkes und nicht an seiner freien Selbstbestimmung interessiert. Dieses Dilemma lässt sich auch gut auf das Beispiel von Ecuador übertragen. Bei der Gestaltung der interkulturellen zweisprachigen Erziehung der Marginalisierten, in diesem Fall der Indigenen, geht es nicht um die Bildung selbst, sondern um die Erhaltung existierender Kräfteverhältnisse und des Konsens', den es zu konservieren gilt. Die Unterdrückten betrachten die Situation als gegeben und würden es also nicht wagen die Möglichkeiten, die ihnen durch zweisprachige Schulen gegeben werden, in Frage zu stellen. Die Gestalter der Rahmenbedingungen für Bildung haben nicht im Auge, die Indigenen zu bilden und durch Bildung kritisches Denken zu fördern, sondern sich die Zustimmung der Unterdrückten zu erhalten. Das wird dadurch erreicht, indem sie sich scheinbar den Forderungen und Problemen der Unterdrückten widmen. Es liegt also auch hier an den Unterdrückten selbst sich aus diesen undialogischen Verhältnissen zu

befreien. In den meisten Fällen fehlt den Marginalisierten jedoch die Sprache, wobei das der einzige Weg ist ihre Freiheit zu erreichen. Genau das soll durch eine freirische Pädagogik passieren. In der Praxis soll es zu einer Bewusstmachung der eigenen Situation kommen, wodurch weitere Schritte gesetzt werden können, eben von den Betroffenen selbst. (vgl. Lange 1971: 10ff) Dabei kann eine Erziehung zur Befreiung, verstanden als soziale Praxis, den Menschen unter die Arme greifen, damit diese sich von der Unterdrückung befreien können. Diese Erziehung kann nur systematisch umgesetzt werden, also nur dann wenn auch die Gesellschaft mit gewandelt wird. (vgl. Freire 1983: 118) Die *Pädagogik der Befreiung* muss also von einer *Politik der Befreiung* unterstützt werden, damit es überhaupt erst soweit kommen kann. Denn es „[...] ist Sache der Politiker, nicht des Erziehers, diese Bewußtseinsbildung [sic!] in eine spezifisch politische Richtung zu lenken.“ (Weffort 1983: 101) Wobei sich auch der Erzieher einer politischen Position nicht entziehen kann. Es steht also nicht zur Debatte ob ein Erzieher politisch ist, sondern auf welcher Seite er sich positioniert, auf der Seite der Unterdrücker oder der der Unterdrückten. (vgl. Lange 1971: 17)

Im Unterricht selbst kann die Umsetzung der Ideen zur möglichen Befreiung im Konkreten in zwei Stufen passieren. In einem ersten Schritt müssen sich Menschen ihrer Unterdrückung bewusst werden und das durch Praxis in die Realität umsetzen. In der zweiten Stufe muss es zu einer Erhaltung dieses Erreichten kommen, indem ein stetiger Prozess der kulturellen Befreiung beibehalten wird. (vgl. Cremer/Schattenberg: 4) Peters (2007: 59) beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen: „Freire will die herrschende Passivität aufbrechen und den Menschen dazu befähigen, sein eigenes Leben in die Hand zu nehmen, Subjekt und nicht Objekt der Geschichte zu sein.“ Die Inhalte des Unterrichts sind also darauf ausgelegt, dass dem Lernenden einerseits diese Ideen zur möglichen Befreiung klarwerden, indem ihm seine eigene Existenz und somit auch sein Umfeld bewusst wird und er andererseits die Werkzeuge erlernt, mit denen er sich befreien und dadurch ermächtigen kann. (vgl. Cremer/Schattenberg 1999: 12f) Der Prozess der Bewusstmachung passiert auf 3 aufeinanderfolgenden Ebenen und wird in einem sogenannten Kulturzirkel (statt Schule) in die Praxis umgesetzt. Es gibt auch keine Lehrer mehr, sondern Koordinatoren, die Lektionen werden zu Dialogen, die Schüler zu Gruppenteilnehmern. Der Lehrplan, der weit entfernt ist von der Lebensrealität der Gruppenteilnehmer, wird durch sogenannte Kontaktprogramme ersetzt. (vgl. Freire 1983: 47) Diese drei Ebenen haben folgende Zwischenziele definiert:

1. Ebene: Erschaffung eines semi-intransitiven Bewusstseins (wichtig dafür ist wiederum der Dialog, bei dem bereits vorhandene Kapazitäten genutzt werden)
2. Ebene: Erschaffung eines naiv-transitiven Bewusstseins (durch Vereinfachung von Problemen, können diese erkannt, gelöst und auf die eigene Realität übertragen werden)
3. Ebene: kritische Transitivity (entspricht einem kritischen Bewusstsein)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Prozess der Bewusstmachung (*conscientização*) die Menschen nicht dazu veranlasst auf destruktive Art und Weise fanatisch zu werden. Nach Freire ist das natürlich nicht der Fall:

„Im Gegenteil mobilisiert die conscientização die Menschen, weil sie es ihnen möglich macht, in den geschichtlichen Prozeß [sic!] als verantwortliche Subjekte einzutreten, das Streben nach Selbstbehauptung aufzunehmen und auf diese Weise gerade den Fanatismus zu vermeiden.“ (Freire 1973: 25f)

Zentral in der Pädagogik von Freire ist, dass der „Klient“ der Hauptakteur ist und als Selbstgestalter gesehen werden muss, was zu einer selbstbewussten und – das ist das essentielle dabei – unabhängigen Lebensführung motiviert. (vgl. Wolfer 2007: 22) Dadurch entstehen Zukunftsperspektiven; die sog. Kultur des Schweigens wird gebrochen. Dementsprechend entstand auch das Grundkonzept der Partizipation in Entwicklungstheorien:

„Una forma de mejorar la calidad de la participación en los proyectos y programas de desarrollo de comunidades y grupos sociales consistió en un cambio del esquema estructuralista, en el que de ‘sujetos’ de los procesos de (subdesarrollo y) desarrollo fueran percibidos y tratados como ‘actores’ en dichos procesos.“ (Sánchez-Parga 1997: 17)

Ein Extremmodell der Pädagogik Freires, die eine Umgestaltung des Unterrichts verlangt, ist der Vorschlag von Illich und Reime, die Gesellschaft zu entschulen; in anderen Worten die Schule überhaupt abzuschaffen, da das Lernen von dieser Institution eingeschränkt würde. (vgl. Wolfer 2007: 40) In meinen Augen ist dieser Vorschlag ein wenig naiv, da durch eine Abschaffung der Schule, den Heranwachsenden Möglichkeiten genommen werden, die sie außerhalb der Schule nicht wahrnehmen können. So sollte es nicht zu einer Abschaffung, aber auf jeden Fall zu einer Reform der Institution Schule kommen, und das fast weltweit. Denn wie Lange (vgl. 1971: 14) richtig erkennt, ist man im Rahmen des derzeitigen Bildungssystems (und da ist es fast egal, wo auf der Welt man sich befindet) um so

erfolgreicher, je eher man sich dem Fremden unterordnet. Also je eher man auf seine eigene Sprache, eigenes Wissen, eigene Wertvorstellungen verzichtet, desto eher verlässt man als Gewinner das Schulwesen. Der Gebildete ist somit gleichzusetzen mit dem Entfremdeten. Schule sollte aber nichts desto trotz als eine Einrichtung gesehen werden, die erhalten werden soll, die es aber ständig an die Anforderungen der Zeit anzupassen gilt. Dabei bedarf es natürlich auch an Radikalität zu der Freire in seinen Büchern mehrfach auffordert, da sie grundsätzlich eine positive Haltung ist, solange sie nicht mit Sektierertum vermischt wird. Denn wer radikal ist, verneint seinem Gegenüber nicht das Recht auf eine eigene Meinung und gewährt es somit jedem eigene Entscheidungen zu treffen. Natürlich versucht auch jeder Radikale mit seinen Argumenten zu überzeugen und den anderen zu seinem, seiner Ansicht nach richtigen, Weg zu bekehren, basierend jedoch auf Dialog. Das Ziel ist es nicht den anderen zu vernichten, sondern mit ihm übereinzukommen. (vgl. Freire 1983: 16) Durch diese Einstellung provozierte und provoziert Freire auch nach wie vor starke Kritik, dieser er sich aber auch bewusst war. So wird ihm vorgeworfen idealistisch oder oberflächlich und naiv zu sein. Auch wenn Kritiker Basisbausteine wie Liebe, Dialog, Hoffnung, Demut und Sympathie als inhaltlos ansehen mögen, für Freire sind sie essentiell. So erkennt Freire in Kritik an seiner Radikalität oft auch ein Nicht-Akzeptieren von einer Verdammung des Zustandes der Unterdrückung seinerseits. (vgl. Freire 1973: 26) Um zu Radikalität anzuregen schreibt er auch: „Wer revolutionär ist, kämpft gegen Unterdrückung und Ausbeutung, für die Befreiung und Freiheit der Unterdrückten, und zwar konkret [=radikal] und nicht idealistisch.“ (Freire 1983: 122) Freires Ansätze sind revolutionär, insofern als dass die Revolution ein essentieller Aspekt des Konzepts ist, aber vor allem auch, dass jeder der sich auf eine Pädagogik im Sinne Freires einlässt, zu einer revolutionären Bewegung veranlasst wird. Wobei das Ziel der Revolution eben die Befreiung der Unterdrückten ist, und auch die generelle Beseitigung von Umständen, die Unterdrückung überhaupt möglich machen. (vgl. Lange 1971: 18) In diesem Sinne gilt es die ecuadorianische Gesellschaft zu einem Dialog anzuregen, von dem beide Seiten profitieren können, da sie sich in einen Prozess der Humanisierung begeben und somit vermenschlicht werden – Unterdrückte UND Unterdrücker. Das Endergebnis sind nicht mehr zwei Seiten, sondern eine vielfältige Gesamtgesellschaft.

2.3.2.2 Einfluss von Bildung auf wirtschaftliche Faktoren

„The educational level in a country determines its growth rate and its competitiveness in global markets, which will reduce poverty in the long term. Additionally the supply of enhanced human capital leads to a direct improvement of poverty and inequality since even the poorest part of the population is given the possibility to actively participate in the economy.“
(Haring 2007: 37)

Mit dem Zusammenhang zwischen Bildung und wirtschaftlichem Wachstum setzt sich Haring (2007) eingehend auseinander, wobei sie erklärt, dass man sich in den Studien, die sie in ihre Arbeit miteinbezieht, vor allem an bereits entwickelten Ländern orientiert hat. Bei Untersuchungen zur Auswirkung von Bildung auf wirtschaftliches Wachstum werden also größtenteils entwickelte Länder als Modelle für Berechnungskonzepte verwendet, was sich jedoch nicht oder nur schwer auf sog. Entwicklungsländer übertragen lässt, da hier nicht die gleiche Ausgangssituation besteht, vor allem im Bezug auf Daten und –erhebung. (vgl. Haring 2007: 156)

Nichts desto trotz versucht sie zu beweisen, wie relevant Bildung für die wirtschaftliche Stärke eines Landes ist und widmet sich in diesem Rahmen dem Humankapital eines Landes. Auch Rolff (2006) erkennt eine derartige Rolle der Bildung, bzw. des Humankapitals (, das durch Bildung entsteht):

„In der Wissensgesellschaft entsteht die wirtschaftliche Wertschöpfung nicht mehr durch die Bearbeitung von Material, sondern dadurch, dass Wissen in intelligente Problemlösungen gesteckt wird. Wachstum entsteht nicht mehr aus einem höheren Produktionsvolumen (und damit aus einem höheren Verbrauch an Ressourcen), sondern durch mehr Wissen in den Produkten sowie im Service, ihren Vertriebs- und Nutzungsstrukturen und durch die unmittelbare Nutzung von Wissen als Produkt.“
(Rolff 2006: 17)

Haring beschränkt die Auswirkung von Bildung nicht nur auf wirtschaftliches Wachstum, sondern auf Fortschritt im Allgemeinen, so wie das etwa auch Martínez Usarralde beschreibt:

„Obwohl sich in verschiedenen Studien herausgestellt hat, dass Bildung allein nicht zur wirtschaftlichen Entwicklung beitragen kann, schon deswegen nicht, weil es sich um

ein viel komplexeres Thema handelt, kann dennoch heutzutage von einem minimalen Konsens hinsichtlich des offensichtlichen und positiven Einflusses von Bildungsmaßnahmen auf die ökonomische Entwicklung der Nationen ausgegangen werden. Vor diesem Hintergrund muss Erziehung und Ausbildung wiederum als fundamentales Recht in Hinblick auf die soziale, politische und ökonomische Entwicklung gesehen werden, gleichzeitig aber auch als ein essenzieller Vektor zur Reduzierung von Armut.“ (2006: 144f)

Haring erklärt diesbezüglich zwar, dass es schwierig ist die Ursachen für wirtschaftliches Wachstum zu erörtern oder zu beweisen, da es durch unterschiedlichste Faktoren beeinflusst wird, jedoch sind einige Faktoren entscheidender als andere. Bereits in den 50er Jahren entstanden Formeln und Berechnungsweisen für wirtschaftliches Wachstum, die über die Jahrzehnte von unterschiedlichsten Forschern und –gruppen erweitert wurden. Aus diesen Berechnungen wird klar, dass Bildung nur ein Aspekt ist, der nicht genau berechenbar ist, jedoch sehr wohl als relevant beschrieben werden kann. (vgl. 2007: 13ff) Wirtschaftliches Wachstum wird durch exogene und endogene Faktoren beeinflusst. Berechnungsmodelle der 50er Jahre, im Konkreten das von Solow entwickelte (erstellt 1956) lassen dabei exogene Faktoren fast ganz aus und reduzieren sich bei den endogenen auf einige wenige. Endogene Faktoren sind bereits vorhandenes Finanzkapital, verbunden mit der Sparquote, die Arbeitskraft, die verbunden ist mit dem Bevölkerungswachstum, das Technologieniveau eines Landes und innovations- und wissensvergrößernde Maßnahmen, etwa auch Investitionen in die Forschung und Entwicklung, was dem Humankapital entspricht, und womit außerdem die Produktivität eines Landes verbunden ist. Relevant überdies ist die Zins-, die Migrations-, die Steuer- und die Handelspolitik. (vgl. Lucas 1988) Der Faktor des Technologieniveaus wird auch stark von einem globalen Fortschritt beeinflusst, dadurch ist für die Entwicklung/das Wachstum eines Landes nicht nur der eigene technologische Fortschritt oder die Möglichkeiten dazu wichtig, sondern vor allem der technologische Fortschritt auch der anderen Länder. Um eine sinnvolle Formel bzw. Statistiken zu wirtschaftlichen Wachstum erstellen zu können, ist das auch eine Größe, die unbedingt bedacht werden soll, denn der Faktor von technologischer Übertragung H_i (Y_{\max}/Y_i)³² (*technological diffusion factor*) fällt mehr ins Gewicht als der heimische

³² Y_{\max} ist dabei das Sozialprodukt oder Nationaleinkommen des am meisten fortgeschrittenen Landes; Y_i das Nationaleinkommen des berechneten Landes bzw. Region.

Innovationsfaktor H_i (*innovation factor*). (vgl. Haring 2007: 34f) Haring analysiert in ihrer Arbeit jedenfalls unterschiedlichste für die Wissenschaft relevante Wachstumsmodelle – so etwa von Solow (1956)³³, Arrow (1962)³⁴, Rebelo (1991)³⁵, Lucas (1988)³⁶, Mankiw/Romer/Weil (1992)³⁷, Nonnemann/Vanhoudt (1996)³⁸, Murty/Chien (1997)³⁹, Benhabib/Spiegel (1994)⁴⁰, Kyriacou (1991)⁴¹, Barro/Lee (2001)⁴², De la Fuente/Donénech (2000)⁴³, Hanushek/Kimko (2000)⁴⁴ –, die teilweise aufeinander aufbauen, sich ergänzen oder vorherige Modelle entkräften. Nach fast 60 Jahren Forschung und unzähligen Studien besteht nach wie vor kein Konsens über eine einheitliche Wachstumsformel. Bei der Frage wodurch wirtschaftliches Wachstum beeinflusst wird, wurden die Variablen immer genauer beschrieben und Forscher gingen immer weniger von Konstanten in ihren Berechnungen aus (so etwa kein konstanter Bevölkerungswachstum mehr, keine konstante Sparquote, etc.). Durch diese Konkretisierungen der einzelnen Faktoren für wirtschaftliches Wachstum gelang es zwar sich einer Übertragung der Modelle auf die Realität anzunähern, jedoch entfernte man sich von einer konkreten Idee, wie Volkswirtschaften ideal gestaltet werden sollen um möglichst großes Wachstum zur Folge zu haben, da die Faktoren so zahlreich geworden sind, dass einfache Ursache – Wirkungsmodelle nicht mehr möglich sind/waren. Nach wie vor sind einige Faktoren, die Einfluss auf das Wachstum haben könnten, ausgespart, was in vielen Fällen auch an der Unmöglichkeit der Messung solcher Werte liegt. Speziell im

³³ Haring zitiert hier Solow, Robert M. (1956): A Contribution to the Theory of Economic Growth. Quarterly Journal of Economics, 70. p. 131-134

³⁴ Haring zitiert hier Arrow, K.J. (1962): „The Economic Implications of Learning by Doing.” Review of economic studies 29 (3). p. 155-173

³⁵ Haring zitiert hier Rebelo, S. (1991): „Long Run Policy Analysis and Long Run Growth.” Journal of Political Economy, 99. p.500.521

³⁶ Haring zitiert hier Lucas, R.E. (1998): „On the Mechanics of Economic Development.” Journal of Monetary Economics, 22 (1). p. 3-42

³⁷ Haring zitiert hier Mankiw, N.G./Romer, D./Weil, D.N. (1992): „A Contribution to the Empirics of Economic Growth.” Quarterly Journal of Economics, Vol. 107, May. p. 407-437

³⁸ Haring zitiert hier Nonnemann, W./Vanhoudt, P. (1996): „A Further Augmentation of the Solow Model and the Empirics of Economic Growth for the OECD Countries.” Quarterly Journal of Economics, III. p. 943-953.

³⁹ Haring zitiert hier Murthy, N.R.V./Chien, I.S. (1997): „The Empirics of Economic Growth for OECD Countries: Some New Findings.” Economic Letter 55, Vol.3. p. 425-429.

⁴⁰ Haring zitiert hier Benhabib, J./Spiegel M.M. (1994): „The Role of Human Capital in Economic Development – Evidence from Aggregate Cross-Country Data.” Journal of Monetary Economics, 34. p. 143-173

⁴¹ Die bibliographischen Angaben zu dieser Quelle fehlen bei Haring.

⁴² Haring zitiert hier Barro, R.J. (2001): „Human Capital and Growth.” American Economic Review, May 91 (2). p. 12-17

⁴³ Haring zitiert hier De la Fuente, A./Donénech, R. (2000): “Human Capital and How Much difference Does Data Quality Make?” OECD Economics Department Working Paper, No.262.

⁴⁴ Haring zitiert hier Hanushek, E.A./Kimko, D. (2000): „Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations.” American Economic Review, December, 90 (5). p. 1184-1208.

Bereich der Bildung, mit der das Humankapital stark verkoppelt ist, ist das eine besonders große Herausforderung. Wie etwa misst man Quantität, wie Qualität von Bildung? Die quantitative Auswertung von Schulen erfolgt meist über durchschnittliche Schuljahre/Kopf. (vgl. Haring 2007: 15ff) Faktoren für die Qualität der Bildung sind etwa Lehrmethoden, Unterrichtsmaterial, Ausstattung der Schule, Ausbildungsniveau der Lehrer, etc. Zur Berechnung von der Qualität verwendet man oft aber nur das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in einer Klasse, also wie viele Schüler auf einen Lehrer fallen; essentielle Bereiche der Schulqualität werden also vorweg gelassen und nicht in derartige Wachstumsmodelle miteinbezogen, obwohl sie mitunter entscheidende Faktoren für eine erfolgreiche Bildung sein können, da quantitative Aspekte, wie etwa Einschreibraten oder Dropout-Raten, stark durch die Qualität einer Schule beeinflusst werden. Rechnet man die Quantität (E_{quan}) und die Qualität (E_{qual}) der Bildung eines Landes/einer Region zusammen ergibt das E_{outcome} , was stark verbunden ist mit der Innovation und Produktivität eines Landes. (vgl. Haring 2007: 48, 57, 71) Ebenfalls schwierig zu messen ist neben der Bildung auch das relative Technologieniveau eines Landes; wie etwa differenzieren zwischen eigenen und fremden Innovationen, wo sich doch auch oft Kooperationen ergeben, bzw. Technologieketten, wobei jedes Land zu einer anderen Spezialisierung tendiert? Haring weist darauf hin, dass jegliche Variablen die zur Berechnung von Humankapital oder wirtschaftlichen Wachstum verwendet werden sehr sensibel sind und daher sehr genau ausgesucht und beschrieben werden müssen, wenn man auch bedeutende Ergebnisse erzielen möchte. Sie empfiehlt sowohl qualitative als auch quantitative Maße mit einzubeziehen. (vgl. Haring 2007: 36) Haring beschreibt diesen Richtlinien entsprechend – nach dem Konzept von Lucas (1988) – die Wachstumsrate für Humankapital (\dot{h}) mit folgender Formel: $\dot{h}/h = (1-\mu)$; wobei \dot{h} das Humankapital nach der Zeit abgeleitet ist, h das Humankapital zu einem bestimmten Zeitpunkt; μ ist das Verhältnis von Zeit, die für Arbeit aufgewendet wurde, wodurch $(1-\mu)$ das Verhältnis von Zeit ist, die der Bildung gewidmet wurde. Dadurch ist das Wachsen von Humankapital nach oben hin nicht beschränkt, da es von den Menschen innerhalb einer Ökonomie anhängig ist und wie viel Zeit diese in Bildung investieren. Jedenfalls versuchen Haring bzw. Lucas Folgendes zu beweisen: „[...] output will grow at the same rate as human capital h in the long-run.“ (Haring 2007: 19) Der Einfluss von Bildung im Allgemeinen auf wirtschaftliches Wachstum im Konkreten wird bei Haring durch unterschiedliche Variablen beschrieben. Als Messwert für die Bildung wird ein

Bildungsinput (z.B. Einschreibraten für 1., 2. und 3. Bildungsstufe; Lehrer/Schülerverhältnis; Öffentliche Investitionen in den Bildungsbereich; Anteil der Bevölkerung im Landwirtschaftsbereich \triangleq geringer Bildungsbedarf; Anteil der Bevölkerung im Industriebereich \triangleq höherer Bildungsbedarf) verwendet. Demgegenüber steht der **Bildungoutput**, nämlich BIP/Kopf, was schließlich auch dem Indikator von wirtschaftlicher Entwicklung entspricht. Der Zusammenhang ist zwar nachvollziehbar, die Messwerte der unterschiedlichsten Länder und Regionen divergieren jedoch sehr stark und sind daher nur fraglich als Beweis für eine Beeinflussung von Input auf Output zu verwenden. (vgl. Haring 2007: 77ff) Im speziellen Fall des Zusammenhangs zwischen BIP/Kopf und den Budgetaufwendungen wäre Ursache Wirkung besser umgekehrt zu verstehen. Haring schreibt „Public spending on education has a clear positive relationship to income per capita in all country sets,...“ (vgl. Haring 2007: 84), wobei der Satz umgekehrt wahrscheinlich mehr Sinn machen würde: „Per Capita income has a clear positive relationship to public spending on education...“ Haring beschreibt die von ihr angewendeten Methoden aber anschließend ausreichend und gibt auch die verwendeten Werkzeuge genauestens an, wodurch ihre Berechnungen unterm Strich wieder an Vertrauenswürdigkeit gewinnen. (vgl. Haring 2007: 97ff) Sie wendet diese ihre Berechnungsmethoden schließlich für drei Regionen im Vergleich an und beschreibt in diesem Rahmen auch die Situation in Lateinamerika. Grundlegend werden dabei auch die drei Schuletappen mit den jeweiligen Kompetenzen, die in diesem Bereich der Bildung ausgereift bzw. gelernt werden, beschrieben: Die erste Etappe ist die Primäre Bildung (primary education), die der Grundschule entspricht, im Alter zwischen 5 und 7 begonnen wird und wo Grundwissen und –werte vermittelt werden, die grundlegend sind für nachhaltige Entwicklung und ein Verständnis für Interaktionen innerhalb einer Gemeinschaft, was daher unabdingbar für jedes Land bzw. eben Individuum ist. Darauf folgt die Sekundäre Bildung (secondary education), also die Mittelschule, in der bereits gelernte Kenntnisse vertieft werden und Inhalte bezüglich Umwelt, Gesellschaft und Individuen erlernt werden. Das durchschnittliche Eintrittsalter für diese Schulstufe liegt zwischen 10 und 12 Jahren. Und schließlich gibt es die Tertiäre Bildung (tertiary education), also den Hochschulbereich, der der einzige Bereich ist wo Wissen genau und umfassend vermittelt wird, was grundlegend ist für das technologische Entwicklungspotenzial eines Landes. Studienanfänger sind zwischen 17 und 19 Jahre alt. (vgl. Haring 2007: 37ff) Wenn im Folgenden Einschreibzahlen

beschrieben werden, dann misst man das an den Bevölkerungsteil der für die Schulstufe entsprechenden Altersstufe. Im Jahr 2000 waren in Lateinamerika also 93% für die 1.Stufe, etwa 60% für die 2.Stufe und 24% für die 3.Stufe inskribiert. (vgl. Haring 2007: 46ff)

Resümierend kann man über die Analysen von Haring sagen, dass im Bildungsbereich auf unterschiedlichen Bereichen auch unterschiedliche Erfolge zu verzeichnen sind. Eine positive Entwicklung ist, dass zwischen 1970 und 2000 die durchschnittlichen Schülerzahlen pro Lehrer gesunken sind, was zu einer Verbesserung von E_{qual} führt, wie jedoch vorher schon angemerkt, ist die Messung von der Bildungsqualität nur durch den Aspekt des Schüler-Lehrer-Verhältnis sehr ungenau und schränkt somit eine realistische Betrachtung der Tatsachen stark ein. So ist etwa in diesem Zeitraum die Zahl an ausgebildeten Grundschullehrern – wobei ausgebildet bedeutet, dass sie das Minimum an Berufsausbildung erhalten hatten – von 94% auf 70% gesunken, was wiederum zu einer Verminderung von E_{qual} geführt hat. Für eine Verbesserung der Bildungsergebnisse ist dringend auch ein ausreichendes Monitoring der Qualität nötig. So erschreckt etwa die Tatsache, dass in Ecuador keine PISA-Studie durchgeführt wird; auch fehlen vergleichbare Statistiken, die die Mankos und auch Erfolge der ecuadorianischen Bildung aufzeigen um klar zu machen, wo noch gearbeitet werden sollte und wo bereits bestehende Mechanismen erhalten und gestärkt werden müssen. So lässt sich die Bedeutung von Monitoring und Evaluierung gut durch ein Bild beschreiben: Kommt ein Patient zum Arzt ist es für den Arzt schwierig den Patient ohne Diagnose zu behandeln. (vgl. Haring 2007: 55ff)

Im Bereich der Investitionen im Bildungsbereich sind positive Entwicklungen zu erkennen und zwar sind sowohl in absoluten als auch in relativen (gemessen am BIP) Zahlen gestiegen. 1990 wurden 1 Mrd. US\$ also 3.5% des BIP aufgewendet; im Vergleich dazu stiegen die Werte bis ins Jahr 2000 auf 3.5 Mrd US\$, was 4.5% des BIPs entspricht. Auch im Einzelnen betrachtet konnten diese Werte verbessert werden: So wurden 1970 pro Kopf 190 US\$ aufgewendet, was etwa 9% des BIPs/capita entspricht; im Jahr 2000 stiegen die Prokopfausgaben auf 420 US\$, also 15% des BIPs/capita. Im tertiären Schulbereich sind die Zahlen jedoch gesunken, und das zu einem nicht unbedeutenden Anteil: 2700 US\$ pro Kopf (130% des BIPs/capita) im Jahr 1970 stehen im Kontrast zu 1300 US\$ (40% des BIPs/capita) im Jahr 2000. (vgl. Haring 2007: 66ff)

Erschreckend im spezifischen Fall Ecuador ist die gesunkene Alphabetisierungsrate für Erwachsene (Personen im Alter von 15 und älter) zwischen 2001 (91%) und 2007 (84%), was darauf hinweist, dass die Bevölkerung weniger

Mittel zur Verfügung hat oder gestellt bekommt um zumindest einer Grundschulbildung nachzugehen oder/und, dass sie das Vertrauen in die nationalen Bildungskonzepte oder in deren Qualität verloren haben und Zeit in der Schule als verschwendete Zeit betrachten. (vgl. Weltbank 2010) Abschließend merkt Haring in ihren Analysen an:

“For all regional groups it could be proved that education is an exceptionally important factor for economic progress. All countries should strive for high enrolment levels and ensure at the same time high educational quality. The pupil/teacher ratio in primary education is one essential factor. Besides this, other quality parameters like the training level of teachers and standard of educational facilities should be continuously measured, monitored and improved. Simultaneously learning outcomes of students should be measured and benchmarked. National governments should consistently dedicate a high proportion of public spending to education but determine first which areas need to be preferentially promoted with respect to the country-specific situation.” (Haring 2007: 109)

Jegliche Forderungen sind für die analysierten Länder, unter ihnen auch Ecuador jedoch schwer bzw. gar nicht umzusetzen, da die entsprechenden Ressourcen fehlen, was die „Entwicklungsländer“ von den sog. Geberländern bzw. –organisationen abhängig macht. Daher sollte es nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene zu Bildungsreformen kommen.

2.3.2.3 Einfluss von Bildung auf soziokulturelle Faktoren

„[D]ie Bildung als Kulturgut ist ebenso ungleich verteilt worden wie die anderen sozialen Güter in fast allen Gesellschaften. Aber in Lateinamerika erzeugt diese Situation besondere sozio-educative Strukturen.“ (Martínez Usarralde 2006: 29 zitiert Rama/Tedesco 1990: 118)

Eine Fehleinschätzung der Situation wäre es, wenn wirtschaftliche Faktoren als einzige Entwicklungsparameter herangezogen würden. Relevant sind ebenso andere Faktoren wie etwa die Möglichkeit seine Kultur leben zu können, ohne dabei diskriminiert zu werden, die Lebenserwartung der Menschen, die sehr stark mit dem Gesundheitssektor verbunden ist, das Vorhandensein von basisdemokratischen Vorgängen, was die Möglichkeit von politischer Partizipation aller impliziert, die Absicherung durch ein entsprechend

entwickeltes Sozialnetz, usw. Tatsächlich lassen sich aber in der Literatur nur schwer Analysen finden, inwiefern sich Bildung direkt auf diese Faktoren auswirkt. Konkrete Berechnungsgrundlagen und Formeln wurden schon gar nicht erstellt, da das meistens von Wirtschaftswissenschaftlern durchgeführt wird, diese aber natürlich einen Fokus auf die wirtschaftlichen Aspekte legen. Unterm Strich würde es aber wohl auch wenig Sinn machen, da es sich hier nicht um eine ein- sondern um eine mehrspurige Straße handelt, sodass es eigentlich unmöglich wäre herauszufinden, inwiefern Bildung Einfluss auf die entsprechenden Outcomes hat; bzw. da Bildung nicht die einzige einflussnehmende Komponente ist, müsste herausgefunden werden, welchen Stellenwert sie für den Fortschritt des jeweiligen Entwicklungsfaktors hat. Berechnungen auf dieser Ebene wären daher relativ sinnlos, weil es zu viele Variable gäbe; deshalb soll hier auch nicht näher darauf eingegangen werden. Trotzdem sollen hier einige Überlegungen von Sozialwissenschaftlern angebracht werden. So etwa von einem der bedeutendsten Soziologen des 20. Jahrhunderts, Talcott Parsons⁴⁵: Er widmet sich der Analyse wie die Gesellschaft die Schule prägt, bzw. auch wie die Schule die Gesellschaft prägt und kommt zu dem Schluss, dass es die Aufgabe der Schule ist, die Gesellschaft zu reproduzieren. Es ist nicht nur ihre Aufgabe, sondern sie entkommt dieser Position nicht, da sie Teil des gesamten Gesellschaftssystems ist und aus diesem hervorgeht. So kommt es zu einer ständigen Beeinflussung der beiden Faktoren: Schule produziert Gesellschaft, Gesellschaft Schule. Kurz gesagt: „[...] die Schulklasse leistet einen Reproduktionsbeitrag hinsichtlich der sozialen, politischen, kulturellen, ökonomischen und technischen Verhältnisse.“ (Köster 2007: 117f)

Auch sollte hier erwähnt werden, wie es etwa bei Martínez Usarralde beschrieben wird, dass eine derartige Wechselbeziehung auch zwischen wirtschaftlichen und soziokulturellen Faktoren besteht; kommt es also zu einer Veränderung der wirtschaftlichen Entwicklung hat das auch Einfluss auf die Entwicklung der soziokulturellen Ebene und umgekehrt. Zu der Rolle der Schule innerhalb der Gesellschaft, vor allem bezogen auf die Reproduzierbarkeit bezieht sie eine konträre Position zu Parsons und erklärt, „ [...] dass sich durch Bildung ein bedeutender Teil der sozialen Exklusion wie auch das beständige Risiko einer sozialen Reproduktion vermeiden lässt.“ (Martínez Usarralde 2006: 110)

⁴⁵ Köster zitiert hierbei **Parsons**, Talcott (1968): „Die Schulklasse als soziales System.“ In: Ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt.

Utitiáj beschreibt Bildung als Schlüssel zu einer nachhaltigen Entwicklung, aber nur unter der Annahme, dass diese auch von den jeweiligen Völkern bzw. Kulturen selbstgestaltet werden kann. Denn die Bildung, wie sie sich innerhalb der Völker entwickelt, nutzt das eigene Wissen und Können, um das Überleben und im Konkreten das Leben in Harmonie mit der Natur des jeweiligen Volkes zu garantieren.⁴⁶

⁴⁶ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitiáj am 16.08.2010; Minute – 6:15

3. Rechtliche Grundlagen

„Human rights are an obligatory reference for multicultural education which is borne along by the current of ideas and initiatives inspired by the enlightened and humanist political theory of the immediate post-war period. The best guarantee against the excesses of cultural relativism ought to be human rights, respect for which constitutes an inviolable limit for any open cultural policy.” (CERI 1989: 74)

Eine wesentliche Rolle bei der Erarbeitung von Entwicklungsprogrammen für die indigene Bevölkerung Ecuadors spielt der rechtliche Rahmen, sowohl auf internationaler als auch nationaler Ebene. Daher muss geklärt werden, welche Vereinbarungen, Gesetzestexte und rechtliche Vorgaben es im Rahmen meines Interessensgebietes gibt. Um mich konkret an den Fragestellungen dieser Arbeit zu orientieren, soll im Folgenden eine Analyse des Status quo in drei verschiedenen Bereichen stattfinden. In einem ersten Schritt soll das Recht auf Sprache geklärt werden, weiters das Recht auf Bildung und schließlich das Recht für indigene Völker. Abschließend soll auch die neue ecuadorianische Verfassung betrachtet und analysiert werden. In all diesen Bereichen spielen die Vereinten Nationen eine wichtige, wenn nicht sogar leitende Rolle. Diese Position der UN bzw. auch Recht als Grundwert soll hier im Vorhinein kritisch betrachtet werden um klar zu machen, dass es sich bei diesen Diskurs um einen diskussionswürdigen handelt. Dass es Menschenrechte gibt, soll nicht als Fehler verstanden werden, muss aber an dieser Stelle auch kritisch hinterfragt werden: Besonders Marx hat sich der Problematik von Recht im Allgemeinen gewidmet und die Kritik geäußert, dass jegliches Recht auch Unrecht bedeuten kann. Das Recht auf Freiheit etwa, das für den einen verwirklicht wird, kann auch Einschränkungen der Freiheit für einen anderen bedeuten. Schärfer ausgedrückt bedeutet die Orientierung am Recht und nicht an der Sache oder an der Moral eine Entfernung des Menschen vom Menschen, anders ausgedrückt eine Trennung von Recht und Gerechtigkeit. Ein passendes Beispiel dafür wäre etwa die Durchführung der österreichischen Migrationspolitik; wobei hierbei argumentiert wird, dass auf Einzelfälle nicht eingegangen werden kann, und den rechtlichen Vorschriften Folge geleistet werden muss, um die entsprechende Ordnung zu wahren, unter dem Deckmantel, dass dadurch auch gleiche Behandlung für alle garantiert werden würde. Dass

dies ad absurdum geführt wird und dass das Recht großteils nur für Unrecht und Ungleichberechtigung sorgt, wird dabei ausgelassen. (vgl. Köpcke-Duttler 2007: 45ff) Ein weiteres Dilemma, das bei Köpcke-Duttler angesprochen wird, sind bestimmte Menschenrechts-Traditionen. Damit werden die Widersprüchlichkeit von Individualität und Sozialität und eine zu starke Orientierung an der abendländischen Kultur bzw. Werten angesprochen. Menschenrechte werden so zu einem Werkzeug des Kulturimperialismus. (vgl. Köpcke-Duttler 2007: 50) Eine ähnliche Kritik zu den Menschenrechten als nur westliches Gut lässt sich bei Lenhart (2003:13f) finden:

„Die politökonomische Variante des Arguments lieferte schon Marx, für den die Menschenrechte solche der Besitz- und Erwerbsbourgeoisie waren. Ihr wahrer Zweck sei die Aufrechterhaltung der ausbeuterischen kapitalistischen Warenwirtschaft.“

Außerdem sei problematisch, dass sich die Menschenrechte teilweise widersprüchen. Jedenfalls kann man in den Menschenrechten eine juridische und eine moralische Funktion erkennen; sie decken also den Bereich des Rechts und der Ethik gleichzeitig ab, können beides aber nicht vollständig erfüllen. Höffe erklärt deshalb, dass es sich bei Menschenrechten um Richtlinien handelt, die allen Völkern und Kulturen zumutbar sind. (vgl. Höffe bei Köpcke – Duttler 2007: 50)

3.1 Recht auf Sprache

„Personal language rights will draw on the right to freedom of individual expression. [...] The rights of language groups may be expressed in terms of the importance of preservation of heritage language and culture communities, and expressed as ‘rights to protection’ and ‘rights to participation’.“ (Baker/Prys Jones 1998: 278)

Wie wichtig linguistische Rechte für ein Individuum sind, argumentiert Skutnabb-Kangas (vgl. 1999: 57f), indem sie erklärt, dass die Muttersprache im Zusammenhang mit kulturellen Rechten für psychologisches, kognitives und spirituelles Überleben unabdinglich ist. Denn zu den Bedürfnissen, die für das Überleben grundlegend sind, gehören nicht nur Grundnahrungsmittel und Wohnmöglichkeiten, sondern auch bürgerliche, politische und kulturelle Basisrechte. Bildung, und in diesem Zusammenhang grundsätzliche Sprachrechte innerhalb der Bildung, gehört zu einem dieser Bedürfnisse, die entmarktet werden müssten,

also keinen Preis haben dürfen, damit jeder die Chance hat, diese seine Rechte tatsächlich in Anspruch zu nehmen.

Dass es ein Recht auf sprachliche Freiheit gibt bzw. geben soll, ist nachvollziehbar und auch in einem internationalen Rahmen ratifizierbar. Die Frage ist schließlich, wie sich diese Rechte dann tatsächlich umsetzen lassen, so dass sie für jeden Menschen realisiert werden. Sprachenrecht wird meist auf basisdemokratischer Ebene durchgeführt, solange die Zivilgesellschaft in Form von lokalen Aktionen und Diskussionen und durch öffentliche Proteste Stellung bezieht und zu Wort kommt. Die Dimensionen von Sprachrechten, zu denen lokale Regierungen und öffentliche Institutionen tendieren können, werden in der *Enzyklopädie für Bilingualität und bilinguale Erziehung* (vgl. Baker/Prys Jones 1998: 281) in einer Graphik dargestellt. Dabei reicht der Bogen von einem Verbot, bis zu einer Förderung der Sprachenrechte.

Dimensions of Language Rights:



Abb.1: Dimensionen von Sprachrechten⁴⁷

Wie Skutnabb-Kangas, Phillipson & Rannut⁴⁸ festgestellt haben, fehlte es im internationalen Rahmen nicht nur an Auseinandersetzungen mit dem Thema, sondern auch an Koordination und Durchführung des bestehenden Rechts. (vgl. Baker/Prys Jones 1998: 280)

Um schließlich eine konkrete Vorstellung zu erhalten, wo das Sprachrecht festgehalten, und auf welche Weise diese formuliert ist, sollen im Folgende wesentlich Beispiele gegeben werden:

⁴⁷ Diese Abbildung ist der Enzyklopädie für Bilingualität und bilingual Erziehung entnommen und unverändert wiedergegeben. Dass die Reihenfolge der Dimensionen von Sprachrechten auf dieses Weise gestaltet ist, sei jedoch zu hinterfragen, da „Tolerierung“ wohl eine Stufe über „Nicht-Diskriminierung“ steht.

⁴⁸ Baker und Prys Jones zitieren hier **Skutnabb-Kangas, T./Phillipson, R. (1994):** „Linguistic Human Rights, Past and Present.“ In: Skutnabb-Kangas, T./Phillipson, R./Rannut, M. (Hg.): *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. New York: Mouton de Gruyter.

- ➔ The 1945 Charter of the United Nations (UNO 1945): Article 55 “Universal respect for, and observance of, human rights and fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, **language**, or religion.”
- ➔ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 von den Vereinten Nationen (UNO 1948): Artikel 2 “Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, **Sprache**, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.”
- ➔ Declaración universal de derechos lingüísticos, die unter der Schirmherrschaft der UNESCO erstellt wurde: (vgl. Krainer et al. 2008: 41ff) wurde 1996 in Barcelona erarbeitet. So wird, nachdem Grundprinzipien geklärt wurden, auf folgende Themen eingegangen: Öffentliche Verwaltung und offizielle Organe; Bildung; Kommunikation, Medien und neue Technologien; Kultur; sozioökonomische Umgebung; Eigennamensgebung.
- ➔ Declaratoria del Gobierno de la Revolución ciudadana sobre la Protección de las Lenguas Indígenas (vgl. Krainer et al. 2008: 169ff) wurde 2008 in der ecuadorianischen Regierung unter Correa aufgesetzt. Darin werden zwölf Ahnensprachen (lenguas ancestrales) anerkannt, von denen sich sieben im Amazonasbecken, vier an der Küste und eine in der Sierra/Gebirge befinden. Neben der Erklärung über die Wichtigkeit des Erhalts des kulturellen und eben sprachlichen Erbes Ecuadors wird im Übrigen die Wichtigkeit des Weltsprachentags hervorgehoben.
- ➔ The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNO 1989): Article 29 “The development of respect for the child’s parents, his or her own cultural identity, **language** and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate and for civilizations different from his or her own.”
 Article 30 “In those States in which ethnic, religious or **linguistic** minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practice his or her own religion, or to use his or her own **language**.”

- ➔ Ley de patrimonio cultural (Revista Judicial 2010)/codificación 2004 – 027 : Artículo 33 “Las expresiones folklóricas, musicales, coreográficas, religiosas, literarias o **lingüísticas** que correspondan a grupos étnicos culturalmente homogéneos, el Instituto de Patrimonio Cultural, por sí mismo o a través de las autoridades competentes, recabará la adopción de medidas que tiendan a resguardar y conservar tales manifestaciones. Es responsabilidad del Instituto el conservar por medio de la fotografía, cinematografía, grabación sonora o por otros medios estas manifestaciones en toda su pureza.”

3.2 Recht auf Bildung

“Zusammenfassend gilt: In der Realisierung des Menschenrechtes auf Grundbildung sind bedeutende Fortschritte erzielt worden. Aber angesichts von 113 Millionen Kindern im Grundschulalter [Stand 2003], die keine Schule besuchen, und 880 Millionen erwachsenen Analphabeten können die Sollenssätze der völkerrechtlichen Texte noch nicht in konstatierende Ist-Sätze umgeschrieben werden.” (Lenhart 2003: 99)

Das Recht auf Bildung ist ein Punkt, der in vielen nennenswerten internationalen Abkommen enthalten ist. Konventionen, die als Grundlage die Allgemeine Erklärung haben, zeigen als Pakte eine hohe Rechtsverbindlichkeit und werden durch gute Kontrollmechanismen regelmäßig auf ihre Einhaltung überprüft. Zur Überprüfung der Umsetzung der geforderten Rechte auf Bildung gibt es ein internationales Berichts- und Beratungssystem. Dazu gibt es sog. Consultations, bei denen die Vertragsstaaten Fortschritte besprechen. (vgl. Lenhart 2003: 11f; 100) Wie bindend diese internationalen Vereinbarungen tatsächlich sind, ist fraglich. Jedoch konnten gerade im Bildungsbereich innerhalb der letzten Jahrzehnte große Fortschritte gemacht werden. Was für Lücken es dennoch geben kann, zeigt die Qualität der Bildung am Beispiel Ecuador recht gut. Hier fehlt es außerdem auch, besonders für benachteiligte Bevölkerungsgruppen an Bildungsquantität.

Ein oft erwähnter Punkt – um hier auch das Recht auf Bildung mit dem Recht auf Sprache zu verbinden – ist das Recht auf Bildung in der Muttersprache, was als allgemeines Menschenrecht anerkannt ist. Dieses Recht musste in der Umsetzung jedoch Begrenzungen

erfahren, die oft auch durch den Markt vorgegeben wurden. Verlage haben natürlich nur wenig Interesse daran, Schulbücher für eine Minderheit zu produzieren, die später nicht ausreichend Absatz finden würden, damit sich diese Investitionen auch für den Verlag auszahlen würden. Neben Schulbüchern, mangelt es an ausreichend Personal; sprich entsprechend ausgebildete Lehrer und auch Schulbuchautoren. Bei dem Menschenrecht auf Bildung ist auch zentral die Beteiligung von Vertretern minoritärer einheimischer Bevölkerungsgruppen an politischen Prozessen, die schließlich auch entsprechende Lernresultate garantieren sollte. Ziel ist es auch, dass die indigene, also Minderheitenkultur Einzug in die Schulbücher der dominanten Gruppe finden. (vgl. Lenhart 2003: 100)

Neben offiziellen rechtlichen Dokumenten gibt es auch multilaterale Vereinbarungen, die sich bezüglich der Bildung und der damit verbundenen Entwicklung hohe Ziele setzen. Ein Beispiel dafür ist die Bewegung *EFA – Education for all*, die 1990 auf der *Weltkonferenz zu Bildung für alle* ins Leben gerufen wurde, und sich seitdem immer weiter entwickelt hat, etwa indem weitere Papiere aufgesetzt wurden, durch ein hohes Engagement von Zivilgesellschaft bzw. NGOs, und durch bilaterale Verbindungen, die sich in diesem Bereich um die Erreichung der Ziele bemüht haben. (UNESCO 1995-2010) Ein weiteres Ausführliches Dokument dieser Art ist die *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*, die 1994 in Genf auf der Internationalen Bildungskonferenz ausgearbeitet wurde und somit auch als UNESCO-Initiative zu beschreiben ist. (UNESCO 1995) 1993 wurde in Montreal am Internationalen Kongress für Erziehung für Menschenrechte und Demokratie ein Weltaktionsplan ausgearbeitet. Die Idee dahinter war, dass um soziale Gerechtigkeit, Frieden, Bildung, etc. erreichen zu können, die Erziehung für Menschenrecht und Demokratie per se schon als Menschenrecht anerkannt werden muss. (vgl. Köpcke-Duttle 2007: 55f) Auch hier ein Überblick über relevante Papiere, in denen das Recht auf Bildung enthalten ist.

- ➔ In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UNO 1948)/Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948: Artikel 26 „1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zumindest der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der

Hochschulunterricht muß [sic!] allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“

2. Die Bildung muß [sic!] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß [sic!] zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“

- ➔ Konvention gegen Diskriminierung in der Bildung/Erziehung 1960 (UNESCO 1960)
- ➔ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights 1966 (UNHCR 1966): Article 13 “The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. They further agree that education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.” Furthermore: Article 14
- ➔ The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNO 1989): Article 28 “States Parties recognize the right of the child to education, and with a view to achieving this right progressively and on the basis of equal opportunity, they shall, in particular: [...]”
- ➔ *Reglamento de Uso y Aplicación de Lenguas de los Pueblos Indígenas que se autodefinen como Nacionalidades en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (vgl. Krainer et al. 2008: 174ff): Das von der Bundesdirektion für zweisprachige interkulturelle Bildung erstellte Dokument beschreibt die Bestimmungen die im Rahmen der EIB zu berücksichtigen sind.

3.3 Rechte für „Indigenous People“

“Indigenous peoples around the world have sought recognition of their identities, their ways of life and their right to traditional lands, territories and natural resources; yet throughout history, their rights have been violated. Indigenous peoples are arguably among the most disadvantaged and vulnerable groups of people in the world today. The international community now recognizes that special measures are required to protect the rights of the world’s indigenous peoples.” (UNFPII 2006)

Das heikelste der drei hier bearbeiteten Rechte ist wohl das für Indigene Völker. Heikel deshalb, weil sich auf diesem Gebiet Minderheiten durchsetzen müssen, um international gehört zu werden und sie im transnationalen Rahmen um ihre Rechte kämpfen müssen. Dabei scheitert es schon an der Definition von Indigenen Völkern. So gab es etwa jahrelang eine ausführliche Diskussion darüber, ob in offiziellen Papieren Indigenous People oder Indigenous Peoples verwendet werden soll. Somit kam es erst 2007 zu einer Deklaration, die jedoch bis heute nicht von allen Staaten unterschrieben wurde. Nichts desto trotz sind jegliche internationale Abkommen ein Schritt nach vorne, da sie auf die Problematik hinweisen. Laut ist außerdem auch der Streit um die Thematik Selbstbestimmung anstelle von einer Bestimmung durch den Markt. Es geht hier also um ein Recht für eine Person oder ein Volk sich autonom zu definieren, was eine Definition vom Sinn des Lebens und der Geschichte impliziert; kurz geht es um das Recht auf eine eigene Identität (vgl. Girardi 2000: 309f) Selbstbestimmung impliziert auch eine Selbstregierung, Schulen in den eigenen Sprachen und auch eine Autonomie in bestimmten Sektoren der öffentlich dezentralisierten Verwaltung. (vgl. Abram 1989: 414)

Relevante Organe, auf internationaler Basis, um hier nur eine Auswahl zu präsentieren, sind oder waren der HRC (Human Rights Council), das *Committee on the Elimination of Racial Discrimination*, die *Inter American Human Rights Bodies*, der *World Council of Indigenous Peoples* (WCIP: 1972-1996), *International Indian Treaty Council*⁴⁹ (IITC: seit 1974), *Global Indigenous Peoples’ Caucus Steering Committee* (ICSC), das *United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues* (UNPFII), ein *Expert Mechanism on the right of Indigenous*

⁴⁹ Weitere Informationen zu finden unter <http://www.treatycouncil.org/home.htm>

People⁵⁰, *Special Rapporteur* und die *United Nations Working Group on Indigenous Populations*⁵¹ (1982).

Im Anliegen für die Rechte Indigener Völker sind folgende Dokumente von großer Bedeutung:

- ➔ Das wohl zentralste Dokument ist die 2007 erstellte Deklaration der Generalversammlung der Vereinten Nationen (UNO 2007), die es nach jahrzehntelangem Kampf tatsächlich auf Papier geschafft hat. Zwar fehlt nach wie vor die Unterschrift von 3 wichtigen Ländern, jedoch konnte mit der Erstellung des Dokuments der bisher wohl größte Schritt im Bereich indigene Rechte gesetzt werden. Bei dem Dokument handelt es sich erstmals um ein kollektives Recht für Indigene Völker. Das UNPFII wurde zur Überprüfung der Einhaltung dieser Rechte eingesetzt; unterstützt wird das Forum dabei von den *Expert Mechanism on the right of Indigenous People* und den *Special Rapporteurs*. Da der HRC das Dokument mit einer normativen Referenz ausgestattet hat, ist es ein internationales bindendes Recht. Problematisch ist jedoch weder der Status des Rechts, noch die Überprüfung, sondern die Sanktionierung, die es facto nicht gibt.
- ➔ ILO Konvention 169 (ILO 2004; Krainer et al. 2008: 14ff) ist ein von der Internationalen Arbeitsorganisation erstelltes Dokument, das 1989 aufgesetzt wurde und ab 1991 gültig war; ratifiziert wurde es bis heute jedoch nur von 20 Staaten. Zentral ist auch hier das Recht auf Selbstbestimmung: „Entre los principales argumentos en favor de los pueblos indígenas, está el derecho a crear y dirigir sus propias instituciones, definir sus necesidades de desarrollo y participar en la planificación, ejecución y evaluación de las políticas y programas que les puedan afectar; a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estado en que viven.” (Krainer et al. 2008: 9)
- ➔ Free Prior Informed Consent (UNPFII 2008) ist das wichtigste Recht im Zusammenhang mit Selbstbestimmung. Implizit wird es bereits in den

⁵⁰ Weitere Informationen zu finden unter <http://www2.ohchr.org/english/issues/indigenous/mechanism.htm>

⁵¹ “The United Nations officially acknowledged indigenous people in 1982, when the Working Group on Indigenous Populations, a special forum of human rights experts, was established in Geneva for representatives of indigenous organizations and Governments to exchange views on a wide range of issues.” (UNO 1997)

Menschenrechtsabkommen der UN erwähnt; explizit findet man das Recht in folgenden Dokumenten:

- UN Deklaration über Rechte indigener Völker
- ILO Konvention 169
- Übereinkommen über biologische Vielfalt

3.4 Die neue Verfassung in Ecuador

“Es necesario destacar, que el texto constitucional, formula normas para la organización de las jurisdicciones indígenas, en consecuencia con la declaración del carácter plurinacional del Estado ecuatoriano.” (Muñoz Jamarillo 2008: 24)

2007 kam auf Initiative des Präsidenten Rafael Correa die Verfassungsversammlung (Asamblea Constituyente) zusammen und erstellte eine neue Verfassung, die 2008 gültig wurde; damit wurde die Verfassung von 1998 abgelöst. Innerhalb der Verfassung widmet man sich nationalen Belangen in einem globalen Rahmen; die Globalisierung und internationale Beziehungen sind also ein zentrales Thema. Im Fokus sind auch die Stärkung der Demokratie, die Entmachtung des Marktes und die Stärkung des Staates; das Risiko von Etatismus soll dabei stets im Auge behalten werden. Die drei Grundbausteine jedoch sind Nachhaltige und Gleiche Entwicklung, die Vertiefung und Sicherung der Menschenrechte und die Wiederherstellung sowie Stärkung des Staates und in diesem Rahmen die Vertiefung eines partizipativ-demokratischen Systems. Diese Verfassung wurde also im Sinne der sogenannten „neuen Linken“ in Lateinamerika formuliert, deren zentraler Kompass die Überwindung des Neoliberalismus ist und sich in Richtung Neodesarrollismus also Neokeynsianismus entwickelt; für diesen Wandel werden unterschiedlichste Mechanismen festgesetzt; so etwa eine größere Kontrolle natürlicher Ressourcen und eine Erhöhung der Sozialleistungen. Diese neuorientierten Grundsätze werden als die einzige Möglichkeit gesehen sich in die globale Welt zu integrieren und Souveränität zu bewahren. (vgl. Muñoz Jamarillo 2008) Muñoz Jamarillo (2008: 17) erkennt in der Formulierung dieser neuen Verfassung neue Chancen und blickt optimistisch auf die Möglichkeiten, die sich durch diese rechtliche Schrift auftun:

“Hoy, cuando se ha elaborado un nuevo proyecto de constitución, el pueblo ecuatoriano ha de saber reconocer en ella su posibilidad y entender que abre una nueva condición histórica que esta por efectivarse en la práctica (que fue frustrada en 1945 por la reacción conservadora y oligárquica), y que hoy se expresa constitucionalmente en temas emblemáticos orientados hacia: una nueva inserción internacional, renovadas formas de participación de la sociedad civil, institucionalización y racionalización de los mecanismos electorales, como condiciones institucionales para promover un nuevo modelo de desarrollo”

Simbaña (vgl. 2008) setzt sich eingehend mit der Diskussion um den Begriff der Plurinationalität auseinander, die während der Debatten bei der Formulierung der Verfassung immer mehr an Bedeutung gewann. Die CONAIE unterstützte die Verwendung des Begriffs und folgte somit der Tendenz panamerikanischer Indigenentreffen. Hinter dem Begriff stehen drei grundlegende Konzepte, die durch die Einführung desselbigen auch umgesetzt werden sollten: Erstens die Anerkennung von Land der jeweiligen Gemeinden; zweitens die Selbstregierung und –verwaltung; und drittens die Handhabung über natürliche Ressourcen. Organisationen wie die FENOCIN und die FEINE stellten sich auf die Oppositionsseite. Ihre Argumente gegen den Begriff legten sie auf drei Spuren: Erstens handle es sich bei Indigenen nicht um Nationalitäten, sondern um Völker, was so auch in der Verfassung von 1998 festgehalten war; zweitens unterstütze das Konzept der Plurinationalität die Trennung des Landes; man sollte daher drittens stattdessen den Begriff der Interkulturalität verwenden, der in diesem Zusammenhang adäquater erscheine. Es kam überdies die Kritik, dass es sich bei der Verwendung des Begriffs um einen ausschließlich indigenen und somit ausschließenden Zugang handle. Außerdem wurde von anderer Seite vorgeworfen, dass Indigene damit ein Monopol über natürliche Ressourcen forderten.⁵² Wichtig war es der CONAIE herauszuarbeiten, dass es sich bei „indigenen Belangen“ um Punkte handelt, die das ganze Land betreffen, und wo alle Parteien auf gleicher Augenhöhe miteinander verhandeln konnten:

“Que en el Ecuador el llamado problema del indígena, no es únicamente un problema pedagógico o administrativo como señalan los sectores dominantes, si no que es

⁵² Die CONAIE erwiderte diesen Vorwurf damit, dass sie erklärten niemals einen derartigen Vorschlag oder gar Forderung laut gemacht zu haben; es ginge nur darum den Neoliberalismus abzubauen, und natürliche Ressourcen schätzen zu lernen, nämlich als strategisches Gut für den allgemeinen Gebrauch.

fundamentalmente un problema económico, político y cultural estructural, y por lo mismo, es un problema nacional, y por lo tanto para solucionarlo se requiere el concurso de toda la sociedad.” (Simbaña 2008: 109)

Schlussendlich wurden beide vorgeschlagenen Begriffe, also Plurinationalität und Interkulturalität gleichwertig verwendet. Die Auseinandersetzung um den Begriff der Plurinationalität ist meiner Ansicht nach ein gutes Beispiel dafür, wie innerhalb der Verfassung grundlegende Probleme in Form von variablen Formulierungen aus dem Weg gegangen werden. Es bleiben unterschiedliche Interpretationen möglich, wodurch die Verfassung zwar gleiche Rechte für alle fordert und sie durch die Integration aller Konzepte, tatsächlich zu einem partizipatives Werk werden lässt, so jedoch aber nicht als Handlungsgrundlage dienen kann. Ob schließlich dann Punkte wie die zweisprachige Erziehung für ALLE jemals umgesetzt werden kann, ist daher mehr als fraglich.

Diese Problematik erkennt auch Sánchez-Parga (vgl. 1997: 59), indem er beschreibt, dass Rechte bestimmte Bedürfnisse legitimieren bzw. legalisieren, zur gleichen Zeit wird aber nicht garantiert, dass diese Bedürfnisse auch erfüllt werden, besonders dort, wo es sich um Streitpunkte im Zusammenhang mit wertvollen oder knapp verfügbaren Gütern und Ressourcen handelt. Eine zentrale Ursache für die Nichterfüllung gesteckter Ziele der interkulturellen, zweisprachigen Erziehung ist, dass internationale sowie nationale Vereinbarungen von Verfassungen und Gesetzen nicht eingehalten werden. (vgl. von Gleich 2010: 31) Ramírez erklärt im Interview, dass es sich bei den Festsetzungen in der Verfassung zwar schon um einen großen Fortschritt handelt, waren etwa Begriffe wie Plurinationalität in der Verfassung von 1998 noch nicht möglich, es aber eine große Herausforderung sein wird, auf die Worte auch Taten folgen zu lassen, und die Rechte, die in der Verfassung besprochen und festgehalten wurden in die Realität umzusetzen. Noch fehlt es an Kohärenz zwischen dem, was der Staat verspricht und dem was er tatsächlich tut, vor allem im Bereich der Finanzierung, die noch immer zu sparsam ist, vor allem für das, was in der Verfassung vorgeschlagen wurde.⁵³

Im Folgenden soll schließlich ein kurzer Überblick über relevante Artikel für Indigene und deren Bildung und Erhaltung der eigenen Kultur in der neuen Verfassung gegeben werden (Asamblea Constituyente 2008):

⁵³ Entnommen aus dem Interview mit Angel Ramírez am 26.07.2010; Minute – 10:10

In **Artikel 2** wird festgehalten, dass die offizielle Sprache von Ecuador das Kastilisch ist und in interkulturellen Beziehungen das Kastilische, das Kichwa und das Shuar als offizielle Sprachen anerkannt werden. Alle übrigen Sprachen haben offiziellen Status innerhalb des jeweiligen Volkes; die Erhaltung und der Gebrauch würden vom Staat unterstützt.

Artikel 16 bezieht sich auf die freie Kommunikation jedes Individuums und Kollektivs; unterstrichen wird dabei die freie Wahl der verwendeten Sprache.

Artikel 29 garantiert schließlich freie Bildung für alle und auch die Wahl die Ausbildungsrichtung frei zu entscheiden. Hervorzuheben ist auch das Recht auf ein Lernumfeld in der eigenen Sprache, das hier versichert wird.

Das **Kapitel 4** (in Titel 2) ist als Ganzes den Rechten der Gemeinschaften, Völker und Nationalitäten gewidmet. Kapitel 4 umfasst **Art.56 bis inklusive 60**; Art. 57 sei hier besonders hervorgehoben, da es die Kollektivrechte der indigenen Gemeinschaften beschreibt. Hierin wird etwa u.a. das System der zweisprachigen, interkulturellen Erziehung besprochen, dass es zu fördern gilt, damit es entsprechende qualitative und quantitative Maße erreicht. Die Umsetzung läge dabei vor allem in den Händen der Indigenen selbst.

In **Art. 347** wird auf das zweisprachige Bildungssystem im Näheren eingegangen und erklärt, dass der Staat dafür zu sorgen hat, dass die Umsetzung der EIB möglich ist, wo das grundlegendste aller Ziele ist, dass die Unterrichtssprache die der entsprechenden Nationalität ist. Ebenfalls ein Ziel ist, dass in allen Stundenplänen (also auch in einsprachig-spanischen Schulen), zumindest eine indigene Sprache integriert werden soll.

4. Situation in Ecuador

„Actualmente vemos especialmente en Bolivia y Ecuador procesos políticos que van más allá de la educación intercultural bilingüe del siglo pasado.“

(Giebeler/Kaltmeier/Ströbele-Gregor 2010: 2)

Im folgenden Teil soll der Fall Ecuador besprochen werden. Für eine Analyse der Planung, Umsetzung und Evaluierung der EIB in Ecuador und eine Ausarbeitung möglicher Alternativen soll eine Beschreibung des ecuadorianischen Umfelds anhand von Geschichte, Geographie, Bevölkerung, Sprache, allgemeinen ökonomischen Daten, etc. als Grundlage dienen.

4.1 Geschichte

„Für die zweite Argumentation muss weiterhin darauf hingewiesen werden, dass die historischen Ereignisse die lateinamerikanische Region in eine Richtung gedrängt haben, in der sie mit den Folgen der Globalisierung der Märkte des Kapitals und des Wissens sowie den Auswirkungen des Neoliberalismus in den verschiedenen sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Erscheinungen des Lebens auskommen müssen.“ (Martínez Usarralde 2006: 104)

Eines der größten Reiche der Weltgeschichte stellt das der Inka dar. Es umfasste mehrere der heutigen lateinamerikanischen Staaten, unter ihnen auch Ecuador. Bevor sich das Inkareich im Jahr 1533 nach der Ermordung Atahualpas den Eroberern unter Francisco Pizarro ergeben musste, erlebte es jahrhundertelange Blüte. (vgl. Füglerl 1993: 11) Mit der spanischen Eroberung wurden die meisten Strukturen innerhalb indigener Sozial- und Politikinstitutionen dem hispanischen System angepasst. Nach einiger Zeit erhielt die spanische Sprache offiziellen Status, während die Unterdrückung des Quechua zu einem der bedeutendsten Werkzeuge zur Durchsetzung der Conquista wurde. (vgl. Haboud 1998: 35) Die folgende Kolonialepoche dauerte etwa 300 Jahre und führte zu einer vollkommenen Umkehrung der Gesellschaft und –strukturen. So wurden Ende des 17. Jahrhunderts ‘Indios’ und Schwarze vom Staatsbürgertum ausgeschlossen, was so auch in der republikanischen

Verfassung festgehalten wurde. (vgl. Moya 1989: 110) So konnte die indigene Bevölkerung als Billigarbeitskräfte genutzt und ausgebeutet werden. Aber nicht nur der am spanischen Thron orientierte ecuadorianische Staat war Akteur; ebenso fadenziehend war die katholische Kirche, die natürlich eng mit dem spanischen Königshaus verbunden war. Diese erklärte den Naturreligionen den Krieg und führte sogar Inquisitionsrazzien durch, im Rahmen derer es auch zur Verbrennung bedeutender Kulturobjekte kam. Viele Indigene verließen daher ihren Grund und Boden, vor allem in Richtung abgelegener Bergregionen. Diese Situation verursachte das Entstehen von Unabhängigkeitsbewegungen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts immer stärker wurden. Am 10. August 1809 wurde in Quito erstmals auf lateinamerikanischen Boden die Unabhängigkeit ausgerufen. Das bedeutete zwar erst den Anfang der tatsächlichen Befreiung, da nach einer Amtsenthebung des Präsidenten der 'Real Audiencia de Quito' die Widerstandsbewegungen von Truppen des spanischen Königs zurückgeschlagen wurden. Nach langjährigen Unruhen und Kämpfen um die Unabhängigkeit gelang es schließlich Simón Bolívar mit seinen Anhängern die Monarchie zu putschen und setzte eine unabhängige liberale Regierung durch. 1820 wurde schließlich die Unabhängigkeit offiziell auch in Guayaquil bekanntgegeben. Eine weitere entscheidende Rolle innerhalb der Widerstandskämpfe besetzte General Antonio de Sucre. Gemeinsam mit Simón Bolívar schloss er sich dem Verband Großkolumbien an, zu dem auch das heutige Kolumbien, Panama und Venezuela gehörten, der aber nur bis 1830 währte, wodurch Ecuador dann schließlich zu einem absolut unabhängigen und freien Staat wurde. (vgl. Füglerl 1993: 14f) Aber auch nach der Unabhängigkeit kehrte keine Ruhe im Land ein, das nach wie vor von Instabilität gekennzeichnet war. Politisch war Ecuador in eine liberale (vor allem Küste) und eine konservative (vor allem Gebirgsregion) Front aufgeteilt. Der liberalen Partei (Partido Liberal Radical) stand erst Eloy Alfaro vor; unter ihm kam es 1895 auch zur sog. Liberalen Revolution, mit der es zu einer Trennung von Kirche und Staat, und zur teilweisen Enteignung kirchlichen Grundbesitzes kam. Außerdem wurde die Besteuerung der Indios abgeschafft, die allgemeine Schulpflicht eingeführt und die Möglichkeit zu freier Konfessionswahl gegeben. (vgl. Füglerl 1993: 15f) Haboud (vgl. 1998: 37) stellt jedoch fest, dass sich die allgemeine rassistische und diskriminierende Haltung der dominanten Gruppe entgegen der Indigenen auch nach der Unabhängigkeit nicht wirklich änderte. Die Idealvorstellung innerhalb der neuen Eliten in Ecuador war, dass die Indigenen ihre Sprache und Kultur der mestizischen anpassen sollten um so die nationale Einheit und die

gesamtstaatliche Entwicklung zu fördern. Nach wie vor diente die indigene Bevölkerung als Billigarbeitskraft und sie blieb auch nach wie vor vom Rest der Gesellschaft recht isoliert. Auf formaler Ebene blieb das Bildungssystem in den Händen der Kirche, für das Gruppen der Elite, also reiche Kreolen und Mestizen bevorzugt wurden. Erst mit Ende des 19. Jahrhunderts kam es allmählich zu Veränderung auf politischer und ökonomischer Ebene. Auf sprachlicher Ebene blieb das Spanisch aber die Hauptsprache, während die indigene Bevölkerung mitsamt ihren Sprachen immer weiter degradiert wurde. Und so gibt es auch heute noch nicht nur Spuren des Kolonialismus; nach 200 Jahren „Unabhängigkeit“ entspricht die hierarchische Ordnung noch immer mehr oder weniger der, die während der Kolonialzeit die vorherrschende war. Das wird auch von der Bevölkerung so wahrgenommen, die das vor allem angesichts der 200-Jahrfeier reflektiert und äußert.



Abb. 2: Independencia?

Im 20. Jahrhundert kam es im Rahmen des Kakaobooms zu einem rasanten wirtschaftlichen Aufschwung, der zu einer Verbesserung der Infrastruktur führte. Die Finanzkrise 1920 betraf aber auch Ecuador sehr stark und machte positive Entwicklung wieder rückgängig und sorgte für Verarmung und weitere Instabilität. 1925 übernahm das Militär durch die sog. Juli-Revolution die Macht im Land und arbeitete vor allem an der Reduktion der Staatsschulden. Die Instabilität, vor allem auf politischer Ebene hielt jedoch auch in den 30er Jahren an. So kommt es, dass zwischen 1930 und 1940 etwa 12 Präsidenten das Amt

besetzten. Anfang der 40er Jahre kam es zusätzlich zu der internen Unsicherheit auch noch zum Grenzkrieg mit Perú, der zugunsten von Perú beendet wurde. Denn im „Protokoll von Río de Janeiro“ wurde dem ecuadorianischen Gegner ein Großteil des umstrittenen Gebietes zugeschrieben. In den 50er Jahren tauchte am Horizont ein kleiner Hoffnungsstrahl auf: der Bananenboom, der Ecuador einen Aufschwung bereitete und auch den Namen der Bananenrepublik verantwortet. Jedoch auch das wurde durch politische Schwierigkeiten relativiert, als 1963 die Militärjunta die Macht übernahm. Diese musste zwar 1966 wieder zurücktreten, hinterließ jedoch auch ein politisches Chaos. Durch den unglaublichen Rohstoffreichtum des Landes erhielt sich Ecuador eine gewisse Stabilität und konnte somit vom Ölboom der 70er gut profitieren. Doch nicht nur Ecuador profitierte von der Vielfalt an nachgefragten Gütern, denn viele ausländische Firmen und Staaten stürzten sich auf diese und stritten sich um die Übernahme. So kommt es, dass heute die Erdölgewinnung und somit auch der daraus entstehende Gewinn zum großen Teil in nordamerikanischer Hand liegen. (vgl. Fügler 1993: 17f)

Politisch blieb das Land jedoch von Tiefschlägen überschattet, so etwa von der Militärregierung die von 1973 bis 1976 anhielt und vom Staatsputsch mit anschließender Diktatur von 1976 bis 1978. Ende der 70er Jahre erkannten die Mitte-rechts und auch die rechts-neoliberalen Parteien die Gewalt der indigenen Wählerschaft und thematisierten den 'ethnischen Diskurs'. Das äußerte sich etwa durch die Durchsetzung des Analphabetenwahlrechts 1979. (vgl. Moya 1989: 123) Daraus bildet sich eine breite indigene Bewegung, die es schaffte bis in die 90er die Stärkste in ganz Lateinamerika zu werden. Diese Bewegung erlitt während der Regentschaft von Lucio Gutiérrez (2003-2005) eine interne Krise und verlor die Führerposition im nationalen antineoliberalen Kampf an die Alianza Pais, die vom Ökonomen Rafael Correa angeführt wurde und wird, und der im Jänner 2007 zum neuen Präsidenten gewählt wurde und nach wie vor im Amt ist. So lassen sich aktuell in Ecuador konfliktreiche Verhandlungen zwischen dem nationalen Volksprojekt Rafael Correas und allen übrigen indigenen Bewegungen erkennen. Positiv hervorzuheben auf jeden Fall ist, dass in Ecuador eine breite politische Partizipation der Indigenen erreicht werden konnte. (vgl. Kaltmeier 2010:5)

4.2 Geographie

„Gesellschaftliche Entwicklung ist niemals raumlos, sie hängt einerseits von den räumlichen Strukturen einer Gesellschaft ab, andererseits aber schafft sie diese auch.“ (Parnreiter 2007: 65)

Ecuador ist ein Land das im Nordwesten des südamerikanischen Kontinents, somit am Äquator liegt, woher es seinen Namen erhalten hat. Nach außen hat es dreierlei Grenzen: 590 km mit Kolumbien, 1420 km mit Perú und 2237 mit dem Pazifischen Ozean. (vgl. CIA 2010) Selbst ist es in 4 verschiedene Regionen unterteilt: die Küste (Litoral), die Anden- oder eben Gebirgsregion (Sierra), das Urwaldgebiet (Oriente od. Amazónica) und die Inselgruppe Galápagos (Archipiélago de Colón). Das Küstengebiet befindet sich im Westen des Landes und reicht bis 1500 Meter über den Meeresspiegel.



Abb.3: Provinzen Ecuadors

Das Klima ist warm und feucht. In der Gebirgsregion hält es sich etwas kühler, da Höhen über 5000 Meter erreicht werden. Im Osten des Landes befindet sich die Urwaldregion, die

bis zum Amazonas reicht. Die Galápagosinseln liegen im Pazifik und sind der Ort, wo Darwin seine Forschungen durchgeführt hat. (vgl. Guevara 1972: 13f) Insgesamt erreicht das Land eine Fläche von 256.370 km² und umfasst 22 Provinzen. Die wichtigsten Städte sind Guayaquil mit der größten Einwohnerzahl (2.090.039 Einw.), die Hauptstadt Quito (1.482.447 Einw.) und Cuenca (303.994 Einw.) (vgl. Berié 2009: 193)

4.3 Bevölkerung und Sprachen

“Part of the difficulty in defining a Latin American ethnolinguistic identity stems from the contradiction between the real, mostly oral, pluralism of Latin America and the official, mostly written, posture, which states that all Latin Americans share a common origin, history, and culture.” (García 1999: 229)

Konkrete Zahlen zur ecuadorianischen Bevölkerung festzuhalten, fällt aus dem Grund besonders schwer, da die Angaben in den unterschiedlichsten Quellen stark divergieren. Zu den schwankenden Ergebnissen kann es deshalb kommen, weil die Bestimmung der einzelnen Individuen auf unterschiedlichste Weise passieren kann. Ein zentrales Problem sind die fehlenden Kriterien zur Bestimmung der Volksgruppen bzw. fällt es bereits schwer eine passende und einheitliche Definition für *Indigene*, *Ethnie* oder auch *Bevölkerungsgruppe* zu finden. Im Prozess der Erarbeitung von demographischen Daten tun sich zahlreiche Fragen auf. Die grundsätzlichsste dabei ist mit Sicherheit, ob derartige demographische Einteilungen überhaupt notwendig sind und ob es sich dabei nicht um ein rassistisches völkerspaltendes Instrument handelt. Für Wissenschaftler vor Ort ist das Manko an fehlenden Daten ein massives Problem in der Umsetzung von sinnvollen Studien.⁵⁴ Nichts desto weniger möchte ich den Schritt wagen und eine Einteilung versuchen, um dem Leser eine Vorstellung zu geben, was für eine Vielfalt an Kulturen und Menschen Ecuador in sich trägt, und dass es dadurch einerseits leicht zu Konflikten kommen kann, was auch die Relevanz dieser Arbeit noch mehr unterstreicht, andererseits aber auch Chancen in sich trägt, wenn diese Vielseitigkeit richtig „verwertet“ wird.

⁵⁴ Erwähnt etwa im Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 51:30

Bei der konkreten Bestimmung eckt man nun an verschiedensten Winkeln an. So tauchen etwa Schwierigkeiten in folgenden Bereichen auf: Wie soll man ein Individuum einem der bereits genannten Konstrukte (Indigene, Ethnie, Bevölkerungsgruppe) zuordnen, wenn eine allgemeingültige Definition der Begriffe fehlt? Wie lässt sich etwa ein Indigener als Indigener einstufen? Ist die einzig wirklich legitime Methode die der Selbstdefinition? Der nationale Zensus etwa geht eben genau danach. Bei dieser Methode jedoch kommen Zweifel auf, ob es von Befragten nicht grundsätzlich vermieden wird, sich selbst als indigen zu sehen, weil doch in Verbindung mit dieser Identität in der Vergangenheit oft negative, persönliche Erfahrungen gemacht wurden. Wenn indigen sein automatisch mit Diskriminierungen gleichgesetzt wird, wer sollte sich selbst noch indigen nennen wollen?

Im Folgenden werde ich versuchen Angaben aus den unterschiedlichsten Quellen zusammenzufügen, sodass es eine möglichst große Varianz an Positionen gibt, doch aber ein Überblick über die ecuadorianische Realität gegeben wird. Überdies werde ich die in Ecuador lebenden Nationalitäten benennen und kurz beschreiben.

Nach Angaben der **UNFPA Ecuador** (United Nations Population Fund) leben im Jahr 2010 über 14.200.000 Menschen in Ecuador, von denen 2% Afro-Amerikaner, 3% Mulatten, 7% Indigene, 10% Weiße und 77% Mestizen sind oder sich selbst so sehen, wobei aber weder Quellen noch Methoden angegeben werden. (UNFPA Ecuador 2010) Worin sich die meisten Quellen einig sind, ist, dass die Zahlen der Indigenenbevölkerung stark sinkend sind. So hat sich die Indigenenrate, gemessen an den Ergebnissen der nationalen Volkszählungen im Jahr 1780 von 64% auf 3.7 % im Jahr 1990 reduziert, wodurch ein Prozess der starken Vermestizisierung zu erkennen ist.⁵⁵ (vgl. **Knapp** 1987 zit. in Sánchez-Parga 1996: 21) **Moya** (vgl. 1989: 121) beschreibt jedoch etwa zur gleichen Zeit, dass in Ecuador etwa 20% der Bevölkerung Quichua sind, was noch lange nicht alle Indigenen ausmacht und widerspricht somit den Angaben Knapps. Im **Fischerweltalmanach 2010** (Berié 2009: 193) werden von der 13.340.000 Menschen umfassenden Bevölkerung 45% den Mestizen, 35% den Indianern [sic!], 10% den Weißen und 10% den Afro-Ecuadorianer zugeschrieben; hinter diesen 4 großen Gruppen verstecken sich jedoch 18 verschiedene „Ethnien“. Bei der letzten **Volkszählung 2001**, die dieses Jahr (2010) im November aktualisiert werden wird, beschrieben sich 6.8% als Indigene, 2.2% als Schwarze („Negro/Afro-americano“), 86.5% als

⁵⁵ Sánchez-Parga zitiert hier **Knapp**, Gregory (1987): *Geografía Quichua de la Sierra del Ecuador*. Quito: Abya Yala.

Mestizen und 2.7% als Mulaten; diese Zahlen unterscheiden sich somit wiederum sehr stark von allen bisherigen Angaben. (INEC 2001) Im **World Factbook** erscheinen wieder andere Größen zu den jeweiligen Gruppen: 65% Mestizen (hier beschrieben als „mixed Amerindian and white“), 25% Amerindian, 7% Spanisch und andere, 3% Schwarz. (CIA 2010)

Bereits die bisherigen Angaben machen die Problematik der Kategorisierung der ecuadorianischen Bevölkerung mehr als klar und sollen daher auch nicht weiter ausgeführt werden. Durch die nationale Volkszählung von 2001 wird jedenfalls klar, dass die indigene Bevölkerung, in jedem Fall die benachteiligte ist. Dementsprechend haben 37% der indigenen Bevölkerung mit 24 Jahren oder älter nicht einmal die Grundschule abgeschlossen. (Im Vergleich dazu die Werte für die Gesamtbevölkerung: 10.3%) (vgl. SIISE 2004: 150)

Nach Angaben des CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador 2009) gibt es 14 verschiedene Nationalitäten innerhalb Ecuadors, für deren Anerkennung die CONAIE in der Vergangenheit vehemente Forderungen gestellt hat. (Simbaña 2008: 111) Im Folgenden sollen diese 14 Nationalitäten kurz vorgestellt werden. Diese Beschreibungen beruhen auf einer Darstellung der CONDENPE (2009):

Achuar

Diese Gemeinschaft spricht Achuar Chicham, das der gleichen Sprachgruppe wie das Shuar-Chicham angehört. Angehörige dieser Nationalität gibt es etwa 5440. Als 1941 die Grenzen zwischen Ecuador und Perú gezogen wurden, kam es zu vielen Trennungen von Familien und Klanen, die mühsamst wieder zusammengeführt werden mussten. Um die eigene Kultur zu stärken und den Erhalt der traditionellen Musik zu garantieren, wurde die Kulturgruppe Wayus gegründet, die sich auf diesem Gebiet engagieren.

Andoa

Die Gruppe der Andoa umfasst 800 Bewohner, die ebenfalls im Urwaldgebiet an der Grenze zwischen Ecuador und Perú leben, wodurch auch sie mit dem Krieg um 1941 auf unnatürliche Art und Weise aufgeteilt wurden. Sie sprechen Andoas und Spanisch als Zweitsprache.

Awá

Die Awá sprechen Awapít und vertreten die Philosophie ihren Lebensraum zu lieben, zu beschützen und zu verteidigen um so die Biodiversität zu erhalten und die unfassbare

Vielfalt der Natur zu bewahren. Diese Volksgruppe hat insgesamt etwa 13.000 Bewohner, von denen gezählte 3.082 in Ecuador leben; die Übrigen und somit der Großteil lebt in Kolumbien.

Chachi

Die Sprache der Chachi, das Cha palaa stammt aus der gleichen Sprachgruppe, wie das der Tsachila. Bei dieser Gruppe handelt es sich um eine Nationalität in der Größe von etwa 9000 Menschen, die im Nordwesten des Landes leben.

Cofán

In Ecuador wird die cofanische Bevölkerung auf etwa 800 Einwohner geschätzt; außerhalb von Ecuador findet man auch in Kolumbien Mitglieder dieser Gruppe. Seit 1967, mit Beginn der Erdölgewinnung in ihrem Lebensgebiet ist ihr Lebensraum stark verkleinert und zersplittert worden. Die Cofanes sind gute Jäger, Fischer und sind im Umgang mit dem Urwald und der großen Biodiversität sehr gewandt.

Epera

Diese Bevölkerungsgruppe besteht aus 80 Familien, insgesamt 300 Einwohnern, die großteils zweisprachig sind. Sie sprechen Siapede und Spanisch, sind im Nordwesten angesiedelt, und dort nur über den Flussweg erreichbar, weshalb sich das Leben nicht als einfach erweist, da etwa die Anknüpfung zu Gesundheitszentren fehlt. Die Mitglieder dieser Nationalität leben vor allem von Handwerk und Landwirtschaft in kleinen Familienhöfen. Für diese Gruppe gibt es eine bilinguale Schule, in der mit Hilfe von 3 Lehrern 48 Kinder ausgebildet werden; alle anderen müssen spanische Schulen besuchen.

Kichwa

Die Kichwa – weil auch die größte – stellen die inhomogenste Gruppe dar. Bedeutende Unterschiede gibt es vor allem zwischen Kichwa der Sierra und denen der Amazonía. Innerhalb der Sierra kann man wiederum unterschiedliche Völkergruppen unterscheiden. Deshalb ist auch schwierig zu erörtern wie viele Kichwa-Sprachige tatsächlich in Ecuador leben.

Oft sind auch andere Schreibmöglichkeiten zu finden, wie etwa Quechua. Die Varietät des Quechua oder Kichwa in Ecuador ist bekannt als Quichua, da in der ecuadorianischen Version nur 3 Vokale bekannt sind, der Vokal e somit entfällt. Man rechnet etwa mit 1.5 Millionen, die diese Variante sprechen. (vgl. García 1999: 229)

Secoya

Die Secoya leben in Ecuador und Perú, sprechen die Sprache Paicoca und vereinen etwa 380 Menschen.

Shiwar

Das besondere an dieser Gruppe ist, dass sie dreisprachig sind: Shiwar Chicham, Kichwa und Spanisch. Diese Nationalität hat 697 Vertreter; wegen der geringen Bevölkerungsanzahl wurde diese Gruppe erst 1999 offiziell als Nationalität anerkannt.

Shuar

Die Gruppe der Shuar umfasst etwa 110.000 Einwohner; sie sprechen Shuar-Chicham und sind in den Urwaldregion beheimatet, über der Grenze auch in Perú. Auch sie leiden unter den Territorialstreiten bezüglich der Erdölgebiete. In der Weltsicht der Shuar leben die Menschen in einer Gemeinschaft mit der Natur, die es daher zu erhalten gilt. Die Frage ist nicht wie kann ich von der Natur profitieren, sondern wie können wir voneinander profitieren, oder noch viel mehr, was kann ich der Natur geben. Besonders deshalb ist es schwierig diese Weltanschauung mit einem kapitalistischen Verhalten der modernen Städter zu vereinbaren. Nichts desto trotz befinden sich die Shuar in einem Prozess der Modernisierung, wo sie zwar versuchen ihre Traditionen zu wahren, doch aber auch sich dem Geist der Zeit anzupassen.

Siona

Die Sionas sind zusammen etwa 360 Personen und sprechen Paicoca und Spanisch. Sie leben sowohl in Ecuador als auch Kolumbien. Um stärker auftreten zu können, schlossen sie sich eine Weile mit den Secoya zusammen, was sich aber wieder auflöste. Wegen des Drucks von außen, angefangen bei der Kolonisation bis heute durch die Interessenten an Erdöl, sinkt der Zusammenhalt der Gemeinschaft, weil es durch territoriale Vertreibung zur Zerstreuung der Gemeinschaft kommt.

Tsachila

Die Tsachila sprechen Tsá'fiqui was übersetzt *wahrhaftiges Wort* bedeutet. Verteilt auf 8 Gemeinden leben in Ecuador, in der Region Pichincha (Santo Domingo) etwa 2640 Angehörige dieser Nationalität und sind daher am Angelpunkt zwischen Küste und Gebirge. Interessant bei dieser Gemeinschaft ist, dass eine Haupteinnahmequelle im Tourismus liegt.

Waorani

Selbst bezeichnet sich diese Nationalität als *wao*, was *Leute* bedeutet, im Gegensatz zu den *cowode*, den *Nichtleuten*, also allen anderen Personen, die dieser Gruppe nicht angehören.

Sie sprechen Wao Terero und leben im Urwaldgebiet Ecuadors, wo sich etwa 3000 Personen auf 24 Gemeinden verteilen. Erst seit 1958 konnten über das ILV Beziehungen zu Außenregionen hergestellt werden.

Zápara

Die Gruppe der Zápara, die sich selbst als *Zaparoa*, *kayapi* bezeichnen, leben im Süden Ecuadors verteilt auf 10 Gemeinden und widmen sich der Jagd, der Fischerei und wenig auch der Landwirtschaft. Insgesamt gibt es 1300 Menschen, die dieser Nationalität angehören. 2001 wurde es von der UNESCO zu einem *Meisterwerk des mündlichen und immateriellen Erbes der Menschheit* ernannt, was ihnen die Erhaltung ihrer Sprache und Kultur im Vergleich zu anderen ecuadorianischen Nationalitäten erleichtern mag.

Nach wie vor ist die Situation leider so, dass diese Nationalitäten größtenteils noch marginalisiert werden. Nach wie vor kann man in Ecuador von einer Klassengesellschaft sprechen, die Oberschicht ist diejenige, die maßgeblich für die meisten Veränderung innerhalb des Landes ist und dadurch auch am meisten davon profitiert. (vgl. Valiente Catter 1996: 3) Die linguistische Kultur der Bevölkerung in Lateinamerika hat sich aus einem Gemisch der Sprachen entwickelt, nämlich zwischen der geschriebenen offiziellen Sprache, die für Regierungspapiere, Rechtsschreibung, Literatur und Essays verwendet wird und der Sprache die täglich von mehreren Millionen Lateinamerikanern verwendet wird. (vgl. García 1999: 230) Wie bereits im Kapitel zur neuen Verfassung von 2008 beschrieben ist die offizielle Sprache das Spanische; das Kichwa und das Shuar bilden erweiterte Möglichkeiten zur offiziellen intranationalen Kommunikation. Alle übrigen Sprachen haben nur in den Gebieten der jeweiligen Nationalitäten offiziellen Status. Im Unterschied zu anderen lateinamerikanischen Ländern, haben Sprachen also territoriale Gültigkeit.⁵⁶ Das impliziert, dass die Gemeinschaften ihre eigenen Sprachen entwickeln müssen, eine Sprache für intranationale Beziehungen verwenden müssen und eine Fremdsprache als Medium für globale Beziehungen lernen müssen, damit sie ihre Gesellschaft stärken. (vgl. Ramírez 2007: 22)

⁵⁶ Etwa im Fall von Paraguay, haben alle Sprachen den gleichen sozialen Status und werden auch als Mittel für soziale Kommunikation verwendet.

4.4 Ökonomische Daten

„In fact, economic ideas are always and intimately a product of their own time and place; they cannot be seen apart from the world they interpret.“

(Galbraith 1987: 1)

Das ecuadorianische BIP von 2007 betrug 44490 Mrd. US\$, was einen realen Zuwachs von 2,6% bedeutete. Die Anteile der drei Sektoren sehen dabei folgendermaßen aus: Landwirtschaft 7%, Industrie 37 %, Dienstleistungen 56%. 2008 wurden durchschnittlich 7,3% als arbeitslos verzeichnet; die Inflation betrug 8,8%.

Die Handelsbilanz in Ecuador ist fast ausgeglichen; d.h. Ecuador investiert soviel in Importe, wie es mit Exporten einnimmt. Die wichtigsten Importeure sind USA, Venezuela und Kolumbien. Importiert werden zu beträchtlichen Anteilen Rohstoffe (34%), Kapitalgüter (26%), Konsumgüter (22%) und Brennstoffe (18%). Die wichtigsten Exportpartner sind die USA⁵⁷, Peru und Chile. Exportiert wird Erdöl (63%), industrielle Erzeugnisse (37 % darunter: 9% Bananen, 4% Krabben). Erdöl ist somit wohl der wichtigste Wirtschaftstreiber innerhalb von Ecuador, vor allem auch mit Blick darauf, dass 40% des Staatsbudgets durch Erdöl finanziert werden. Dadurch entsteht eine direkte Abhängigkeit zur globalen Entwicklung von Rohölpreisen, wodurch Ecuador von der Weltwirtschafts- und Finanzkrise von 2009 und dem damit verbundenen Fall der Ölpreise schwer betroffen war. Außerdem verfielen auch Preise für Bananen und Kakao, zwei wichtige Exportgüter für Ecuador und die Nachfrage im Tourismus ging stark zurück. Weitere Auswirkungen der Krise machten sich auch in der Menge der Rücküberweisungen der im Ausland arbeitenden Ecuadorianer vor allem aus den USA und Spanien bemerkbar. Die daraus resultierenden Folgen waren erhöhte Arbeitslosenzahlen, Verschlechterung der Handelsbilanz und Einsparungen im Staatshaushalt. Auch wenn politische Maßnahmen unter Correa zu einer Verbesserung des Lebensstandards von vor allem der Ärmsten geführt hatten, leben nun nach der Krise 40% der Bevölkerung in Armut. (vgl. Berié 2009: 193f)

⁵⁷ Die USA deckt fast die Hälfte aller Exporte ab, wodurch eine enorme wirtschaftliche Abhängigkeit von diesem einen Land entsteht.

4.5 Bildungs- und Sprachpolitik

„Educational systems do clearly reflect the social, economic and political conditions in developing countries. This linkage manifestly accentuated that the educational reforms and strategies of a nation do not only influence the securing of basic human rights, but have the strong potential to improve living standards and consequently foster economic progress.“

(Haring 2007: 155)

Prämissen für die Auseinandersetzung mit der Bildungs- und Sprachpolitik in Ecuador als multikulturelle Gesellschaft sind, dass die Planung der EIB unmittelbar mit Identitätspolitik (políticas de identidad), mit Sprach- und Kulturpolitik und dadurch unterm Strich im Allgemeinen mit Sozialpolitik verbunden ist. (vgl. Giebeler/Kaltmeier/Ströbele-Gregor 2010) Die Gestaltung dieses Politikblocks liegt heutzutage größtenteils bei Regierungsagenturen und akademischen Einrichtungen, die der Regierung zuzurechnen sind, wodurch es zu einer starken Polarisierung zwischen spät-modernen und Minderheitensprachen kommt. (vgl. Fishman 1999a: 157) Eine grundlegende Erkenntnis ist jedenfalls, dass es nur zu interkulturalisierenden Prozessen kommen kann, wenn sich auch die dominante Gesellschaft verändert. D.h. alle Bemühungen für eine Veränderung der Situation haben nur dann Erfolg, wenn sie als gesamtstaatliche Projekte bzw. Programme angesehen werden und nicht nur als die Angelegenheit eines Teiles der Bevölkerung empfunden werden, was besonders in Ecuador ins Gewicht fällt, wo der Staat bis zur Verfassung aus 2008 nie an die Umsetzung für eine zweisprachige Erziehung der ganzen Gesellschaft gedacht hat, geschweige denn diese umgesetzt hätte, was jetzt – auch wenn bereits in die Verfassung integriert – nach wie vor noch als utopisches Ziel vor Augen liegt⁵⁸. (vgl. Kaltmeier 2010: 7) Die Umsetzung dieses Vorhabens ist vor allem deshalb besonders schwierig, da die Kapazitäten fehlen, ist es schon unmöglich ausreichend qualifizierte Lehrer für die Indigenen selbst zu stellen.

Im panamerikanischen Vergleich übernehmen Bolivien und Ecuador jedoch eine Vorreiterrolle, und zeigen politische Prozesse die weit über die EIB der Vergangenheit hinausgehen. (vgl. Giebeler/Kaltmeier/Ströbele-Gregor 2010) Angesichts der großen

⁵⁸ Kaltmeier zitiert hier Sánchez-Parga, José (2005): Educacion indigena en Cotopaxi. Quito: CAAP.

Herausforderung, die die Gestaltung der Bildungs- und Sprachpolitik vor allem in Ecuador darstellt, lassen sich Fortschritte erkennen. Ein massives Hindernis, das sich im Pfad zu einer gleichen, qualitativ hochwertigen und quantitativ ausreichenden Bildung in den Weg stellt, ist, dass bei der Fokussierung auf Ziele in eine falsche Richtung gestrebt wird; denn ein Kernziel der Bildung ist, eine homogene Nation zu formen. Somit besteht das Problem, dass es sich bei der bilingualen Erziehung in Ecuador nicht um ein integratives Gesamtkonzept handelt, sondern um zwei parallele Konzepte, die nebeneinander existieren, nicht aber miteinander verbunden werden und deshalb schon im Vorfeld zum Scheitern verurteilt sind. Man kann sogar soweit gehen zu behaupten, dass es sich nicht um eine parallele Entwicklung handelt, sondern sogar um eine gestaffelte, wobei die EIB im Vergleich zum übrigen Schulsystem in einer untergeordneten Position steht. (vgl. Corona Berkin/Pérez Daniel 2010: 23ff) Eine weitere Herausforderung in dem Sinn stellen die demographischen Umstände in Lateinamerika im Allgemeinen und in Ecuador im Speziellen da, wo der Anteil der indigenen Bevölkerung an den Stadträndern stark am wachsen ist; deshalb sollte auch hier an eine entsprechende Gestaltung der Schullandschaft gedacht werden, was jedoch mit starker Verzögerung passiert und es deshalb noch weniger und weniger qualitatives Angebot gibt als in ländlichen Gebieten. (vgl. Valiente Catter 2010: 25) Um jedoch die eigene Kultur und somit die eigene Identität und Kultur fördern und wiederbeleben zu können, sind entsprechende Einrichtungen grundlegend, in denen es auch zu einem verstärkten Gebrauch und zur Erhaltung der eigenen Sprache kommt. Cotacachi (vgl. 1989: 255) unterstreicht, dass die Politik auch hier Entscheidungs- und Implementierungsinstanz ist und deshalb der Grundstock jeglichen Erfolgs. Um also die Verwendung von Ursprachen als Instruktions- bzw. Bildungsmedium durchzusetzen, muss nicht nur ein klares Ja von Seiten der Politik kommen, sondern auch unterstützende Maßnahmen um diese Ziel zu erreichen. Was bisher in Ecuador von Seiten der Politik passiert ist, und wie die Entwicklungen innerhalb der letzten 250 Jahre aussehen, soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

4.5.1 Geschichtlicher Abriss

„Ya desde principios del siglo existían, a nivel local, programas de educación bilingüe en la enseñanza escolar para la población indígena, sobre todo en el contexto de la evangelización. El objetivo era la

evangelización en lengua indígena y al mismo tiempo la asimilación, [...] es decir a normas y valores occidentales.” (Ströbele-Gregor 2010: 11)

Mit Blick auf die Unterrichtssprache in Ecuador, ist es spannend zu verfolgen, wie sich Spanisch innerhalb von 100 Jahren von einer in Sprecherzahl absolut unterlegenen Sprache, jedoch Sprache der mächtigen Elite zum Hauptinstrument für einen Großteil der lateinamerikanischen Bevölkerung und zur offiziellen Sprache entwickelt hat und so zu einem Symbol der spanisch-amerikanischen Identität wurde. Spanisch wurde nämlich bis zum 18.Jahrhundert nicht unterrichtet. 1770 befahl Karl III. jedoch, dass die „Indianersprachen“ abgeschafft werden und dass nur noch Spanisch verwendet werden sollte; ein eigentlich unmögliche Mission, da etwa in Mexiko-Stadt 8000 spanischsprachige Bewohner lebten und im Vergleich dazu, mehr als 2 Millionen indianische Bewohner. Mit Ende des 18.Jahrhunderts gehörten 78% der Bevölkerung von „Neu-Spanien“ der indigenen Bevölkerung an.⁵⁹ (vgl. García 1999: 231f) Mit viel Enthusiasmus und Zwangsmaßnahmen kann man die Mission jedoch als erfüllt ansehen.

Machen wir einen Zeitsprung ins 20.Jahrhundert, wo in den 40er Jahren durch das Engagement von Dolores Cacuango eine Bewegung in die entgegengesetzte Richtung beginnt – in Richtung Wiederbelebung der indigenen Sprachen und Kulturen. Im Rahmen der Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) entstehen die sog. *Escuelas indígenas de Cayambe*. 1952 wird das Instituto Lingüístico de Verano (ILV) von einer missionarischen nordamerikanischen Organisation zur Erforschung indigener Sprachen gegründet. 1981 wurde unter Protesten von indigenen Gemeinden diese Arbeit beendet, da sie fast ausschließlich dem Ziel gewidmet war, die Bibel in indigene Sprachen zu übersetzen und so die indigenen Gemeinden zu missionieren. Somit wurde eine grundlegend positive Initiative wegen ihrer falschen Orientierung, zu einer kontraproduktiven und so vermutlich mit Recht abgeschafft. In der Zwischenzeit wird 1956 mit Mitteln der ILO die *Misión Andina del Ecuador* gegründet, die sich über Alphabetisierungskampagnen dem negativen Bild der Indigenen widmet; diese gelten bis dahin (und zum Teil auch heute noch) als Verursacher ihrer eigenen Unterentwicklung und als Blockade für weitere Entwicklung des gesamten Landes. 1963 wird unter der Militärjunta die letzte *Escuela indígena de Cayambe*

⁵⁹ García zitiert hier **Cifuentes, Barbara/del Consuelo Ros, María** (1993): “Oficialidad y planificación del español – Dos aspectos de la política del lenguaje en México en el siglo XIV.” Itzamalapa 13(29). p. 135-146

geschlossen, wodurch ein weiterer Hoffungssee versiegt. Nichts desto trotz gibt es ständig neue Bemühungen den Bildungsstand in Ecuador zu verbessern, so auch durch mehrere Alphabetisierungsprogramme, vor allem der ländlichen und erwachsenen Bevölkerung mit Hilfe und unter der Verwendung von Radio als Medium im Unterricht. 1964 startet der Erzbischof von Riobamba die Initiative der sog. *Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador* und legt somit den Grundstein für Entwicklungen in diese Richtung. (vgl. Krainer 2010: 38f)

Die 70er Jahre in Lateinamerika sind vom pädagogischen Geist Freires geprägt, der wie bereits beschrieben im Herzen ein Streben nach Bewusstmachung und gesellschaftliche Befreiung trägt. Menschen, die um eine Veränderung ihrer Lebensbedingungen kämpfen, sollen dabei speziell gefördert werden. (vgl. Moya 1989: 117) 1972 folgen auf das quechuasprachige Radio auch eine Initiative für *Escuelas radiofónicas* in Shuar – Achuar. 1974 wird das *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi* (SEIC) unter der Betreuung von salesianischen Geistlichen ins Leben gerufen. Die Grundidee dieser Schulen ist, dass die Muttersprache als Erstsprache unterrichtet und auch als Unterrichtssprache angewendet wird. Um derartige Konzepte nachhaltig werden zu lassen, wird versucht Gelerntes im Arbeitsleben umzusetzen. Um das zu unterstützen werden von der Fundación Runacunapac Yachana Huasi (FRYH) sog. *Escuelas indígenas de Simiatung* errichtet. 1979 entsteht, ebenfalls unter der Betreuung der salesianischen Mission, mit Unterstützung der Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar und des Ministerio de Educación y Cultura das Programm SERBISH (Sistema Radiofónica Shuar). Im Rahmen dieser Entwicklungen können innerhalb der indigenen Bevölkerung neben der Kenntnis beider Sprachen, auch die Bewertung der eigenen Sprache und Kultur gehoben werden. 1986 wird schließlich das Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI/GTZ) durch eine Zusammenarbeit zwischen der ecuadorianischen und der deutschen Regierung ins Leben gerufen. Anfangs handelt es sich um ein Versuchsprojekt, das in 74 Schulen für Quichua-Kinder im Volkshulalter durchgeführt wird. Das Programm wird in enger Zusammenarbeit mit der *Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE) und seit 1988 auch mit der *Dirección Nacional de Educación Bilingüe* (DINEIB) des Ministerio de Educación y Cultura umgesetzt. (vgl. Krainer 2010: 38f) Ziel ist es vor allem Kinder, die in der Muttersprache Quichua sprechen und innerhalb des Schulsystems mit fremden Sprachen unterrichtet würden, bzw. tatsächlich werden und dadurch in einem klaren Nachteil gegenüber den Kindern mit spanischer Muttersprache stehen, ein adäquates Schulsystem anzubieten umso

vorrangig gleiche Chancen für alle zu schaffen, so dass alle Kinder im gleichen Maße von ihrer Ausbildung profitieren können. Im Schulunterricht sollen dabei sowohl das Spanische als auch das Quichua eingebaut werden; in der Hierarchie sollte jedoch das Quichua, als Muttersprache der Schüler weiter oben stehen. (vgl. Valiente Catter 1996: 2) 1988 wurde die P.EBI auch auf die 3.Schulstufe ausgedehnt, zumindest teilweise. Die Idee dahinter war, dass ein zweisprachiger Lehrer und ein spanischer Lehrer in der selben Klasse unterrichten, sich den Inhalt jedoch aufteilen, sodass einige Inhalte in Quichua, andere auf Spanisch vermittelt werden. Die Zweitsprache Spanisch soll nur vom einsprachig-spanischen Lehrer unterrichtet werden. (vgl. Moya 1989: 130) 1993 tritt dann das *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB) in Kraft, in dem die Richtlinien und Grundsätze, Ziel und Zweck der EIB beschrieben sind. Der EIB wird somit ein Rahmen geschustert, wodurch eine tatsächliche und erfolgreiche Umsetzung möglich werden kann. Es wird jedoch eine Unvollständigkeit des Modells erkannt, da bei allen Akteuren Lücken und Entwicklungsbedarf bestünden, das Puzzle also noch nicht vervollständigbar sei. Im Grunde soll das Modell jedoch eine Alternative zu einem traditionellen Bildungssystem bieten, da es an die Situation der Indigenen angepasst auch andere Bereiche ansprechen soll. Das erweist sich jedoch noch als recht schwierig, da sich die Umstände innerhalb der Geschichte nicht zu Gunsten von individueller Bildung entwickelt hatten. So fällt es etwa schwer das Spanische als Hauptsprache wegfällen zu lassen, adäquates Unterrichtsmaterial mit gut ausgebildeten Lehrkräften anzubieten und vor allem die indigene Kultur zu respektieren und als Grundlage des Ausbildungsprogrammes zu implementieren. (vgl. Krainer 2010: 40) Im Konkreten hatte schon die Verfassung von Juni 1983 gefordert, dass in Regionen mit hohem Indigenenanteil als Hauptunterrichtssprache, das Quichua oder eben die entsprechende Ursprache dienen soll; das Spanische sollte als interkulturelle Beziehungssprache angewendet werden; jedoch konnte das bis heute nicht vollständig erreicht werden. (vgl. Moya 1989: 127) Santiago Utitaj erzählt von seinen Erfahrungen in der Schule und schildert im Interview wie er auf diese Problematik gestoßen und als Lehrer damit umgegangen ist: In einem Experiment sollten die Schüler (fast Erwachsene) einen Text auf Spanisch und einen auf Shuar lesen und im Anschluss schildern, wie es ihnen beim Lesen ergangen ist. Es stellte sich heraus, dass ihnen das Lesen auf Spanisch viel leichter fiel. In gemeinsamer Reflexion versuchten sie herauszufinden, woran das läge und argumentierten, dass dem so sei, weil sie mehr daran gewöhnt wären, spanische Phoneme zu erkennen, vor allem auch deshalb, weil sie täglich

damit konfrontiert wurden, nicht aber mit der Sprache Shuar. Daher beschlossen sie sich mit der Sprache verstärkt zu beschäftigen: Sie verfassten kurze Texte, lasen einfache Texte mit größeren Buchstaben und wo ihnen das Wort in Shuar fehlte, versuchten sie neue zu schaffen. Dieser Versuch zeigte, dass auf einfache Weise die indigene Sprache gefördert werden kann. Erstens kam es zu einer erhöhten Schreib- und Lesefähigkeit der Schüler, zweitens erweiterten sie ihren Wortschatz und drittens lernten sie, wie es möglich ist neue Wörter nach Regeln der Sprache zu kreieren ohne dabei Fremdwörter verwenden zu müssen.⁶⁰

4.5.2 Staatliche Richtlinien im Zusammenhang mit der EIB

„¿Está el Estado y están los grupos dominantes dispuestos a realizar cambios fundamentales en las constelaciones sociales de poder?“

(Ströbele-Gregor 2010: 9)

Die gesetzliche Grundlage für die bilinguale Erziehung und die Modelle und Programme, die in diesem Rahmen entstanden sind bildet das Bildungsgesetz und das Kulturgesetz mit all seinen Regulationen. Additional zu dieser umfassenden Basis gibt es aber noch andere, die mit diesem Konzept in Verbindung stehen. So erwähnt die Verfassung von 1945 den Unterricht in indigenen Sprachen zur Bekämpfung des Analphabetismus. In der Verfassung von 1979 wird die Bildung als freies Gut beschrieben, das vom Staat zur Verfügung gestellt werden muss. Spanisch ist dabei die Unterrichtssprache, indigene Sprachen sollen als integrativer Bestandteil der nationalen Kultur erkannt werden. 1981 wird im Rahmen von Alphabetisierungskampagnen vor allem die Grundschulbildung ins Visier genommen und es wird im Ministerialrat beschlossen, dass in vorwiegend Indigenen Gemeinden bilinguale, bikulturelle Erziehung umgesetzt werden soll. Dieses Konzept wird dann schließlich auch in die Verfassung aufgenommen und die Version von 1979 somit überarbeitet. 1988 wird dann schließlich in einem Dekret (203) die DINEIB zur offiziellen Umsetzungsinstitution erklärt und begründet. Wie bereits weiter oben erwähnt wird dann 1993 durch Ministerbeschluss das MOSEIB ins Leben gerufen. 1998 wird in der Verfassung ein legaler Rahmen für die EIB gebildet, wobei die jeweilige Bezugssprache als Unterrichtssprache festgelegt wird. In der

⁶⁰ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitaj am 16.08.2010; Minute 48:20

Verfassung von 2008 wird die EIB in vielen Zusammenhängen beschrieben, wobei unterstrichen wird, dass das System von der Grundschule bis zur universitären Ausbildung die Aufgabe innehat auf umfassende Art und Weise die Kulturen und Sprachen des Landes zu bewahren. Überdies wird nicht nur auf die Wichtigkeit einer Bildung hingewiesen, die der Diversität der Landeskulturen mit Respekt begegnet, sondern auch auf eine entsprechende Gestaltung innerhalb der Medien. (vgl. Krainer 2010: 41f) Utitaj erkennt aber, dass der Staat nicht für alles verantwortlich sein kann und nennt als weiteren wichtigen Akteur die Universitäten, die viel zur Förderung der Sprache, Kultur und Bildung der Indigenen beitragen könnte. Auch erkennt er Potenzial in privaten Initiativen. Zentral ist jedoch auch ein politischer Wille, der etwa in der Verfassung von 2008 durchaus zu erkennen ist. Jetzt müssten den Worten, aber auch Taten folgen, damit dieser politische Willen nicht nur eine diplomatische Seifenblase bleibt.⁶¹

4.5.3 Finanzierung

„The substantial importance of educational development and its spill over effects on the individual, the society and the economy of a country, should make it a preferred investment target for national governments.” (Haring S.58/Z7ff)

Ob all die gewünschten Ziele erreicht werden und wie die Umsetzung der geplanten Maßnahmen möglich ist, hängt zu einem großen Teil auch von der Finanzierung ab. Wie auch in vielen anderen Sektoren fehlt speziell in Ecuador als Entwicklungsland das nötige Geld um eine sinnvolle Implementierung der Projekte und Programme zu garantieren. Utitaj etwa erklärt, dass auch wenn die Völker anerkannt, und ihre Sprachen, Regeln und Gesetze mit in die Verfassung aufgenommen worden sind, konnten die Erträge nie auf das Maximum getrieben werden, weil seiner Ansicht nach vom Staat zu wenig investiert wurde:

“Porque no se invirtieron en promoción de los profesores, no se invirtieron en investigación, no se invirtieron en equipamiento y infraestructura, no se invirtieron en equipamiento de aulas y materiales educativos, de producción de materiales en lenguas indígenas. Nunca estas cosas! Y tampoco los servicios básicos de las

⁶¹ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitaj am 16.08.2010; Minute – 1:19:00

*comunidades. Entonces ahí se ve como el Estado dice que apoyaba, respaldaba pero en la práctica no lo invirtió.*⁶²

Dabei sollte aber unterstrichen werden, dass das fehlende Budget nicht nur durch fehlendes Investment der ecuadorianischen Regierung selbst verursacht wird. Denn es muss immer im Hinterkopf behalten werden, dass sog. Entwicklungsländer sehr stark von internationaler Hilfe abhängig sind. Der Großteil der ausgearbeiteten Projekte und Bildungsstrategien sind unrealisierbar ohne Hilfe von außen. Das hingegen bemächtigt internationale Agenturen und Akteure öffentliche Bildungspolitik zu kontrollieren oder gar zu regeln; unterm Strich werden sie zu den Decisionmakern in den Entwicklungsländern. (vgl. Haring 2007: 140) Das für Bildung aufgewendete Budget ist in "Entwicklungsländern" somit oft beeinflusst durch Schuldenmanagement von außen und kann dadurch nicht leicht autonom angepasst bzw. verändert werden. (vgl. Haring 2007: 58) Es ist also an der Zeit, dass die reichen Länder mehr Bewusstsein erzeugen für die Verantwortung, die sie in den Entwicklungsländern tragen. (vgl. Haring 2007: 159)

Haring (2007: 158) beschreibt das Dilemma mit folgenden treffenden Worten:

"Although the yardsticks for new educational policies have to be set on the national level, most developing countries do not have the financial resources to accomplish them. They strongly depend on support of the industrialised countries that are most influentially presented by the international financial institutions, namely the World Bank and the International Monetary Fond [sic!]. The activities of those institutions however do frequently not correspond to the most urgent needs of the poor nations."

Die Gestaltung der Bildungspolitik wird also nicht nach den Bedürfnissen der jeweiligen Länder bzw. ihrer Bevölkerung gestaltet; durch den falschen Fokus, der von den jeweiligen ausländischen Institutionen gesetzt wird, kommt es häufig sogar zu einer Schwächung des ökonomischen Zustands des jeweiligen Landes, und steht so im absoluten Gegensatz zu dem Grundsatz „Do no harm“ innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit. (vgl. Haring 2007: 58) Neben der finanziellen Abhängigkeit von Geberländern hat sich durch unterschiedlichste von außen konzipierte Bildungsprogramme auch eine gewisse Abhängigkeit im Bereich der Konzeption ergeben. Überdies zu bedenken ist, dass es durch die Liberalisierungswelle in Lateinamerika, auch in Ecuador zu Privatisierungen im Bildungsbereich gekommen ist.

⁶² Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitaj am 16.08.2010; Minute – 13:20

Statistiken belegen, dass in Entwicklungsländern mehr Kinder/Studenten private Bildungseinrichtungen besuchen als in den OECD – Ländern. (vgl. Martínez Usarralde 2006: 37)

Massive Lücken gibt es außerdem im Bereich der internen Finanzierungsgestaltung. So wurde – obwohl im Gesetz so festgelegt – von der Regierung kein Spezialfond für die EIB eingerichtet. Die Mittel, die nun für Bildung im Allgemeinen budgetiert sind, haben im Allgemeinen nicht die gewünschte Höhe erreicht und sind überdies noch ungleich verteilt, vergleicht man Aufwendungen für spanische mit denen für bilinguale Schulplätze. Durch das Fehlen der benötigten Geldmittel entsteht wiederum eine größere Abhängigkeit von internationalen Geldgebern, was wiederum den Handlungsspielraum stark einschränkt. Das Geld, das schließlich zur Verfügung steht, wird nicht optimal genutzt, da durch fehlende Planung die bestmögliche Koordination verloren geht. Generell sind die Probleme der EIB aber nicht ausschließlich auf fehlende Geldmittel zurückzuführen. (vgl. Krainer 2010: 40) Auf weitere Schwächen soll im Folgenden eingegangen werden.

4.5.4 Schwächen

„La actitud negativa que mantiene la sociedad dominante frente a estas lenguas [Anm.: indigene Sprachen], así como la falta de una pedagogía bilingüe, contribuyen a acentuar las dificultades de aprendizaje, a fomentar una actitud de minusvalorización y a mantener las condiciones históricas de opresión, lo que obliga a la DINEIB, a través del MOSEIB, a tomar medidas que contrarresten las situación.” (Krainer 2010: 40)

Ein Problem, dass auch bereits im vorigen Kapitel gestreift wurde, ist das teilweise inadäquate fremde Ausbildungsmodelle übernommen werden, diese aber nicht den bildungspolitischen Prioritäten entsprechen, die etwa Ecuador benötigen würden. Das entsteht eben durch eine finanzielle Abhängigkeit nach außen und durch die daraus resultierende Rechenschaftsverpflichtung, die Entwicklungsländer im Allgemeinen dazu drängt, nicht nach eigenen Bedürfnissen, sondern nach den Vorgaben der Geberländer zu handeln. Überdies haben globalisierende Prozesse generell auch starken Einfluss auf die Vereinheitlichung politischer Strategien und Umsetzungsmuster. Bildungspolitik sollte also nur unter der Berücksichtigung von der jeweiligen Geschichte, Kultur und sonstigen

Besonderheiten gestaltet werden, weil dies sonst mitunter zu negativen Folgen für die jeweilige Zielgruppe führen kann, durch die im Endeffekt soziale und menschliche Verluste unwiderruflich sind. (vgl. Martínez Usarralde 2006: 39)

In der Gestaltung der EIB in Ecuador ist aus unterschiedlichen Richtungen die Kritik zu hören, dass teilweise ein zu starker Fokus auf die Sprache gelegt wird, die sehr wohl ein wichtiger Teilaspekt der Kultur ist und im Rahmen einer bilingualen Erziehung auch gefördert werden soll. Jedoch muss es sich um ein interkulturelles und dadurch ganzheitliches Bildungskonzept handeln, das Indigene nicht nur integriert, sondern auch bestärkt um in Bildung, Politik und allen gesamtgesellschaftlichen Belangen als selbstbewusste Akteure auftreten zu können. Im Interview erklärt Krainer:

„Ein großes Problem der zweisprachigen interkulturellen Erziehung ist, dass man sich 20-25 Jahre lang um die Sprache gekümmert hat: Sprache wiederbeleben, in der Sprache lehren. Die Lehrer konnten oft die Sprache nicht, mussten aber trotzdem [...] Quichua unterrichten. [...] Jetzt unterrichten sie so halb-halb und die Kinder können weder Spanisch noch Quichua. [...] Es ist aber auch ganz schwierig interkulturelle Erziehung zu fördern. Was ist Interkulturalität? Da gibt es so viele verschiedene Konzepte – niemand weiß es und niemand kann es definieren und weniger noch umsetzen.“⁶³

Haboud unterstreicht dazu die Wichtigkeit der Erkenntnis, dass Sprache und Kultur auch untrennbar voneinander sind und dass das dabei berücksichtigt werden muss. Soll also ein zweisprachiges Bildungssystem durchgesetzt werden, sollte automatisch die Kultur mitschwingen, was aber tendenziell sogar unterdrückt wird, weshalb auch die Vermittlung der Sprache nicht wirklich funktioniert. Kultur sollte dabei aber stark differenziert von Folklore unterschieden werden, da somit die Tiefe einer Kultur oft auf die Oberfläche der Folklore reduziert wird.⁶⁴

Martínez Novo (vgl. 2009: 185) bemerkt dazu, dass der kulturelle Aspekt innerhalb der EIB viel weniger entwickelt ist, als der sprachliche. Dieser Punkt innerhalb des Systems der EIB, welches eigentlich dafür erschaffen wurde – nämlich die Kultur zu stärken bzw. wiederzubeleben – wird von Betroffenen (Lehrern, Schülern, Eltern) nicht als wichtig empfunden. In diesem Zusammenhang weist Valiente Catter (vgl. 2010: 26) darauf hin, dass

⁶³ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer 29.07.2010; Minute – 16:00

⁶⁴ Entnommen aus dem Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 24:00

es einen großen Unterschied macht, ob man von EBI (Educación Bilingüe Intercultural) oder von EIB (Educación Intercultural Bilingüe) spricht. Die Reihenfolge verweist auf den Stellenwert, der dem jeweiligen Aspekt, nämlich entweder Kultur oder Sprache, zugeschrieben wird.

Eine weitere Schwäche ist etwa das grundsätzliche Fehlen von zweisprachigen Institutionen/Schulen in den Städten, wofür wegen der großen Abwanderungsrate aus ländlichen Gebieten jedoch Bedarf bestünde. Es wird geschätzt, dass etwa 50% der indigenen Bevölkerung bereits in urbanem Umfeld leben. (vgl. Krainer 2010: 40; vgl. Martínez Novo 2009: 180f)

Nach wie vor wird die EIB als Ausbildung zweiter Klasse angesehen, nicht nur von hispanischer Seite, sondern auch von Seiten der Indigenen selbst. Speziell die „Elite“ der indigenen Gemeinden vermeidet es, ihre Kinder in bilinguale Schulen zu schicken – und die Zahlen sinken weiter. 70 % der indigenen Kinder im ländlichen Gebieten aus der Region Cotacachi besuchen städtische Schulen, die einsprachig-spanisch konzipiert sind. Unter anderem mit der Begründung, dass der Stundenplan nicht der Zeit entsprechend wäre, und es an Unterrichtsstunden in den Fächern Englisch und Informatik fehle, wodurch den Absolventen die Kompetenz fehlen würde, sich auf einem globalisierten, internationalen Markt durchzusetzen. Dadurch wird die Forderung groß, dass interkulturelle bilinguale Schulen, Einrichtungen für jedermann sein sollen. Also auch für spanischsprachige Kinder, um so auch die Qualität zu sichern und eine tatsächliche und nicht nur einseitige Interkulturalität zu fördern, die derzeit durch derartige Schulprojekte erzeugt wird und in sich ein Paradoxon bildet, da Interkulturalität eine Beziehung beschreibt und nicht nur eine Annäherung einer Gruppe zu einer anderen. (vgl. Martínez Novo 2009: 181ff) Daraus resultiert ein fundamentales Problem:

“Finalmente, la educación intercultural bilingüe, [...] ha estado basada en la premisa de una relación unidireccional de los pueblos indígenas con los valores culturales de los mestizos.”⁶⁵ La educación intercultural bilingüe no se ha visto como una forma de familiarizar a los mestizos con la cultura indígena.⁶⁶“ (Martínez Novo 2009: 191)

⁶⁵ Martínez Novo zitiert hier **Illicachi**, Juan (2007): „Discriminación Discursiva y Dominación Étnica en la Educación“, manuscrito inédito. Quito: FLACSO.

⁶⁶ Martínez Novo zitiert hier **Andrés**, Lydia (2008): *Imaginarios en Formación. Aprendiendo a pensar al otro en un colegio de élite de Quito*. Quito: FLACSO.

Nach Martínez Novo (vgl. 2009: 174) fehlt also eine hundertprozentige Umsetzung des interkulturellen zweisprachigen Bildungssystems, bei dem es nicht nur darum gehen soll, in den Schulen die entsprechenden Sprache zu lehren bzw. auch in diesen Sprachen zu unterrichten, sondern das gesamte Bildungskonzept dem Weltverständnis der jeweiligen Völker anzupassen. So wie Krainer⁶⁷ beschreibt, wird derzeit vom Ministerio de Patrimonio Natural y Cultural in einem interkulturellen Agierungsplan ausgearbeitet, wie die Beschlüsse der Verfassung von 2008, zweisprachige Erziehung auch in spanischen Schulen anzuwenden, in die Realität umgesetzt werden können. Nach wie vor konnte aber nichts davon noch realisiert werden.

Schon bei der Umsetzung des Unterrichts in der jeweiligen indigenen Sprache scheitert das System, denn der gesamte Unterricht findet in Spanisch statt. Die eigenen Sprachen der Indigenen sind nur ein eigenes Fach, das nur 1-2 Stunden pro Woche unterrichtet wird. In diesen Stunden, zumindest in einigen Fällen, lernen die Schüler einige Wörter in der jeweiligen Sprache, der Unterricht selber ist aber auch auf Spanisch. Außerdem wurde beobachtet, dass die indigenen Sprachen nur selten verwendet werden um externe Konzepte, wie etwa die Nationalhymne, westliche Geschichten oder Zeiteinteilungen wie etwa die Wochentage oder die Monate anzubringen. Von Seite der Eltern wird verlangt, dass ihre Kinder in Spanisch erzogen werden und sie auch Lesen und Schreiben in dieser Sprache lernen. Generell wird die Rolle der Schule fehlinterpretiert, indem von den Eltern erwartet wird, dass ihre Kinder in der Schule lernen sich möglichst erfolgreich in die dominante Gesellschaft zu integrieren. Für die Familien hat es eine höhere Priorität Fremdsprachen, wie etwa das Englische, als die eigenen Sprachen zu lernen, da dadurch eine bessere Integration in globalisierte Ökonomien möglich wird. (vgl. Martínez Novo 2009: 174, 182ff) Girardi (vgl. 2000: 310) beschreibt das als den besorgniserregendsten Aspekt zwischen allen Schwächen der EIB in Ecuador. Das Problem der Verinnerlichung dieser Vorurteile – nämlich die Minderbewertung der indigenen Kultur im Vergleich zu der ‘zivilisierten’, dominanten Kultur – durch die Indigenen selbst und die Auswirkung die diese Vorurteile schließlich auch auf die Bildung haben. Auch in einsprachigen hispanischen Schulen ist der Unterricht nach wie vor Vorurteilsbildens. Es kommt also zu keiner Bewusstseinsänderung, sondern vielmehr zu einer Verschärfung von Diskriminierung und

⁶⁷ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute 3:30

Rassismus. Überdies bestünde nach Kaltmeier (vgl. 2010: 7) die Gefahr einer Verschärfung des Rassismus dadurch, dass einer bestimmten Gruppe Spezialrechte und –ressourcen zur Verfügung gestellt werden, wodurch Neid in anderen Gruppen entstehen könnte, was schließlich zu Rassismus führen kann. Sie unterstreicht somit die Wichtigkeit, nicht zwei parallele Systeme aufzubauen, sondern ein Gesamtschulsystem, in das alle Seiten miteinbezogen werden. Krainer hingegen erkennt sehr wohl einen Prozess der Verminderung von Diskriminierung, vor allem seit den Aufständen von Anfang der 90er. Sie spricht natürlich nicht von einer Eliminierung, etwa weil Indigene nach wie vor wenn überhaupt als die Arbeiterschaft anerkannt werden. Vor allem aber in offiziellen Einrichtungen und durch öffentliche Richtlinien wurden Schritte in Gleichberechtigung getan. So etwa durch die Regelungen innerhalb von Gerichtsverfahren, dass in der Sprache des Angeklagten verhandelt wird, auch idealerweise unter der Obhut eines Richters, der der gleichen Kultur entstammt.⁶⁸ Haboud beurteilt die Situation nicht ganz so positiv. Sie erklärt, dass es zwar einige Ausnahmefälle gibt, die Anstrengungen, die in der EIB getan werden, jedoch in den meisten Fällen nicht greifen, da es sich tatsächlich nicht um interkulturelle Bildung handelt. Sie erzählt vor allem von der Praxis in ecuadorianischen Schulen, wo Spanisch auch in zweisprachigen Schulen größtenteils die Hauptunterrichtssprache geblieben ist. In einigen Fällen sind einzelne Schulstunden etwa in Geschichte auch auf Quichua zu finden, aber auf Mathematikunterricht in Quichua wäre sie noch nie gestoßen. In spanischen Schulen wird nach wie vor sehr wenig bis gar nichts über indigene Kultur gelernt, und schon gar nicht ein indigener Sprachenunterricht eingeführt.⁶⁹ Ramírez erkennt eine große Chance den Rassismus zu überwinden, indem einsprachig spanischsprachige Kinder Unterricht in einer indigenen Sprache erhalten. Denn mit der Sprache, sagt er, erwacht auch das Interesse für die Kultur, die dahinter steht. Wenn die Liebe zur Sprache auftaucht, wird auch eine gewisse Liebe zur dazugehörigen Kultur entstehen und Diskriminierung würde bedeutend weniger werden, da die „andere“ Kultur an Wert gewinnen würde.⁷⁰ Dazu wird von mehreren Seiten die Schwierigkeit erkannt, dass es ein massives Lehrerproblem gibt, insofern, dass der Lehrkörper nicht entsprechend zur autonomen Arbeit geschult wird. (vgl. Ströbele-Gregor 2010: 12) Dieses Manko kann auch als Begründung

⁶⁸ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 11:10

⁶⁹ Entnommen aus dem Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 19:00

⁷⁰ Entnommen aus dem Interview mit Angel Ramírez am 26.07.2010; Minute – 37:00

dafür dienen, warum zu wenig Fokus auf Sprache und Kultur gelegt wird: Es gibt einfach zu wenige (ausgebildete) Lehrer auf diesem Gebiet. Der Mangel an Lehrern ist teilweise auch dadurch zu erklären, dass die Regierung im interkulturellen System keine Stellen geschaffen hat. Teilweise wurden sogar vom Bildungsministerium geschaffene Lehrerstellen für zweisprachige Erziehung an nicht-zweisprachige vergeben, weil es zu wenige Lehrer mit einer Ausbildung für Fächer gab, die innerhalb des interkulturellen Systems unterrichtet werden sollten. So kommt es, dass von 511 EIB-Lehrern in Imbabura nur 20 % tatsächlich auch der indigenen Sprache kundig sind. Außerdem genießen bilinguale Lehrer noch weniger Ansehen, als ihre spanischsprachigen Kollegen. (vgl. Martínez Novo 2009: 187) Utitiaj zeigt auf, dass es für ein kleines Land wie Ecuador ausreichend Universitäten (73) und Hochschulen (214) gibt, nach einer Studie der Weltbank Anfang des 21. Jahrhunderts aber nur zwischen 3 und 4% der Indigenen Zugang zu Universitäten haben. Das ist dann schließlich auch der Grund, weshalb die Lehrer innerhalb der EIB keine akademische Ausbildung haben.⁷¹ Auf gleiches verweist auch Krainer indem sie im Interview beschreibt, dass in den hohen verantwortlichen Positionen oft keine Indigenen sitzen, da nicht ausreichend ausgebildete vorhanden sind und das liegt wiederum daran, weil es einen Mangel in der Förderung von Bildung derselbigen gab und nach wie vor gibt. Im Rahmen der EIB wird aber versucht genau daran zu arbeiten. Zwar nur in kleinen Schritten, aber stetig. So gibt es bereits eine indigene Universität (UINPI – Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas), bei der es aber vorläufig bleiben soll.⁷² Die Ungleichverteilung des Bildungsbudgets stellt aber auch keine besonders große Motivation da, sich als bilingualer Lehrer ausbilden zu lassen, um schließlich in diesem Bereich zu arbeiten. Denn die pro-Kopf-Aufwendungen in der spanisch-sprachigen Grundschule belaufen sich auf 261 \$US, innerhalb der EIB sind es etwa nur halb so viel (134 \$US). Ein ungleiches Verhältnis gibt es eben auch bei den Lehrergehältern: der indigene Lehrkörper verdient monatlich durchschnittlich 340 \$US, Lehrer des spanischen Bildungssystems erhalten hingegen 487 \$US/Monat. (vgl. Krainer 2010: 41) Martínez Usarralde (2006: 120) erklärt jedoch, dass eine Veränderung der Gehälter nichts Grundlegendes verändern würde,

„wenn der Lehrerberuf nicht wieder einen angesehenen Platz innerhalb der Wissensgesellschaft erhielte und seine Rolle neu formuliert würde als Träger von

⁷¹ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitiaj am 16.08.2010; Minute – 1:14:20

⁷² Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 13:00

positiven Veränderungen im Klassenzimmer, für den Erwerb von neuen Gewohnheiten und Haltungen und für eine Erziehung in Bezug auf Arbeit und Leben.“

In Feldforschung und Interviews mit MitarbeiterInnen der Administration und Lehrern wurde klar, dass die EIB hauptsächlich als Mittel dazu angesehen wurde, Arbeitsplätze zu schaffen; die Kinder und deren Familien wurden meistens nicht als Profitnehmer erwähnt. (vgl. Martínez Novo 2009: 191)

Es kommt auch zu einer sog. *Indigenización*. D.h. das Schulsystem liegt in der Hand von indigenen Organisationen, die in der Praxis aber eine geringere Qualität hervorbringen, als etwa noch die Schule unter den Missionaren, die dann von den Indigenen gelobt wird, da sie nur den Verfall der Qualität wahrnehmen. Die Kirche hat im Rahmen des 2.Vatikanums auch ihre Position bezüglich der Mission geändert. Insofern, als dass nicht mehr versucht wird die Indigenen anzupassen, sondern ihre Sprache und Kultur zu erhalten. Die Disziplin, die Planung, die Umsetzung und die Einhaltung der Zeitpläne scheinen sich zu verbessern, wenn die zweisprachige Schule unter der Supervision der katholischen Kirche steht, was etwa beim SEIC (Sistema de Escuela Interculturales de Cotopaxi) der Fall ist; einige Shuar-Schulen werden mit ähnlichem Effekt von salesianischen Missionaren betreut. Unter diesen Bedingungen entsteht das Problem, dass Indigene selbst sich lieber einem von außen gestalteten Bildungssystem unterziehen, als einem selbstgestalteten, der eigenen Kultur näheren. (vgl. Martínez Novo 2009: 186ff) Generell ist vor allem die christliche Religion in Lateinamerika schon seit Beginn stark mit der Bildung der Indigenen verbunden, dient(e) nach Cotacachi aber eher einem Eigenzweck: „La enseñanza fue impartida en quichua y castellano, sus objetivos fueron controlar la oposición de los indígenas hacia los españoles y lograr la aceptación de la sociedad blanco mestiza.“ (Cotacachi 1989: 255)

Weitere zwei Probleme, die die EIB betreffen, sind einerseits die knappe Zeit, die Schüler im Klassenzimmer verbringen und andererseits die Tatsache, dass Lehrer nur selten ihre Stunden vorbereiten. (vgl. Martínez Novo 2009: 187) Überdies kommt es zu einem Fehlen des Unterrichts, weil einige Kinder weit weg von der Schule wohnen und nicht jeden Tag eine weite Strecke auf sich nehmen wollen bzw. können. Was auch immer wieder vorkommt ist, dass der Unterricht an Staatsfeiertagen ungeplant für einige Tage oder sogar Wochen entfällt. Nicht selten ist es der Fall, dass Lehrer früher in die Ferien gehen, als der offizielle Schulschluss wäre. Wenn sie kommen, wie vorher schon erwähnt, improvisieren sie sehr viel

und sind schlecht bis gar nicht vorbereitet. Das trifft aber nicht nur auf die EBI, sondern auf das gesamte Schulwesen in Ecuador zu. (vgl. Martínez Novo 2009: 188)

Für den zweisprachigen Unterricht bzw. den Unterricht in der indigenen Sprache fehlt oft das Material, damit über die mündliche Vermittlung auch andere Medien miteinbezogen werden. Falls vorhanden, stammt es meistens aus Privatinitiativen oder von indigenen Organisationen und wird von den Lehrern häufig nicht verwendet. Im Staatsbudget für Bildung sind nur die Lehrergehälter bedacht und deshalb keine zusätzlichen Aufwendungen, wie etwa Produktion von Unterrichtsmaterial möglich. Um noch genauer auf das Problem des Materials einzugehen: Die Texte und die dazugehörigen Übungen werden für gewöhnlich aus der dominanten Sprache, dem Spanischen, in die jeweilige Muttersprache der Schüler übersetzt, was natürlich dazu führt, dass die Lerninhalte von der Lebenswirklichkeit der Betroffenen weit entfernt sind und wodurch die Materialien nicht als Übermittler des eigenen Kulturguts angesehen werden können. Dieser Ansatz entspricht somit keinem partizipativen Konzept, wie etwa dem Paulo Freires. (vgl. Kapitel 2.3.2.1)⁷³ Hier ist aber auch von Bedeutung, dass die indigenen Kulturen nach Ansicht von Ströbele-Gregor oraler Natur sind, und deshalb das Lesen und Schreiben keine so große Rolle spielt, wie in westlichen Sprachkulturen, wie etwa dem Spanischen. (vgl. Ströbele-Gregor 2010: 11ff)

Valiente Catter (vgl. 2010: 27) beschreibt ein massives Defizit in der Koordinierung und Kohärenz zwischen den unterschiedlichen Schul- bzw. Lehrstufen; sie kritisiert überdies die Zentralisierung der Bürokratie bezüglich Regeln und Richtlinien und den Budgetierungsinstitutionen, eine Instabilität in der Vertretung der jeweiligen Institutionen, parallele Strukturen innerhalb des Bildungssystems, eine oberflächliche Gestaltung der Bildungspolitik, und ein Mangel in der Forschung und Evaluierung der Vorgänge um die Bedürfnisse des Bildungssektors zu eruieren.

Die bisher erwähnten Schwächen lassen sich so zusammenfassen, dass die häufigsten Probleme in den Bereichen der Finanzierung, bei der Qualifikation der Lehrer, im Mangel an Lehrern per se und neben vielen weiteren Aspekten beim geringe didaktische (zweisprachige) Material auftreten. Dass von den Gemeinschaften selbst tendenziell eher

⁷³ Ströbele- Gregor zitiert hier **Abram**, Matthias (2004): „Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle Zweisprachige Erziehung.“ In: GTZ (Hg.): Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: GTZ. p. 118-133

eine okzidentale Bildung mit Englisch und Informatik bevorzugt wird, verstärkt diese Probleme noch massiv. Der indigenen Bewegung wird in diesem Zusammenhang vorgeworfen, dass sie die EIB nur als Instrument dazu benutzten um politische Ziele zu erreichen und sich auf der politischen Spielwiese zu behaupten. Mit Bezug auf das Thema der Interkulturalität wird argumentiert, dass nach dem Prinzip *'separate but equal'* die EIB zu einem Selbstausschluss der Indigenen von der dominanten Gesellschaft führe. (vgl. Kaltmeier 2010: 3) Safran zitiert Paul Brass⁷⁴ und erklärt somit indirekt, dass dieses Verhalten auch gut begründet werden kann. Denn Brass betrachtet Sprache als ein wichtiges Instrument um Massen zu mobilisieren und sie mit Symbolen und Wertvorstellungen zu versehen, die ein hohes emotionales Potential in sich tragen. (vgl. Safran 1999: 83) Und Safran erklärt weiter, dass die Verherrlichung der eigenen Sprache (und dadurch die Separierung von der dominanten) Teil der Kultur und der nationalen Legitimation ist, eben weil Sprache ein Ersatzsymbol für Vormachtstellungen ist.⁷⁵ (vgl. Safran 1999: 89) Unterm Strich bedeutet das: "[...] the officialization of an ethnic language may go a long way toward satisfying the minority's cultural demands (which may be little more than symbolic) and may serve to dampen the nationalist sentiments of that minority." (Safran 1999: 91) Safrans Ansichten erscheinen ein wenig zu radikal, insofern als dass sie alles zu sehr instrumentalisieren und jedes Individuum nur als Werkzeug seiner Kultur bzw. Sprache im Kampf um die Vormachtstellung einer Gesellschaft sehen. Kehren wir jedoch zurück zur Instrumentalisierung der EIB zum Zwecke der Erreichung politischer Relevanz von indigenen Interessen im nationalen Umfeld. Auch Cotacachi erkennt dieses Problem, nämlich, dass es bei der Durchsetzung von EIB nicht um die Bildung per se geht, sondern darum wer sich durchsetzt. Sie schafft es jedoch die Situation so darzustellen, dass es sich dabei nicht um ein Fehlhandeln der Indigenen handelt, sondern um eine Notwendigkeit entgegen der dominanten Mehrheit, um nicht vollkommen von der politischen Bildfläche zu verschwinden: „La educación del pueblo indígena se ha convertido así en un espacio donde se juegan el poder de la cultura dominante y la cultura subordinada, el poder de las organizaciones indígenas y de los sectores dominantes de la sociedad ecuatoriana.“ (Cotacachi 1989: 253)

⁷⁴ Safran zitiert hier **Brass**, Paul (1991): „Ethnicity and Nationalism – Theory and Comparison. New Delhi und Newbury Park, CA: Sage. Seite 303

⁷⁵ Safran zitiert hier **Horowitz**, Donald L. (1985): „Ethnic Groups in conflict.“ Berkeley: University of California Press. Seite 219-224

Alles in allem können diese Aspekte mit den Worten Ströbele-Gregors (vgl. 2010: 13) zusammengefasst werden, dass es sich bei den in Ecuador bisher durchgeführten Maßnahmen und Projekten nur um Teilreformen handelt, die nicht daran orientiert sind eine Umstrukturierung der Gesellschaft zu erreichen, welche sich in Richtung einer Demokratie bewegt, die alle Bereiche und Kulturen integriert. Die Förderung der indigenen Sprachen und Kulturen, die sich fast ausschließlich auf die Grundschule beschränkt und nach wie vor den spanischsprachigen Teil der Bevölkerung nicht miteinbezieht, folgt nach wie vor einem hierarchischen Sprach- und Kulturmodell. Giebeler (vgl. 2010: 15) beschreibt in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit eines Wandels von einem bilingualen Unterricht zu einer inter- oder eben nach unserem Verständnis transkulturellen Erziehung, wobei die Lebenswelten der Schüler bzw. der Lernenden Teil des Erziehungskonzeptes sein sollen und ein Bewusstsein für die eigene Stellung und die Gesellschaft entwickelt werden soll. Nach wie vor herrsche in diesem Schulsystem ein Kolonialismus:

“La implementación de escuelas con el enfoque de la alfabetización en el idioma español, para niños y adultos, no considera sus mundos de vida, su lengua materna, ni sus experiencias en su aprendizaje informal en sus familias, en la calle y sus alrededores. Ignorar las circunstancias personales del alumno es, hasta hoy, lo común en la escuela y, con eso, se podría decir que esta institución sigue con un colonialismo interno, [...]” (Giebeler 2010: 15)

Haboud bekennt: „En estos 20 años no hemos logrado nuestro objetivo de trabajar con la lengua, en la lengua y por la lengua.“⁷⁶

Die beschriebenen Schwächen mögen sehr deprimieren oder sogar frustrieren, jedoch lassen sich auch Stärken innerhalb der EIB erkennen; es konnten bereits Fortschritte gemacht werden und diese müssen anerkannt werden. Denn jeder Schritt nach vorne ist eine mögliche Verbesserung der Lebenssituation aller EcuadorianerInnen. Im Folgenden soll bereits Erreichtes besprochen werden, wodurch sich im Kontrast zu den Schwächen auch die Stärken herauskristallisieren lassen.

⁷⁶ Entnommen aus dem Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010 – 24:00

4.5.5 Stärken – Bereits Erreichtes

„En este contexto de resignificación, la EIB se encuentra actualmente entre el aula, la esfera pública y política, ahora inmerso en la encrucijada global. Un efecto de su recorrido en los últimos 35 años es su despegue del ámbito meramente áulico y su contribución en la investigación social, en los espacios públicos y la discusión política sobre tolerancia a la diferencia, inclusión social, diálogo entre culturas, participación plural, ciudadanía intercultural, derechos lingüístico-culturales, equidad de género y conservación del medio ambiente.” (Valiente Catter 2010: 26)

Auch wenn sich die Umsetzung der EIB als große Herausforderung darstellt, konnten seit der Gründung der DINEIB für die indigene Bevölkerung Fortschritte gemacht werden. So wurden im Bereich Materialaufbereitung und Lehrkräfteausbildung die gewünschten Ergebnisse noch nicht erreicht, trotzdem wird versucht eine ständige Verbesserung der Situation für die Bildung der Indigenen zu erreichen. Positive Entwicklungen in diesem Bereich sind vor allem der Tatsache zu verdanken, dass wichtige Positionen nicht fortlaufend neu besetzt werden, sondern auch bei Regierungswechseln von den gleichen Personen belegt werden, so dass das eine gewisse Konstante in der Ausarbeitung und Umsetzung der Modelle und Programme darstellt. Diese Stärke kann aber auch als Schwäche angesehen werden; insofern, als dass die quechuasprachigen Gemeinschaften aus dem Bergland eine Führerposition einnehmen⁷⁷, es anderen Gemeinschaften somit schwerfällt sich einzubringen und somit eine umfassende interkulturelle Zusammenarbeit mit Beteiligung aller Betroffenen verhindert wird. Im konkreten Fall Ecuadors hatten also die Shuar und vor allem die Quichuas die Möglichkeiten sich für pan-ethische Interessen einzusetzen. (vgl. Moya 1989: 121) Als besonders ironisch beschreibt Haboud das Phänomen, dass es vor allem in der Urwaldregion einerseits zu einer Castellanización, also „Verspanischung“ der Quichua kommt, andererseits die restliche indigene Bevölkerung zu einer Quichuaisación tendiert, was weitere Reibflächen entstehen lässt.⁷⁸ Krainer beschreibt das Problem der Dominanz einer ethnischen Gruppe folgendermaßen:

⁷⁷ Erwähnt etwa von Santiago Utitaj im Interview am 16.08.2010; Minute – 1:31:00

⁷⁸ Entnommen aus dem Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 42:00

*„Ich glaube, es gibt ziemlich viel Rassismus unter den Indígenas. In der DINEIB sind 90% Quichua und die diskriminieren die Shuar. Die kommen sich als was Besseres vor, weil sie die größte ethnische Gruppe sind; immer der Kleinere wird getreten. Und das ist problematisch.“*⁷⁹

Aber zurück zu den Stärken innerhalb der EIB: Utitiaj erklärt im Interview, dass mit der interkulturellen Erziehung, die im konkreten Fall von Ecuador gemeinsam mit der EIB aufkommt, mehr Möglichkeiten geöffnet werden in einen interkulturellen Dialog zu treten; vor allem im Vergleich zu den Vorläufermodellen in der Bildung (Utitiaj nennt hierbei erst das System der monolingualen spanischen Bildung, und in Folge das bilinguale, aber monokulturell orientierte Modell) entsteht ein breiterer Zugang zu Informationen und Wissen über das eigene Volk, das so seine Lebensbedingungen verbessern kann.⁸⁰

Man darf die Gesamtsituation jedenfalls nicht vollkommen schwarz sehen. So erklärt Martínez Novo etwa, dass trotz der diskutierten Probleme, die EIB einen „ethnischen“ Stolz hervorgebracht hat, indigene Kinder überdies in weniger feindseligen Umgebungen ausgebildet werden.⁸¹ Außerdem vergrößerte sich der Arbeitsmarkt für ausgebildete Indigene und für Frauen im Allgemeinen⁸², die sonst weniger Chancen als Ladinos und Männer auf einen Job haben. Auch Girardi beschreibt diesen Effekt, den bisherige Bemühungen im Bereich der EIB hatten:

„Frente a esta civilización y religión racistas [Kultur der Eroberer], muchos indígenas afirman hoy el orgullo de sus culturas y religiones milenarias y el aporte que ellas le podrían brindar al occidente en la crisis de civilización que atraviesa.“ (Girardi 2000: 308)

Grundsätzlich sieht die EIB eine starke Integration der Eltern und der gesamten Gemeinde vor, was als einer der fortschrittlichsten Aspekte der EIB, vor allem im Kontrast zum übrigen Bildungssystem in Ecuador angesehen werden kann. (vgl. Ströbele-Gregor 2010: 13) Valiente Catter (vgl. 2010: 27) beschreibt auch, dass es nur dann zu Frust bzw. zu einer Ablehnung bei den Familien von SchülerInnen innerhalb der EIB kommt, wenn diese kein Interesse haben, sich am Bildungssystem zu beteiligen.

⁷⁹ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 22:40

⁸⁰ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitiaj am 16.08.2010; Minute – 11:55

⁸¹ Erwähnt auch von Marleen Haboud im Interview am 06.08.2010; Minute – 46:00

⁸² Erwähnt etwa von Anita Krainer im Interview am 29.07.2010; Minute – 39:00

Weiters als Stärken hervorzuheben sind die emanzipatorischen Aspekte der EIB, die erstens eine umfassende Grundbildung ins Auge fasst, zu der u.a. gehört, dass beide Sprachen (dominante und Muttersprache) gut beherrscht werden und zweitens eine Pädagogik als Grundsatz hat, die jegliche Art von Kultur und Herkunft respektiert und in diesem Sinne das Selbstvertrauen der Schüler stärkt, anstatt es zu zerstören. (vgl. Ströbele-Gregor 2010: 14)

Zu den wichtigsten Zielen, die bereits erreicht werden konnten, zählt – vor allem im Vergleich mit anderen Ländern – die hohe Einschreibequote: Ecuador hat (zumindest im städtischen Gebieten) eine 100%ige Einschreibequote für Grundschüler erreicht; im Vergleich dazu konnten weder im städtischen noch im ländlichen Bereich diese Ziele etwa in Costa Rica, Uruguay oder Venezuela erreicht werden (vgl. Martínez Usarralde 2006: 155) Nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität konnte verbessert werden, indem einige Projekte im Bereich der Hochschulbildung initiiert wurden. So implementiert die CONAIE im Schuljahr 2006/07 ein Programm, dass die Universität zu den Indigenen bringen sollte, da ein Universitätsbesuch für Indigene oft schwer durchführbar ist, weil es viel Geld, Zeit und Energie kostet, was schließlich eine Hochschulbildung fast unmöglich macht. Die Studenten können somit studieren, ohne dabei aus ihrem Umfeld herausgerissen zu werden und haben somit die Chance ihrer Kultur und dem kulturellen Umfeld nahe zu bleiben. Ergebnis dieses Projektes waren in dem benannten Schuljahr 279 gut ausgebildete Lehrer für die EIB.⁸³ Wesentlich für alle Fortschritte innerhalb der EIB sind private Initiativen, die sehr engagiert und erfolgreich um eine Verbesserung des Unterrichts kämpfen. Hier genannt werden sollen speziell zwei Fälle, die von Angel Ramírez initiiert wurden. Als erstes Beispiel sei hier eine Initiative zur Erstellung von digitalem Material für den Quichuaunterricht, die in einem von Microsoft ausgeschriebenen Wettbewerb für innovative Schulprojekte in Ecuador, den ersten Preis gewinnen konnte und tatsächlich auch angewendet wird. Dieses Konzept soll nun – um auch auf das zweite Beispiel zu kommen – von Lehrern selbstständig übernommen werden und auf andere Sprachen übertragen werden. In einem von Angel Ramírez organisierten Workshop trafen sich Lehrer aus allen Provinzen in Ecuador um an der Erarbeitung von adäquatem und qualitativem Material zu arbeiten.

⁸³ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitaj am 16.08.2010; Minute – 1:15:10



Abb.4: Workshop – Produktion von didaktischem Unterrichtsmaterial 10.08.2010

4.6 Der indigene Kampf

“For most minorities who have some of these rights today [rights to coexist], achieving these rights has been a result of a long struggle. [...] Typically, the minorities themselves have been and are blamed for any failures.” (Skutnabb-Kangas 1999: 44f)

Durch eine genozide Politik der Eroberer, die über Jahrhunderte hinweg praktiziert wurde, wurden auf ecuadorianischen Boden viele indigene Völker und Nationalitäten ausgelöscht. Dieser Prozess ist nach wie vor nicht beendet, da sich einige Völker in der Bedrohung einer ständigen Verkleinerung und schließlich vollkommenen Verschwindens sehen. (vgl. Girardi 2000: 309) Begonnen mit der Eroberung vor über 500 Jahren, ist das Verhältnis zwischen der indigenen und dem Rest der lateinamerikanischen Bevölkerung schwierig. Wie wird etwa mit dem sog. ‘día de la Hispanidad’ umgegangen, der an den Tag erinnert an dem Columbus das erste Mal Fuß auf lateinamerikanischen Boden setzte? Ist es ein Tag der Trauer, oder eher ein Tag des Feierns und Freuens. In diesem Fall wäre ein Tag der

Erinnerung ein möglicher interkultureller Kompromiss. Doch nach wie vor bleibt der Reibepunkt erhalten. Beteiligt an der Unterdrückung der Indigenen waren nicht nur die profanen Eroberer, sondern auch im Rahmen der Mission die katholische Kirche, die die Indigenen vor der Hölle bewahren wollte und sie deshalb von ihrem 'wilden Glauben' bekehrte, der schlecht für ihre Seelen sei. Durch die Bekehrung und damit verbunden durch die Errettung der Seelen der indigenen Menschen wurde auch die Eroberung und Kolonisierung gerechtfertigt. (vgl. Girardi 2000: 308) Utitaj berichtet über die Erziehung seiner Elterngeneration, die getrennt von ihren Eltern in christliche Internate gebracht wurden um dort evangelisiert und „zivilisiert“ zu werden. Es wurde ihnen verboten Shuar oder andere indigene Sprachen zu sprechen, da es die Sprachen der „Wilden und Unzivilisierten“ waren. Sie lernten also Spanisch, die „gepflegte, moderne und richtige“ Sprache. Somit wurde ihnen vermittelt, dass ihre Kultur keinen Wert hat und dass ihr Wissen, wie etwa der Schamanismus schlecht sei. Die Absolventen dieses Systems hassten ihre eigene Kultur und Religion, was sie schließlich auch an die nächste Generation weitergaben. Das ist unter anderem der Grund, warum innerhalb der Familien die Verwendung der Ursprachen stark zurückgegangen ist.⁸⁴ Über die Jahrhunderte hinweg, in denen die „indianische“ Bevölkerung der Unterdrückung ausgesetzt war, hat sich deren Tradition auch stark gewandelt:

„Sie ist vielfältigen Einflüssen von außen ausgeliefert gewesen, die ihren eigentlichen Kern überdeckt haben. Umfassendere Forschungen, die diese Traditionen aufdecken, sind bisher kaum durchgeführt worden. Eher werden Einzelfragen ohne den Gesamtbezug zur indianischen 'Kosmovision' untersucht. Auch die Sprache ist noch nicht hinreichend erforscht und kommt immer noch zu wenig in Zeitschriften, im Radio oder gar im Fernsehen zur Geltung.“ (Valiente Catter 1996: 4)

Doch die Forderungen, die von der indigenen Bewegung gestellt werden, sind vielfältiger, vor allem auch deshalb weil unterschiedliche Gruppierungen auch unterschiedliche Interessen vertreten und verfolgen. Mit Sicherheit eine der wichtigsten, die die meisten Gruppen miteinander verbindet, ist die Forderung der Erhaltung der kulturellen Verschiedenheit. (vgl. Martínez Novo 2009: 173) So erhoben Indigene nicht nur in Ecuador, sondern in ganz Lateinamerika ihre mehrsprachigen Stimmen, um für die Anerkennung der

⁸⁴ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitaj am 16.08.2010; Minute – 57:15

kulturellen Unterschiede und sozialen Benachteiligung der indigenen Bevölkerung zu kämpfen. Und obwohl unterschiedliche Gruppen dafür eingetreten sind, dass ihre Sprachen und Kulturen national anerkannt werden, sieht die Realität in Lateinamerika nach wie vor fast unverändert aus. (vgl. García 1999: 227f) Zentral ist auch das Recht auf Selbstbestimmung, das zu einer kollektiven Definition sowohl als Volk, wie auch als Nationalität führen kann. (vgl. Moya 1989: 120) Im Rahmen der Kämpfe um Land bzw. Landrechte erkannten die Indigenen ebenfalls die Notwendigkeit von Alphabetisierungsprogrammen und Bildung im Allgemeinen um auch den notwendigen Kampf um ihre Rechte erfolgreich realisieren zu können und ihre angestrebten politischen Ziele zu erreichen. (vgl. Martínez Novo 2009: 177f) Die MAE (Misión Andina en el Ecuador) arbeitete Kooperations- und Kleinunternehmensprojekte in den Gemeinden der Quichuas aus der gesamten Sierra aus und schlug die Schule als Durchführungsachse für alle Entwicklungsmaßnahmen vor. (vgl. Moya 1989: 114) Abram (vgl. 1989: 423) unterstreicht, dass eine Bevölkerung von insgesamt 15 Millionen Quichuas in der Andenregion so viele sind, dass ihnen das Recht auf die Festsetzung ihres eigenen Lebens zugesprochen werden sollte. Außerdem sollte es für sie möglich gemacht werden, dass sie ihre Produktion selbst organisieren, ihnen Rechte auf Land zugesprochen, ihre Sprache berücksichtigt werden und sie die Möglichkeit auf eine Eigendefinition haben. Alles, was sonst noch getan werden würde, sind nur Zwischenschritte, die im Ende auf ein Ziel hinauslaufen: Souveräne Staaten und autonome Regionen mit Selbstregierung.

Neben der größten Gruppe der Quichuas ist hervorzuheben, dass aber auch die übrigen in Lateinamerika bzw. Ecuador lebenden Nationalitäten oder Völker, auch wenn nicht in gleicher Menge vertreten, das gleiche Recht beanspruchen können. Wie sich die unterschiedlichen Aktionen und Forderungen der Nationalität in Ecuador innerhalb der Geschichte entwickelt haben, soll im Folgenden dargestellt werden:

Im späten 18. Jahrhundert, einer Epoche, in der das Leben der Indigenen deshalb erschwert bzw. entwertet wird, weil Karl III. angesichts zurückgestoßener Aufstände der Indigenen das Verwenden von Quechua im Unterricht verbietet. (vgl. Kaltmeier 2010: 4) Daraufhin folgen Jahrzehnte von verstärkter Unterdrückung und der Versuch die „Wilden“ zu zivilisieren. Der moderne indigene Kampf wird aber wohl besonders von der mexikanischen Revolution zwischen 1910 und 1920 geprägt und vorangetrieben, als der Kampf um die Definition von ethnolinguistischen Identitäten entfacht wird. (vgl. García 1999: 233) In Ecuador fasst der

Widerstand durch die anfängliche Bauernbewegung in den 30er Jahren Fuß, aus denen sich dann in den 40er Jahren dann Vorschläge für indigene Landreformen entwickeln und auch Forderungen um die Erarbeitung von einem erneuerten Status der Arbeitsbeziehungen. Die Bewegung aus Cayambe fordert wie schon erwähnt, die Existenz von Schulen und die Durchführung von Alphabetisierungsprozessen; das ist auch der Grund, warum diese Organisation die ersten selbstverwaltenden Alphabetisierungszentren für Quichua ins Leben gerufen haben. (vgl. Moya 1989: 112f) In den 1940ern findet in Pátzucaro/Mexiko der erste Interamerikanische Indigenenkongress statt. (vgl. García 234) Trotz der wachsenden Bewegung sind Rückschläge zu erkennen und Diskriminierung kann nicht verhindert werden. Bis in die 60er/70er bleibt ein Großteil der „Indios“ von der Grundalphabetisierung ausgeschlossen und das obwohl gesetzlich festgesetzt ist, dass es eigene Schulen für Indigene geben soll, wobei eben separate Schulen vorgeschlagen werden. Es ist also keine Integration der indigenen in das herkömmliche Schulsystem vorgesehen. So kommt es bereits hier zu Separation statt zu Integration. (vgl. Martínez Novo 2009: 179) Nichtsdestotrotz gab es in Lateinamerika seit den 60ern ein wachsendes Bewusstsein bezüglich der Rolle der indigenen Kulturen und Sprachen für die lateinamerikanische Identität. (vgl. García 1999: 237) Die Frage, ob es so etwas wie eine lateinamerikanische Identität überhaupt gibt, soll hier nicht weiter diskutiert und offen gelassen werden.

Die Entwicklungen von den 70ern ausgehend machten die indigene Bewegung in Ecuador, wie es sie heute gibt, erst möglich. Zu diesen Umständen zählt die Systemkrise bezüglich ökonomischer, politischer und rassischer⁸⁵ Dominanz in Verbindung mit der Finanzkrise; in den 80ern folgten dann der Kampf um Agrarreformen und um Landbesitz, die ideologische Kehrtwendung der katholischen Kirche, die sich mit den Armen und Indigenen solidarisch zeigte, der verstärkte Linksaktivismus, der demokratische Übergang, und schließlich auch in den 90ern der Widerstand der Bevölkerung gegen neoliberale Politiken. (vgl. Martínez Novo 2009: 176) Seit den 80ern erlebte die indigene Bewegung also massive Veränderung und fordert verstärkt das Recht auf Bildung und die Möglichkeit diese auch selbst in die Hand zu nehmen. So werden unterschiedliche Bildungsprojekte geboren, die von den eigenen Basisorganisationen angeregt wurden. (vgl. Cotacachi 1989: 257) 1995 wird die politische

⁸⁵ Der Begriff der Rasse bzw. das Wort *rassisch* wird hier angebracht, weil es so in der Quelle verwendet wurde. Dass es sich bei dem Begriff um ein äußerst problematisches Konzept handelt, der Begriff selbst eigentlich nicht mehr existiert, soll hier zwar erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt werden.

Partei Pachakutik gegründet, die mit der sozialen Bewegung in starker Verbindung steht. Weitere Fortschritte, die in der Verantwortlichkeit der indigenen Organisation getan werden konnten, wurden immer wieder durch Rückschritte blockiert. So etwa während der Präsidentschaft von Gutiérrez (2003-2005): Die Zuständigkeit für die Ernennung von Leitungspositionen wurde von der DINEIB auf den Präsidenten zurückverlegt. (vgl. Martínez Novo 2009: 176ff)

Mit den Kämpfen konnte bereits viel erreicht werden und vor allem das Bewusstsein der ecuadorianischen Öffentlichkeit geprägt werden, nach wie vor ist es aber so, dass das Wissen der Indigenen als minderwertig angesehen wird, das Wissen und die Normen des Westens hingegen beanspruchen einen Universalstatus. Nach wie vor gibt es eine Diskrepanz zwischen dem, was sich die Allgemeinheit unter „Indigen“ vorstellt und dem was „Indigen“ tatsächlich ist. (vgl. Kaltmeier 2010: 3f)

In der aktuellen Politik werden unter Correa die Forderungen der Indigenen anerkannt und es wird versucht diese politisch auch zu thematisieren oder umzusetzen, so wie etwa die Interkulturalität und Plurinationalität innerhalb Ecuadors. Nach wie vor geht es aber um eine Integration der Indigenen in einen Gesamtstaat; eine Zusammenarbeit mit Genossenschaftsbewegungen wird jedoch vermieden. „Entendiendo al Estado no como a un actor coherente, sino como una ‘relación de fuerzas’ (Poulantzas), vemos que el gobierno de Correa cierra los espacios antes abiertos para los indígenas en el aparato estatal.” (Kaltmeier 2010: 6)

Auch Ströbele-Gregor (2010: 10) erkennt diese Tendenz: „Se trataba y se trata de replantear, por fin, la imagen dominante del Estado-nación como una sociedad mestiza homogénea y de reconocer la diversidad cultural y étnica en los Estados latinoamericanos.” Integration sollte vielmehr als dialektischer Prozess erkannt werden. Die Integration heutzutage bedeutet in der ecuadorianischen Realität jedoch ein Aufsteigen des „Indio“ in andere Höhen der Gesellschaftspyramide. Im Vergleich dazu sollte Integration so durchgesetzt werden, dass dem „Indio“ der Zugang zu allen Bereichen der Gesellschaft gleichwertig ermöglicht wird, natürlich unter Rücksichtnahme auf den Erhalt der Verschiedenheit. Das impliziert gleicher Zugang zu Bildung, Arbeit, Kommunikationsmedien und zu lokalen, regionalen und nationalen Regierungen. (vgl. Abram 1989: 416f) Denn Indigene im 3. Bildungsweg sind bis heute eher die Ausnahme. Diejenigen, die studieren können, sind nicht wirkliche Vertreter ihrer Völker, da sie sich übermäßig an die dominante

Kultur angepasst haben und somit nur Pseudovertreter sind; denn um überhaupt als gleichwertig anerkannt zu werden, muss der „Indio“ übermäßige Erfolge präsentieren.

Die Mehrzahl der indigenen Völker in Lateinamerika gehört zu der armen Bevölkerung, was das Ergebnis einer kolonialen bzw. postkolonialen Dominierungspolitik ist; das bezieht natürlich auch den verringerten Zugang zu Erziehung und Bildung mit ein. (vgl. Ströbele-Gregor 2010:10) Die Angehörigkeit zur armen Bevölkerungsschicht hat auch zur Folge, dass die Betroffenen versuchen ihrer Situation zu entkommen und verbinden Armut oft – nicht unbegründet – auch mit ihrer indigenen Herkunft. Sie versuchen also ihrer Armut zu entkommen, indem sie ihre Herkunft verneinen: „The people trying to switch groups may claim not to speak their original ancestral language.“ (Dorian 1999: 26) Die Gefahr dabei ist, dass „[a] large part of a group’s traditional knowledge can disappear in a surprisingly short time under these conditions, [...]“ (Dorian 1999: 30)

Trotzdem sollte hier angemerkt werden, dass eine große Anzahl derjenigen, die an der Spitze der indigenen Organisationen und Gewerkschaften stehen den Programmen der zweisprachigen Erziehung entspringen. Sie profitieren von einer relativ guten Kenntnis der dominanten Sprache (Spanisch) und gesellschaftlichen Codes. So sind sie nicht nur als „Übersetzer“ oder Mediator zwischen den Kulturen zu verstehen, sondern auch als die Erschaffer einer Politik der indigenen Identität. (vgl. Ströbele-Gregor 2010: 11) Auch Utitiaj ist durch das zweisprachige Bildungssystem der Shuar gegangen und unterstreicht die Wichtigkeit, die die Weiterführung dieses Systems hat und fordert eine noch stärkere Übertragung der Handlungsfreiheiten vom Staat auf die Völker selber, weil es sich dabei für sie um eine Überlebensnotwendigkeit handelt: “Nuestra educación intercultural bilingüe es un proyecto de vida; es un proyecto que lleva, que garantiza la existencia de los pueblos, y la existencia del desarrollo de los pueblos.”⁸⁶

4.6.1 CONAIE⁸⁷

“Proyecto Político – Las Nacionalidades y los Pueblos hemos constituido una organización política nacional solidamente estructurada y con una clara cosmovisión.” (CONAIE 2010)

⁸⁶ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitiaj am 16.08.2010; Minute – 3:42

⁸⁷ Weitere Informationen zu der Organisation zu finden auf deren Homepage: <http://www.conaie.org/>

Positiv in Ecuador hervorzuheben ist die Beteiligung an indigenen Spezialisten an der Gestaltung der EIB, was im Speziellen in der CONAIE passiert. Zwar verwaltet nach wie vor der Staat das Budget, die Gestaltung der Lehrpläne, des didaktischen Materials und die Vertragsabschlüsse mit dem gesamten Personal liegen in Händen der Organisationen selbst.⁸⁸ Zur CONAIE kommt es 1986 als sich indigene Gruppierungen aus Gebirge und Urwald vereinen. (vgl. Martínez Novo 2009: 174ff) Vorgängerorganisation war die CONACNIE (Coordinación Nacional de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), die Vertreter von den folgenden Völkern miteinander verband: Shuar, Achuar, Quichuas aus dem Oriente, Huaoranis, Siona-Secoya, Cofán, Awa-Coaiquer, Tsáchilas und Chachis. Die Umgestaltung wird vor allem von Vertretern der Shuar und der Quichua angeregt, die in der ECUARUNARI-National bzw. in der Föderation Shuar organisiert waren. Die CONAIE umfasst mehrere indigenen Organisationen und vertritt somit die Interessen aller Indigenen Ecuadors. (vgl. Moya 1989: 120) Sie engagiert sich speziell in folgenden Bereichen: Förderung bzw. Durchsetzung des Rechts auf Selbstbestimmung, der Landrechte, des Rechts auf eine eigene Sprache, Kultur und Bildung. Außerdem fordern sie, dass die traditionellen Führerpositionen der jeweiligen Völker vom Staat anerkannt werden sollen. (vgl. Abram 1989: 415) Cotacachi beschreibt die umfassenden Anliegen für die sich die CONAIE im Bereich der Bildung stark macht recht übersichtlich. So soll die Bildung für Indigene nicht nur an der soziokulturellen und linguistischen Realität der indigenen Völker orientiert sein; sie muss auch unter der Kontrolle von Indigenen selbst geplant und durchgeführt werden. Das ist deshalb wichtig, da es schwierig erscheint der dominanten Gesellschaft die Aufgabe zu übertragen ein Bildungssystem zu konzipieren, das die kulturelle, linguistische, gesellschaftliche und ökonomische Dominanz in Frage stellt, vor allem wenn man bedenkt, dass die Bildung relativ lange eben in den Händen dieser dominanten Gesellschaft lag. (vgl. Cotacachi 1989: 262)

4.6.2 DINEIB⁸⁹

„Así como el sol, la educación debe alumbrar a todos sean ricos o pobres, amos o peones. – Dolores Cacuango“ (DINEIB 2010)

⁸⁸ Stand Februar 2009

⁸⁹ Weitere Informationen zu finden auf der Homepage der Organisation: <http://www.dineib.gov.ec>

1988 wurde die DINEIB – *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* – gegründet und mit ihr die zweisprachige interkulturelle Erziehung institutionalisiert; mittlerweile ist sie Teil des Ministeriums für Bildung und Kultur. Im Aufgabenbereich der DINEIB liegen alle Bereiche, die mit zweisprachiger interkultureller Erziehung in Verbindung gebracht werden können. Was im Konkreten bedeutet: Sie bemüht sich um eine adäquate Gestaltung des Stundenplans. 1993 erstmals in Kraft getreten ist er bis heute recht flexibel gehalten um sich den jeweiligen Bedürfnissen der jeweiligen Gemeinden anpassen zu können. Überdies ist die DINEIB verantwortlich für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und die Ausbildung der Lehrkräfte, wobei hierbei noch nicht das angestrebte Niveau erreicht werden konnte. Sie ist außerdem die Stelle für Implementierung und Evaluation für die zentralen Vermittlungsbereiche Gesundheit und Umweltschutz, die beide einen zentralen Kern des indigenen Alltags und im weitesten Sinn Lebensgrundlage bilden. All das soll in einer produktiven Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren passieren; der CONADE (*Consejo Nacional de Desarrollo*) ist dabei nur einer von vielen, die hier genannt werden können. (vgl. Krainer 2010: 39f) Die EIB, für deren Umsetzung die DINEIB verantwortlich ist, kann verstanden werden als Lehre und Lernen, das in beiden Sprachen und beiden Kulturen durchgeführt wird. So führt sie zu einer sprachlichen und kulturellen Koordinationskompetenz, zu einer Stärkung der Identität, zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls, zu einer Verbesserung der Arbeitsperspektiven und damit zu einer Verbesserung der Lebensqualität im Kontakt mit Jugendlichen aus anderen Kulturen und mit anderen Sprachen. (vgl. Ströbele-Gregor 2010: 12) Utitaj versteht sie auch als Entwicklungsvorschlag: “Hay que entender esta propuesta educativa que es justamente una propuesta de desarrollo de los pueblos indígenas, fundamental con su lengua, su cultura, su cosmovisión. Esto es para nosotros la Educación Intercultural Bilingüe.”⁹⁰

Anfang 2009 musste diese indigene Organisation einen Rückschlag erleiden, da sie durch die neue Verfassung nicht mehr unabhängig, sondern 100% in das Ministerium integriert ist. Rückschlag deshalb, weil sie als unabhängige Organisation aus eigener Initiative der Indigenen geschaffen wurde und so auch 100% die Interessen der Indigenen vertrat (sofern bei einer so großen Gruppe von einheitlichen Interessen gesprochen werden kann), jetzt aber unter der Hand des Staates agiert. Warum es dazu kam, ist dadurch begründet, dass

⁹⁰ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitaj am 16.08.2010; Minute – 2:48

somit nicht im Zentrum stand, wie die Kompetenzen der Mitarbeiter waren, sondern vielmehr wie ihre politische Ausrichtung war. Das Resultat daraus war, dass oft nicht die Kompetentesten eingestellt wurden, sondern diejenigen die der jeweiligen Organisation politisch treu waren, woran unterm Strich auch die Qualität des Unterrichts litt.⁹¹

4.6.3 Weitere indigene Organisationen

“Si bien no han existido los mejores mecanismos de relación de la organización con estos procesos, han existido esfuerzos e iniciativas importantes; y tanto los errores como los aciertos y potencialidades constituyen una riqueza de nuestros pueblo.” (Martínez O./Rodríguez 2000: 74)

Hier sollen neben den zwei, für die Thematik am bedeutendsten, Organisationen auch noch weitere erwähnt werden. Diese Aufzählung stellt natürlich keinen Anspruch an Vollständigkeit, was auch wegen der Vielfältigkeit möglicher zu nennender Organisationen kaum möglich wäre. Vollständigkeit ist auch nicht das Ziel der folgenden Beschreibungen; vielmehr kann man als Objektiv für diese Erläuterung gesehen werden, eine Vorstellung zu erhalten, in welche Richtungen ein Engagement besteht und wie viele unterschiedliche Positionen es innerhalb des Diskurses gibt.

CIEI – Centro de Investigaciones para la Educación Indígena: Um 1980 wird in Zusammenarbeit zwischen der Universidad Católica del Ecuador und dem Bildungsministerium das CIEI gegründet. Das Ziel ist es den Analphabetismus unter den Quichua einzuschränken. (vgl. Cotacachi 1989: 256)

CODENPE⁹² – Consejo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador betreut Entwicklungsprojekte in indigenen Zonen. Besonders positiv hervorzuheben ist bei dieser Organisation die Zusammenarbeit aller Völker und Nationalitäten Ecuadors.

CONFENIAE⁹³ – Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana ist eine Organisation der Indigenen im Urwald. Im Konkreten vereint sie die Shuar, Achuar,

⁹¹ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 5:00

⁹² Nähere Informationen auf der Homepage der Organisation: <http://www.codenpe.gov.ec>

⁹³ Nähere Informationen auf der Homepage der Organisation: <http://www.ecuanex.net.ec/confeniae/>

Quichuas des Oriente, Huaoranis, Siona-Secoya und der Cofán. Gemeinsam kämpfen sie vor allem für das Recht auf Selbstbestimmung, was besonders für die kleinen Völker von großer Bedeutung ist. Da der Regenwald ihren Lebensraum darstellt und weil in ihrem Weltverständnis der Mensch nur Teil der Natur ist, kämpfen sie gegen die Zerstörung von natürlichen Ressourcen und um ihr Recht auf den Grund und Boden, auf dem sie immer schon gelebt haben. Es gilt also die Natur vor profitorientierten neoliberalen Städtern zu schützen.

ECUARUNARI⁹⁴ – Ecuador Runacunapac Riccharimui ist eine Organisation der Indigenen aus der Sierra, die 1972 ins Leben gerufen wurde. Zentrales Ziel damals war vor allem einen Prozess der Bewusstmachung innerhalb der indigenen Bevölkerung in den Anden zu entfachen, damit sowohl auf gesellschaftlicher, als auch auf kultureller und ökonomischer Ebene nationale Bedeutung zurückerlangt werden könne.

ERPE⁹⁵ – Escuelas Populares Radiofónicas del Ecuador ist eine Stiftung, deren größtes Anliegen es ist, dass die indigene und mestizische Bevölkerung aus Stadt und Land die Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind. Wie der Name schon sagt implementieren sie ihre Projekte auf einer medialen Schiene.

Federación Shuar wurde 1962 vom Staat anerkannt und führt mit Hilfe des Mediums Radio seit 1972 in 31 Schulzentren, mit 506 Schülern und 31 Ausbildnern zweisprachige Bildungsprogramme durch. Diese Schulen werden außerdem von der Misión Salesiana betreut. Vor der Gründung der EIB im Jahr 1989 war diese auch die einzige Stiftung oder Organisation, die mit gründlicher Vorbereitung und Reflektion durch ihre zweisprachigen Bildungsprogramme sinnvolle Forderungen in Bereichen Kultur, Sprache, Erziehung und Landverteilung stellt; vor allem auch deshalb, weil sie abseits des Nationalstaates, von lokalen Regierungen und den religiösen Missionen waren. (vgl. Cotacachi 1989: 257f)

FENOCIN⁹⁶ – Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras verfolgt ähnliche Ziele wie etwa die ECUARUNARI, rechnet dem Aspekt der Dezentralisierung einen großen Stellenwert zu und, das ist hier neu, verbindet nicht nur die Interessen von Indigenen miteinander, sondern integriert die gesamte Bauernschaft und auch die schwarze Bevölkerung.

⁹⁴ Nähere Informationen auf der Homepage der Organisation: <http://ecuarunari.org/portal/>

⁹⁵ Nähere Informationen auf der Homepage der Organisation: <http://www.erpe.org.ec>

⁹⁶ Nähere Informationen auf der Homepage der Organisation: <http://www.fenocin.org/index.html>

Pachakutik⁹⁷ ist eine Partei, die sich vor allem für die Anerkennung der verschiedenen Identitäten innerhalb von Ecuador engagiert.

PRODEPINE – Proyecto de desarrollo de los pueblos indígenas y afroecuatorianos en Ecuador; dieses Projekt verfolgt die nationalen Entwicklungsbedürfnisse bezüglich Nachhaltigkeit und Erhaltung der kulturellen Vielfalt Ecuadors. Zu verstehen ist das PRODEPINE als Überbau für weitere Projekte, die im Bereich der Entwicklung für Indigene und Afroecuadorianer durchgeführt werden.

4.7 Begleitende Maßnahmen

“La garantía de una transmisión completa de la cultura no puede ser asumida por la escuela. Existen múltiples mecanismos colaterales que tienen que ser activados para que la joven generación de indios sea equipada con el bagaje cultural necesario para que la cultura como tal se renueve y pueda sobrevivir.” (Abram 1989: 421)

Die Fortschritte, die, auch wenn nur langsam, innerhalb der EIB verzeichnet werden können, weisen auf eine Notwendigkeit hin, eine Rahmenpolitik zu gestalten, die ein klares Gesellschaftsziel vor Augen und auch den Willen zur nachhaltigen Umsetzung hat. Die EIB hat als primäre Aufgabe die Defizite der indigenen Kinder am Land und Stadtrand (wo die indigene Bevölkerung ständig zunimmt) zu kompensieren, kann aber nicht die Rolle eines komplexen politischen Systems übernehmen, das sich der Bildung als Werkzeug bedienen kann, diese aber nicht als Lösung per se verstehen darf. (vgl. Valiente Catter 2010: 29) Es ist anzunehmen, dass es zu einer tatsächlichen Interkulturalität kommt, wenn es den indigenen Völkern ermöglicht wird, sich in allen Bereichen zu entwickeln; das impliziert die Felder der Bildung, der Produktion, der Technik, etc. Denn nur so können die indigenen Völker ihr Wissen an andere Völker bzw. Teile der Bevölkerung weitervermitteln.⁹⁸ (vgl. Cotacachi 1989: 258) In Ecuador konnten im Bereich der politischen Partizipation wesentliche Schritte nach vorne getan werden – misst man das etwa an den Bürgermeistern, die vermehrt

⁹⁷ Nähere Informationen auf der Homepage der Organisation: <http://www.pachakutik.org.ec/home/index.php>

⁹⁸ Cotacachi zitiert hier die Federación Shuar

indigenen Kulturen entspringen, was eine wesentliche begleitende Maßnahme zur tatsächlichen Durchführung von Bildungskonzepten darstellt.⁹⁹

Eine relevante Unterstützung der indigenen Kulturen und Sprachen und eine Förderung der bereits erreichten Ziele innerhalb der EIB ist die verstärkte Verwendung der jeweiligen Sprache im öffentlichen Leben, speziell in allen Arten von Kommunikationsmedien (also Internet, Tageszeitungen, Radio und möglicherweise auch Fernsehen). Diese Maßnahme würde den Angehörigen der Gemeinschaften helfen neben Spanisch auch in ihrer Muttersprache lesen und schreiben zu lernen, bzw. sich an den vermehrten Gebrauch ihrer Sprache zu gewöhnen, und selbst öfter auf ihre Sprache als Kommunikationsmedium zurückzugreifen. (vgl. Safran 1999: 91) Denn ethnolinguistische Präferenzen hängen immer mit bestimmten großräumigen soziopolitischen bzw. sozioökonomischen Entwicklungen zusammen. Jedenfalls, wenn die Minderheitensprachen der überschwemmenden Konkurrenz der dominanten Sprache am Markt, im Schulsystem, bei der Jugendkultur, innerhalb der Unterhaltungsindustrie, den Regierungen, den Medien und der gesamten Gesellschaft zu stark ausgesetzt sind, ist die logische Folge, dass es zu einer allmählichen Zerstörung der Sprache kommt, bis diese ganz von der Bildfläche verschwindet. (vgl. Fishman 1999a: 154ff) Nach wie vor wird diese Möglichkeit in Ecuador aber sehr wenig genutzt. Marleen Haboud gibt im Interview die Ergebnisse einer ihrer Untersuchungen wieder, in der festgestellt wurde, dass von insgesamt 45 Radiostationen aus der Amazonía nur 2 Programme auch in indigenen Sprache übertrugen; das waren interessanterweise von der katholischen Kirche betreute Stationen, die Programme teilweise auf Quichua und Shuar durchführten. Im Vergleich zu der kargen indigenen Medienlandschaft aus Ecuador nennt sie Bolivien, wo es mehr Aktivitäten in diesem Bereich gibt, die indigenen Sprachen und Kulturen dort deshalb auch mehr aufleben können. Selbst in Argentinien gäbe es mehr Engagement in dieser Richtung, gibt es dort auch eine Tageszeitung in einer indigenen Sprache und das obwohl in Argentinien fast keine indigene Bevölkerung lebt.¹⁰⁰ Begleitende Maßnahmen bedeuten also, in all diesen Bereichen auch die Minderheitensprachen einfließen zu lassen und nicht versuchen das zu verhindern.

In der Lösung dieses Problems, also der Unterdrückung der indigenen Kultur und Sprache und dem Versuch diese zu fördern, spielen die Sprachlehrer eine zentrale Rolle. Im Rahmen

⁹⁹ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 43:10

¹⁰⁰ Entnommen aus dem Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute: 36:00

der Lehrerausbildung von der Runacunapac Yachana Huasi, wird nicht nur ein Fokus auf die pädagogische Ausbildung gelegt, sondern auch in anderen Bereichen um etwa die landwirtschaftliche Produktion und deren Vermarktung zu verbessern. So kann ökonomischen Problemen und Schwierigkeiten bei der Kontrolle der Produktivsysteme getrost ins Auge gesehen werden. (vgl. Cotacachi 1989: 259)

4.8 Rezeption der Bevölkerung zur EIB

„La resistencia de muchos padres de familia a la EIB es un resultado, entre otros, de su poco ejercicio de participación en el proceso educativo de sus hijas e hijos [...], así como de su desconfianza hacia una propuesta innovadora, con la cual simpatizan, pero que a sus ojos la promoción del aprendizaje en lengua originaria y en castellano no es apoyada sosteniblemente por las instituciones políticas y educativas.” (Valiente Catter 2010: 27)

Recht ähnliche Aussagen zur Akzeptanz innerhalb der Bevölkerung zum zweisprachigen interkulturellen Bildungssystem wurden in den Interviews getätigt, die im Rahmen der Forschungsarbeit für diese Arbeit geführt wurden. Krainer erklärt, dass nur wenige Indigene ihre Kinder in eine zweisprachige Schule geben wollen, weil sie nicht an das Schulsystem glauben bzw. wissen, dass die Qualität in den zweisprachigen schlechter ist als in einsprachigen spanischen Schulen.¹⁰¹ Haboud stimmt damit überein und meint, dass es den Eltern ein besonders großer Wunsch ist, dass ihre Kinder vor allem Spanisch lernen. Die Erziehung in der eigenen Sprache hingegen diene in den Augen einiger Indigener zu nichts. Viele indigene sind mit den Resultaten unzufrieden, weil sie im Auge behalten, was für ein Niveau in spanischen Schulen erreicht wird, das in gleicher Zeit viel höher ist, als das von zweisprachigen Schulen. Die Qualität ist daher ein ausschlaggebender Minuspunkt für die Wahl zwischen interkulturellen zweisprachigen und spanisch einsprachigen Schulen.¹⁰² Utitaj beschreibt diesen Punkt als die größte Inkohärenz innerhalb des Konzepts. Indigene, die ihre Kinder selbst nicht in die Schulen dieses Systems schicken, wollen über die

¹⁰¹ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 15:00

¹⁰² Entnommen aus dem Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 8:30

Gestaltung entscheiden.¹⁰³ Ramírez kritisiert im Namen der gesamten indigenen Bevölkerung, dass es sich bei der EIB nicht um ein Konzept für die ecuadorianische Bevölkerung handelt, sondern nur für die Indigenen in Ecuador; außerdem wurden noch nicht ausreichend Anstrengungen betrieben um das Niveau zu heben. So sind die Schulen innerhalb der EIB nach wie vor zweiter und nicht erster Klasse, und um das tatsächlich zu erreichen, fehlt nach wie vor der tatsächliche Wille.¹⁰⁴

Die Einstellung der nicht-indigenen Bevölkerung ist aus diesem Grund recht schwierig einzuschätzen, da Marleen Haboud und Anita Krainer beide davon ausgehen, dass viele davon gar nichts wissen. Haboud erklärt, dass sie den Eindruck hat, dass die Idee, die hinter der EIB steckt bei vielen noch nicht angekommen ist und außerdem bleibt unklar, worum es sich bei Interkulturalität überhaupt handelt. Krainer ist davon überzeugt, dass vor allem der reichste Teil der Bevölkerung nichts von der EIB weiß, aber auch aus der Mittelschicht hätten viele noch nie von der DINEIB gehört. Da es sich nicht nur bei der indigenen, sondern auch bei der spanischen Bevölkerung um einen inhomogenen Block handelt.¹⁰⁵ Utitiaj selbst hat aber eine recht positive Einstellung zur zweisprachigen interkulturellen Erziehung, ist er selbst auch durch dieses System gegangen; er betont aber, dass es grundlegend ist, dass diese auch entsprechend gestaltet wird. Er kritisiert sehr stark die Menschen, die meinen, dass die EIB ihren Dienst getan hätte wenn die Indigenen Spanisch sprechen. Für ihn liegt die Aufgabe der EIB darin, die Indigenen zu bestärken zu empowern. Er erklärt, dass er als Person, die 40 Jahre einen Rassismus von der Grundschule bis zur Universität miterleben musste, klare Vorteile der zweisprachigen Erziehung sieht. Er erkennt diese Schulen als Ort, wo der Indigene die Möglichkeit erhält seine Identität und seine Persönlichkeit zu entwickeln und seine eigene Sprache zu erlernen, bevor er mit der spanischen Sprache und westlichen Kultur konfrontiert wird. Diese Möglichkeiten und Vorteile werden aber von vielen nicht erkannt. Die Frage der fehlenden Qualität ist für Utitiaj keine relevante, da für ihn eine gute Ausbildung bedeutet, dass es eine hohe Qualität bei der Persönlichkeitsbildung gibt. Einige Menschen innerhalb der Shuar vertreten die Meinung, dass es sich bei der eigenen Kultur um eine ewig gestrige Sache handelt und dass die Sprache, die der Großelterngeneration ist. So bilden sich zwei Gruppen innerhalb der Shuar.

¹⁰³ Entnommen aus dem interview mit Santiago Utitiaj am 16.08.2010; Minute – 20:00

¹⁰⁴ Entnommen aus dem Interview mit Angel Ramírez am 26.07.2010; Minute – 21:00

¹⁰⁵ Entnommen aus den Interviews mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 11:25, und mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 10:00

Die einen sehen das Volk als ein armes Volk und wollen daher diese Kultur verlassen um sich mit einer mestizischen Identität in Richtung Modernität zu entwickeln. Die andere Gruppe beschreibt sich selbst als reich, oder um es besser zu beschreiben, gibt es für die zweite Gruppe kein arm und reich. Das sind Begriffe, die im Shuar nicht existieren. Das einzige vergleichbare ökonomische Konzept, das es gibt, ist die Unterscheidung zwischen Mangel und Überschuss. Zwischen diesen beiden Gruppierungen innerhalb der Shuar gibt es ein Aufeinanderprallen.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Entnommen aus dem Interview mit Santiago Utitiaj am 16.08.2010; Minute – 24:10 und 1:00:00

5. Fazit

„Geduld aber bringt Erfahrung; Erfahrung aber bringt Hoffnung“

Römerbrief 5,4

Ausgehend von der Hypothese, dass es im Rahmen der Entwicklung eines Teiles der Bevölkerung Ecuadors schließlich zu einer Entwicklung des gesamten Landes kommt, kann man sagen, dass diese Annahme aus diesem Grund verfehlt ist, da sie einen Blick auf die ecuadorianische Entwicklung aus Perspektive der dominanten Gruppe wirft. Bei dieser Annahme geht es darum, die Förderung einer unterdrückten Gruppe zu rechtfertigen, also zu beweisen, dass die Förderung der „Anderen“ auch der Gruppe etwas bringt, die die Fäden in der Hand hat – zumindest teilweise. Die Frage sollte also nicht sein, ob das ganze Land, die gesamte Bevölkerung davon profitiert, wenn eine Minderheit gefördert wird, oder ob man Argumente für eine Förderung der Minderheit finden kann. Es sollte vielmehr ins Zentrum gerückt werden, dass es sich beim ecuadorianischen Volk um ein inhomogenes Ganzes handelt (wie bei jeder anderen Nation auch), dass das aber durch ein ausgeglichenes Verhalten aller Beteiligten und ein entsprechendes Engagement von vor allem der dominanten Gruppe überwunden werden kann. Um das anhand eines Sprichwortes zu beschreiben, dass das relevant ist, denn die Kette ist so stark wie ihr schwächstes Glied. Dennoch, wie vom CERI richtig erkannt, müssen alle Gemeinschaften den Eindruck erhalten, dass sie auf irgendeine Weise von der Situation profitieren, mit dem Ziel einer harmonischen Koexistenz von kulturell und ökonomisch sich unterscheidenden Gruppen.

“To neutralise racism, xenophobia and inter-community violence, pluralist society must be to some extent attractive and advantageous, forming a kind of community of interests within which individuals may, if they so wish, take advantage of their special ethnic characteristics.” (CERI 1989: 59f)

Wenn man nicht umfassend arbeitet, kann man klarerweise auch nicht mit positiven Ergebnissen rechnen. Daher wäre das erfolgreichste Mittel auch eine 100% Durchführung des Konzepts; denn wenn man das Konzept nicht als Gesamtes realisiert, verliert man verhältnismäßig mehr. So kann man das Verhältnis zwischen In- und Output nicht als linear, sondern als exponential verstehen. Ein Input also von nur 90%, würde einen Output von viel weniger als 90% bedeuten. Eine komplette Durchführung des Konzeptes konnte in Ecuador

jedoch noch nicht erreicht werden. Was nach wie vor fehlt ist einerseits, dass sich die Zielgruppe in der EIB auch auf den mestizischen Teil ausdehnt und zweitens, dass die Indigenen mehr Beteiligungsmöglichkeiten und –angebot in der Umsetzung des Bildungskonzeptes finden. Solange das nicht durchgeführt werden kann, ist auch nicht zu erwarten, dass der angestrebte Erfolg erreicht werden kann.

Nach wie vor bleibt die Problematik der falschen Perspektive zentral, was nur durch Bewusstseinsbildung geändert werden kann; das unterstreicht die Notwendigkeit, dass auch die dominante Gruppe an der zweisprachigen interkulturellen Erziehung teilnimmt, die dann automatisch zu einer transkulturellen Erziehung werden würde. Denn

„[...] so lobenswert die Interventionen von interkulturellen oder multikulturellen Programmen in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen auch sind, aus transkultureller Perspektive bleiben sie problematisch, weil sie von der bisher ungeklärten Prämisse abhängen, daß [sic!] kulturelle Merkmale prinzipiell als Faktoren gruppenspezifischer Zugehörigkeiten zu definieren und voneinander abzugrenzen sind, und damit trotz aller gegenteiligen Beteuerungen und pädagogischen Strategien leicht in Versuchung geraten, einen partikularistischen Kulturbegriff zu bekräftigen, der problematischen Phänomenen wie Gettoisierung und Kulturfundamentalismus Vorschub leisten kann.“ (Fischer 2003)

Porque todos los requerimientos si son un paso, pero no tienen mucho valor, si no son llevados a cabo. Así Weffort argumenta – en el sentido de Freire – que para el éxito de la pedagogía de la liberación, la práctica es esencial.

Wichtig in jedem Fall ist es, der Praxis (verstanden als tatsächliche Umsetzung der Konzepte) gegenüber der Theorie (verstanden als die Erstellung und Argumentation dieser Konzepte) den Vortritt zu lassen. So sind zwar alle Forderungen ein Schritt vorwärts, haben aber nur wenig wert, solange sie nicht in die Realität umgesetzt werden. So beschreibt auch Weffort im Sinne Freires, dass es grundlegend für den Erfolg einer befreienden Pädagogik ist Praxis vor alles andere zu stellen. (vgl. Weffort 1983: 90) Das Problem in der Praxis Ecuadors ist, dass die Verfassungsreformen bisher nur bruchstückhaft in die Tat umgesetzt wurden. (vgl. Ströbele-Gregor 2010: 11) Das bekräftigt auch Valiente Catter, indem sie erklärt, dass es eine massive Diskrepanz gibt zwischen politischen Äußerungen über soziale Einbettung, sichtbar gemacht in Regelungen und Gesetzen, und der tatsächlichen Realität, die sich nicht so klar sichtbar macht, jedoch durch Ausschluss eines Teiles der Bevölkerung, überprüft in

offiziellen Statistiken erkennbar ist. (vgl. Valiente Catter 2010: 28) Es reicht daher nicht aus, zu erkennen, wo die Probleme liegen und ein Gespür dafür zu entwickeln, wo etwas getan werden müsste, damit das Projekt der Förderung von der indigenen Minderheit in Ecuador auch fruchtet:

„It is not sufficient to be grappling with late modernization or to be attitudinally well disposed toward such an enterprise nor even to be actually implementing it by establishing the requisite authoritative academy and government agencies in order to provide the new lexicons, teachers, and textbooks that are required. All of the moral and political power of local law is required in order to provide funding for, to map out, and to keep pushing ahead on the [...] programs that have been adopted.“ (vgl. Fishman 1999a: 159)

Krainer glaubt, dass es notwendig ist – um hier auch noch ein konkretes Beispiel zu bringen, wie diese Praxis aussehen könnte –, dass bei jeder Aktivität im Rahmen dieses Projektes interkulturelle Arbeitsteams zusammenarbeiten. Bisher konnte das noch nicht durchgesetzt werden; noch sieht die Realität so aus, dass jede Gruppe (Indigene auf der einen und Mestizen auf der anderen Seite) ihren eigenen Lehrplan erstellt und am Schluss versucht wird, den einen in den anderen zu integrieren. Es müsste schon bei der Erstellung selbst eine Integration der Arbeitsgruppen stattfinden, so dass das Ergebnis bereits ein homogenes darstellt. Ziel dieses Vorschlags ist es, dass sich jede Gruppe von der jeweils anderen Erfahrungen holen kann, und dass dies beidseitig passieren soll. Interkulturelle Teams heißt aber nicht nur verschiedene ethnische Gruppen, sondern auch unterschiedliche Nationen, also auch eine ausländische Beteiligung. Es sollte immer darauf geachtet werden, was man selbst Positives beitragen kann, was Positives von den anderen kommt um dann das Beste von jeder Gruppe zu einem gemeinsamen Ergebnis zu bringen, damit jeder Teil profitieren kann.¹⁰⁷

Bezüglich der Frage, ob das Konzept möglicherweise auf andere Länder übertragbar wäre, bzw. Bolivien als Vorbild für Ecuador dienen könnte, lässt sich das Konzept der *Entfremdeten Gesellschaft* von Paulo Freire als präzise Antwort anwenden. Diese entfremdeten Gesellschaften versuchen Lösungen für ihre Probleme oder Schwierigkeiten im Allgemeinen in anderen Kulturen zu finden; sie suchen nach Vorbildern.

¹⁰⁷ Entnommen aus dem Interview mit Anita Krainer am 29.07.2010; Minute – 28:30

„Da aber diese geborgten Lösungen weder von einer kritischen Analyse des eigenen Kontextes ausgehen noch in adäquater Weise diesem Kontext angepaßt [sic!] sind, erweisen sie sich als unbrauchbar und fruchtlos.“ (Freire 1983: 19)

Generell ist es schwierig ein Resümee über den Erfolg der EIB im Fall Ecuador zu schließen, da nicht nur die indigenen Gemeinden sehr unterschiedlich sind und somit unterschiedliche Bedürfnisse haben und nach unterschiedlichen Vorgehensweisen verlangen, sondern weil auch die EIB – vielleicht auch aus diesem Grund – sich sehr heterogen gestaltet. Um es jedoch zu bewerten stellt Martínez Novo (vgl. 2009: 175) die Fragen, ob das System der EIB den indigenen Kindern und Gemeinschaften etwas gebracht hat und ob ein getrenntes System die beste Möglichkeit ist, diesem Sektor der Bevölkerung eine kulturell orientierte und gesellschaftlich relevante Bildung anzubieten. Wahrscheinlich nicht. Martínez Novo stellt daher die Hypothese auf, dass es sich bei der Erhaltung der indigenen Kulturen und Sprachen nur um Bemühungen von einerseits externen Akteuren wie Expertengruppen von Ethnolinguisten, der progressiven Kirche und der Linken und andererseits von einigen indigenen Anführern handelt. Der Wunsch kommt als nicht von der Basis, der indigenen Bevölkerung. Forschungen in Ecuador und Mexiko brachten sie zu dem Schluss, dass die indigene Bevölkerung nach wie vor mehr daran interessiert ist, sich zu integrieren als ihre kulturellen Verschiedenheiten zu leben (Martínez Novo 2008b; Martínez Novo 2009: 192)¹⁰⁸ Diesbezüglich sollte man die Bedenken von Freire mit einberechnen:

„Wir dürfen nie bloß über die gegenwärtige Situation reden, wir dürfen nie den Menschen Programme überstülpen, die wenig oder nichts mit ihren eigenen Sorgen, Zweifeln, Hoffnungen und Befürchtungen zu tun haben – Programme, die manchmal die Furcht des unterdrückten Bewußtseins [sic!] bloß noch vermehren. Es ist nicht unsere Aufgabe, zum Volk über unsere Sicht der Welt zu sprechen, erst recht nicht, zu versuchen, ihm diese Sicht aufzunötigen. Vielmehr besteht sie darin, mit dem Volk in einen Dialog über seine und unsere Auffassungen einzutreten.“ (Freire 1973: 79)

Dialog und gemeinsames Agieren sind also die Lösungsansätze, die in Ecuador bisher nur mäßig durchgeführt werden konnten. Wie es um die Situation in Ecuador steht, und wie

¹⁰⁸ Martínez Novo zitiert hier **Martínez Novo**, Carmen (2008): „Ecuador: Militantes, Priests, Technocrats and Scholars.“ En: Poole, Deborah (Hg.): *Companion to Latin American Anthropology*. Malden/Oxford: Blackwell, s.d. UND **Martínez Novo**, Carmen (2006): *Who defines Indigenous?* New Brunswick: Rutgers University Press.

mögliche zukünftige Entwicklungen Aussehen könnten, soll in einer SWOT- Analyse dargestellt werden:

| SWOT – Analyse: EIB in Ecuador | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Strenghts (Stärken) | Weaknesses (Schwächen) |
| <ul style="list-style-type: none"> - sehr großes privates Engagement von einem Teil der Indigenen, das auch hohe Qualität aufweist. - wichtig Positionen in der Gestaltung der EIB werden auch bei Regierungswechsel nicht neubesetzt. - innerhalb der EIB ist eine starke Integration der Eltern und des Umfelds vorgesehen. - in Ecuador gibt es eine 100-prozentige Einschreibrate für Grundschüler - die Absolventen von Schulen der EIB sind beiden, also der dominanten und der eigenen Sprache mächtig. | <ul style="list-style-type: none"> - kein besonders großer Wille bei den öffentlichen Akteuren, die in der Verfassung niedergehaltenen Vorhaben auch umzusetzen bzw. die notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen - genereller Mangel an zweisprachigen interkulturellen Bildungseinrichtungen (speziell in Städten), qualifizierten Lehrern, Bildungsqualität, Bildungsquantität (Schulstunden, Schuljahre, ...), didaktischen Material - im bilingualen Bildungssystem hat die indigene Sprache nur sekundäre Bedeutung und für spanischsprachige Kinder wurde noch keine Institution eingerichtet, in der zweisprachiger Unterricht angeboten würde. - Ablehnung des Konzepts von einem Teil der Indigenen selbst. - finanzielle und dadurch politische Abhängigkeit von internationalen Gebern. - die Umsetzung der Bildung entspricht keinen integrativen Gesamtkonzept, sondern zwei parallelen unabhängigen Konzepte - massive Lücken im Bereich der Finanzierung und –gestaltung |
| Opportunities (Chancen) | Threads (Risiken) |
| <ul style="list-style-type: none"> - viele Kulturen, die ihre positiven Erfahrungen und ihr Wissen in Planungen einbringen können, sind vorhanden. Wenn diese Ressource richtig angewendet wird, kann es zu einer enormen Bereicherung der Bildungspolitik kommen. - ein hohes Maß an Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist gewinnbringend für JEDEN. Überdies kann Bilingualität das Verständnis und den Umgang zwischen den Kulturen fördern und so innerhalb von | <ul style="list-style-type: none"> - viele Kulturen erzeugen eine große Reibfläche und können somit Ursache für Konflikte und Spannungsfelder sein. - Durch die Zweiteilung der Bildung könnte es zu einer Verstärkung der Separierung von indigenen und hispanischen Bevölkerungsgruppen kommen. - schlecht umgesetzte zweisprachige Erziehung kann zu einer Verschlechterung der Situation führen, da nur ein geringerer Grad an Bildung erreicht wird, kein |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| linguistisch-pluralistischen Gesellschaften für eine Verminderung von sozialer Ungleichheit sorgen | Bewusstsein für die eigene Kultur entwickelt werden kann und sich Kinder der Minderheit nur für ihre Herkunft schämen und umso mehr versuchen daraus zu flüchten und Teil der dominanten Sprach- und Kulturgruppe zu werden |
| - Durch die Absicherung der Sprach- und Bildungsrechte innerhalb der Verfassung kann es zu einer Vermeidung oder Verminderung von ethnischen Konflikten und Desintegration kommen. | - es besteht die Gefahr, dass die Ökonomisierung der Bildung noch verstärkt wird; eine Tendenz, die in Lateinamerika stark zu beobachten ist. |
| - großes Potential auf den Universitäten und im Bereich privater Initiativen | - eine Fehlorientierung an falschen Zielen, so etwa die Produktion einer homogenen einheitlichen Nation. |
| - wachsender Stolz und Bekenntnis zur eigenen Kultur. | |

Daraus lassen sich mögliche Zukunftsperspektiven für das Land und die Entwicklung in der bilingualen interkulturellen Erziehung ableiten, bzw. Punkte an denen angesetzt werden muss, damit der indigene Bevölkerungsteil tatsächlich von einem derartigen System profitieren kann.

Dieses Bildungskonzept müsste also nicht an einer Assimilation der ursprachigen Bevölkerung an den dominanten Teil, sondern vielmehr an einem Verschmelzen mit ihr orientiert sein. Im Grunde bedeutet es, das Ziel so zu definieren, dass der marginalisierte Teil der Bevölkerung von der dominanten Gesellschaft als wichtiger Partner wahrgenommen wird, ohne jedoch zwingend Teil von ihr zu sein. Der erste Schritt müsste in diesem Verständnis sein, die Marginalisierten zu ermächtigen, diese Rolle auch zu übernehmen, der zweite Schritt wäre es abzusichern, dass sie die eigene Identität auch erhalten können. Für den ersten Schritt müssten auf der einen Seite die Sprache selbst, auf der anderen Seite aber auch das entsprechende Kommunikationsumfeld vermittelt werden. (vgl. Koole 1989: 518) Wichtig ist es jedenfalls, dass es sich nicht um ein abschließbares Projekt handelt. Es muss erkannt werden, dass die Bildungspolitik danach verlangt ständig aktualisiert zu werden, da auch die Gesellschaft ständig im Wandel ist und somit die Umstände dementsprechend angepasst werden müssen. „Es el caso, por ejemplo del manejo de los POA's o 'planes operativos anuales', un instrumento ampliamente adoptado por organizaciones en desarrollo.” (Sánchez – Parga 1997: 19) Was auch erstellt bzw. immer wieder aktualisiert werden sollte, sind Ziele und Nicht-Ziele: “[...] por un lado, las simplificaciones de los clásicos diseños de la 'planificación por objetivos' (ZOP), y

recogiendo, por otro lado, las estrategias y concepciones más globales del desarrollo comunitario.” (Sánchez – Parga 1997: 22)

Das Grundlegendste für alle möglichen Reformen ist jedoch für jeden Ecuadorianer seine Verantwortung zu erkennen. Das beschreibt Ramírez im Interview sehr gut und soll hier als motivierender Abschluss stehen bleiben: „Nosotros a veces hemos soñado transformar la realidad, entonces sin embargo crear la realidad pueda ser algo nuevo, [...] entonces CREA LA REALIDAD. Hay que crear nuevas realidades.”¹⁰⁹

¹⁰⁹ Entnommen aus dem Interview mit Angel Ramírez am 26.07.2010; Minute – 48:00

6. Appendices

6.1 Appendix I: Interviewleitfaden und Kurzbeschreibung der Befragten

Alle Interviews liegen in Form einer Audio-CD der Arbeit bei.

6.1.1 Angel Ramírez

Interviewleitfaden – Angel Ramírez

26.7. in Quito/Ecuador DINEIB – Ministerio de Educación

Para empezar: En mis investigaciones me dedico a la Educación bilingüe como concepto de desarrollo en Ecuador. Eso también será el título de mi tesis. La idea que se esconde detrás de este título es que el fomento de la educación bilingüe intercultural promueve la autoconfianza de las comunidades y entonces de los individuos indígenas y así puede garantizar una reducción del analfabetismo, y también logra disminuir el racismo y la discriminación. Finalmente yo creo que se puede decir que en el marco del desarrollo de una parte de la población, todo el país puede verse beneficiado no solo en aspectos de la educación sino también en cuestiones culturales, económicas y sociales. Y así tomo el rábano por las hojas, empezando con la cuestión final:

1. ¿Tiene Ud. la impresión que no solo las personas que participan directamente en la EBI, sino también los demás sacan provecho del desarrollo actual en la educación de Ecuador?
2. Y que piensa: ¿Qué opinión tiene el pueblo ecuatoriano de la EBI? Especialmente los hispanoparlantes: ¿Piensan que tiene sentido de implementar una EBI o solo lo ven como cosa de los otros? Y ¿ven un provecho para si mismo?
Entonces la parte indígena – ¿está satisfecha con el sistema o proclama mucha crítica?
3. El fomento de la EBI sirve para fortalecer las culturas y idiomas indígenas, y así para fortalecer la autovalorización de los pueblos indígenas. La meta central es una reducción de pobreza, de racismo y de discriminación. Para cumplir estas metas hay que preguntarse donde se hallan los peligros de un fracaso. ¿Donde ve Ud. los peligros que dejan fracasar los modelos y programas de la EBI en Ecuador?
4. Según Skutnabb – Kangas (1999: 42ff), una investigadora finlandesa, hay “strong” y “weak” modelos en la educación de minorías. Los weak, los debiles entonces,

son las que se orientan en el grupo dominante y por eso están condenados al fracaso. Para una EBI exitosa entonces se necesita un movimiento de todos actores. En este contexto ¿Cómo describiría Usd. la situación en Ecuador? ¿La EBI solo está movido por los Indígenas o también hay acercamientos por los otros, del grupo dominante?

5. En este contexto quiero citar a un Grupo de Investigación (Juliana Ströbele-Gregor; Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler) que dice en un artículo sobre la Interculturalidad: “Consideramos que sólo se pueden iniciar procesos interculturales si la sociedad dominante también cambia. El investigador José Sánchez-Parga dice: ‘en Ecuador [...], donde el Estado nunca impulsó la educación bilingüe para toda la sociedad, sólo los indígenas son bilingües y no el resto de la sociedad’. (2005: 31)” (Giebeler/Kaltmeier/Ströbele-Gregor 2010: 7) ¿Me pregunto, si se puede hablar de una EBI entera, si el aprender de un idioma ancestral forma parte obligatoria también en los currículos de los hispanoparlantes, como por ejemplo lo han ejecutado recientemente en Bolivia, que podría servir como modelo?!
6. Si regalamos un ojo a los desarrollos durante los últimos 50 años ¿Qué se cambió para las personas/los niños que participaban en clases bilingüales, para sus familias y para la comunidad entera? ¿Cómo se expresa un cambio social para todos los ecuatorianos?
7. Para regresar al contexto de la pregunta principal: Que piensa Usd.: ¿Cuáles son los factores responsables para un traspaso de los aspectos positivos a otros sectores y comunidades (también los que no son indígenas)?
8. ¿Dónde se halla la conexión entre la educación de los indígenas o el fomento de su cultura y el desarrollo del entero país en el sector de la cultura, de la política y de la economía? ¿Cree que hay tal cosa? Y
¿Cómo se puede medir posibles cambios?
9. ¿Dónde se encuentran los peligros para el desarrollo en la dirección negativa?
10. A parte de estas preguntas fundamentales, también me interesarían algunos asuntos institucionales: En agosto 2006 se creó la SEPDI (Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural. En estos 4 en las cuales existe no ha logrado cumplir sus

metas; además la colaboración con la DINEIB parece complicado ¿Qué es su opinión personal y profesional sobre esta institución?

11. ¿Cómo me describiría la cooperación de la DINEIB con otras instituciones en general? ¿Cuáles son las más importantes? ¿Con qué hay complicaciones?

Angel Ramírez gehört der Ahnenkultur Palta in der Provinz Loja an. 1992 schloss er das Studium der Erziehungswissenschaften mit Vertiefung auf Psychopädagogik ab. Im Anschluss studierte er im Fernstudium an der Universidad Técnica Particular de Loja, wofür er 1994 ein Abschlusszeugnis erhielt. 2007 erweiterte er seine Abschlüsse um einen Master an der Universidad Politécnica Salesiana und ein Doktorat in Bildungswissenschaften an der Universidad Católica. Derzeit arbeitet er in der DINEIB, in dessen Rahmen er auch Postgraduate Lehrgänge an der Universidad Politécnica Salesiana und an der Universidad de Cuenca hält. Hervorzuheben ist sein persönliches Engagement in der Förderung von indigenen Sprachen und Kulturen, durch eine selbstgegründete NGO.

6.1.2 Anita Krainer

Interviewleitfaden – Anita Krainer

FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 29.07

Zur Person:

Zu Beginn unseres Gesprächs interessiert mich sehr, wie Sie hier in Ecuador gelandet sind? Außerdem wie Sie auf Ihren Forschungsschwerpunkt gestoßen sind und weil ich mich in einer ähnlichen Situation sehe: Haben sich Ihre Ansichten seit Ihrer Diplomandenzeit stark geändert?

Zum Einstieg: In meiner Diplomarbeit geht es um Zweisprachige Erziehung als Entwicklungsansatz in Ecuador, was auch der Arbeitstitel meiner Arbeit ist. Was sich hinter dem Titel verbirgt, ist die Idee, dass die Förderung einer bilingualen, interkulturellen Bildung das Selbstvertrauen der indigenen Bevölkerung steigert. Dadurch wird einerseits eine Reduktion des Analphabetismus garantiert, andererseits auch eine Minderung von Rassismus und Diskriminierung. Schließlich glaube ich, dass durch die Entwicklung eines Teiles der Bevölkerung (also der Indigenen), es zu einer Entwicklung im ganzen Land kommt.

Und so zäume ich das Pferd von hinten auf und beginne mit der eigentlich abschließenden Frage:

1. ¿Haben Sie den Eindruck, dass auch Personen, die nicht direkt an der EBI beteiligt sind, trotzdem auch von der Förderung dieser profitieren können? Und wenn ja, auf welche Weise?
2. Und was denken Sie; wie steht das ecuadorianische Volk zum Konzept der Educación Intercultural Bilingüe? Speziell der spanischsprachige Teil der Bevölkerung – Erkennen diese einen Sinn hinter dem Konzept und auch einen Vorteil für sich selbst oder betrachten sie es nur als Sache der Anderen?
Und wie sieht es auf indigener Seite aus? Sind sie zufrieden oder hört man mehr Kritik als Lob?
3. Wo sehen Sie fundamentale Gefahren, die das Konzept der EBI nach hinten losgehen lassen könnten?
4. In der Forschung über Bildung von Minderheiten gibt es ein Konzept, das von schwachen und von starken Modellen spricht. Die Schwachen orientieren sich vor allem an der dominanten Gruppe und sind dadurch zum Scheitern verurteilt. Für eine erfolgreiche bilinguale interkulturelle Erziehung ist es also notwendig alle Teile der Bevölkerung mit einzubeziehen und sich an den Bedürfnissen der Benachteiligten zu orientieren. In diesem Zusammenhang: Wie betrachten Sie die Lage in Ecuador? Sind nur Indigene gefordert oder gibt es auch Anstrengungen der dominanten Gruppe(n)?
5. In der Einleitung des Textes den Sie mir geschickt haben erklären die Herausgeber (Juliana Ströbele-Gregor; Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler): “Consideramos que sólo se pueden iniciar procesos interculturales si la sociedad dominante también cambia. El investigador José Sánchez-Parga dice: ‘en Ecuador [...], donde el Estado nunca impulsó la educación bilingüe para toda la sociedad, sólo los indígenas son bilingües y no el resto de la sociedad’. (2005: 31)” (Giebeler/Kaltmeier/Ströbele-Gregor 2010: 7) Ich frage mich ob man von einer umfassenden EBI sprechen kann, solange nicht auch eine indigene Sprache Pflichtfach für den spanischsprachigen Teil wird? In Bolivien konnte dieses Konzept mehr oder weniger umgesetzt werden! Kann Bolivien hier als Vorbild für Ecuador fungieren?

6. Wenn wir einen Blick auf die Entwicklung etwa der letzten 50 Jahre werfen: Was hat sich effektiv für die Personen/Kinder, die in bilingualen Klassen ausgebildet werden verändert und inwiefern hat sich das auch auf ihre Familie und ihr Umfeld übertragen? Wie äußert sich also ein möglicher gesellschaftlicher Wandel für alle Ecuadorianer?
7. Was denken Sie sind die entscheidenden Faktoren, dass eine positive Entwicklung des Einzelnen, auch auf die gesamte ecuadorianische Gesellschaft übertragen werden kann? Oder bescheidener auf andere Sektoren oder Gemeinden? Wo also befindet sich eine mögliche Verbindung zwischen der Förderung der indigenen Kultur und einer Entwicklung des gesamten Landes? Woran lassen sich mögliche Veränderungen messen? ¿Dónde se encuentran los peligros para el desarrollo en la dirección negativa?

Anita Krainer ist Absolventin der Universität Wien im Lehramtstudium für Französisch und Spanisch mit Abschluss Mag.^a phil. und außerdem einem Doktorat in Soziolinguistik; seit 1992 lebt und arbeitet sie in Lateinamerika, vor allem Bolivien und Ecuador und beschäftigt sich vor allem mit der andinischen und amazonischen Region Südamerikas durch Projekte mit indigenen Völkern und Organisationen. Erst arbeitete sie innerhalb der GTZ an Projekten zu Bildung und –gestaltung. Derzeit ist sie Mitarbeiterin in der FLACSO Ecuador (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) mit Sitz in Quito, als interne Expertin der deutschen Entwicklungszusammenarbeit und ist verantwortlich für die Bereich Interkulturalität und Umwelt.

6.1.3 Marleen Haboud

Interviewleitfaden – Marleen Haboud

6.8. in Quito/Ecuador; Escuela de Linguística de la PUCE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador), oficina 117 (12 de Octubre, entre Patria y Veintimilla)

Para empezar: En mis investigaciones me dedico a la Educación bilingüe como concepto de desarrollo en Ecuador. Eso también será el título de mi tesis. La idea que se esconde detrás de este título es que el fomento de la educación intercultural bilingüe promueve la autoconfianza de las comunidades y entonces de los individuos indígenas y así puede

garantizar una reducción del analfabetismo, y también logra disminuir el racismo y la discriminación. Finalmente yo creo que se puede decir que en el marco del desarrollo de una parte de la población, todo el país puede verse beneficiado no solo en aspectos de la educación sino también en cuestiones culturales, económicas y sociales. Y así tomo el rábano por las hojas, empezando con la cuestión final:

1. ¿Tiene Ud. la impresión que no solo las personas que participan directamente en la EBI, sino también los demás sacan provecho del desarrollo actual en la educación de Ecuador? o sea ¿Cuáles son los factores responsables para un traspaso de los aspectos positivos a otros sectores y comunidades (también los que no son indígenas)?
2. Y que piensa: ¿Qué opinión tiene el pueblo ecuatoriano de la EBI? Especialmente los hispanoparlantes: ¿Piensan que tiene sentido de implementar una EIB o solo lo ven como cosa de los otros? Y ¿ven un provecho para si mismo?
Entonces la parte indígena – ¿está satisfecha con el sistema o proclama mucha crítica?
3. Hay estudios sobre la educación de minorías, que describe dos modelos centrales de educación. Los científicos hablan de “strong” y “weak” modelos. Los weak, los debiles entonces, son las que se orientan en el grupo dominante y por eso están condenados al fracaso. Para una EIB exitosa entonces se necesita una orientación hacía el grupo represado y esfuerzos de todos actores.¿Cómo describiría Ud. la situación en Ecuador? ¿La EIB solo está movido por los Indígenas o también hay acercamientos por los otros, del grupo dominante?
4. En este contexto quiero citar a un Grupo de Investigación (Juliana Ströbele-Gregor; Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler) que dice en un artículo sobre la Interculturalidad: “Consideramos que sólo se pueden iniciar procesos interculturales si la sociedad dominante también cambia. El investigador José Sánchez-Parga dice: ‘en Ecuador [...], donde el Estado nunca impulsó la educación bilingüe para toda la sociedad, sólo los indígenas son bilingües y no el resto de la sociedad’. (2005: 31)” (Giebeler/Kaltmeier/Ströbele-Gregor 2010: 7) ¿Me pregunto, si se puede hablar de una EIB entera, si el aprender de un idioma ancestral forma parte obligatoria también en los curriculos de los

hispanoparlantes, como por ejemplo lo han ejecutado recientemente en Bolivia, que podría servir como modelo?!

5. ¿Dónde se encuentran los peligros para el desarrollo en la dirección negativa?
6. Si hablamos de una EIB – ¿Qué significa esto en la práctica en Ecuador? ¿Cómo se lo realiza en las clases? ¿Qué es el idioma de enseñanza? ¿Los profesores son por mayoría indígenas o hispanoparlantes?
7. A parte de estas preguntas fundamentales, también me interesaría algo más sobre su trabajo y su opinión personal de los desarrollos en los últimos años en Ecuador. ¿Lo observa con mucho entusiasmo o mas ve lo que todavia carece el sistema de educación?

6.1.4 Santiago Utitaj

Interviewleitfaden – Santiago Utitaj

16.8.2010, 8:30 in Quito/Ecuador – DINEIB/Ministerio de Educación (Av. Amazonas N34-451 entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sanz – 6. Stock)

1. Para que sepa en que estoy investigando: Me dedico a la Educación bilingüe como concepto de desarrollo en Ecuador. Ya he hablado con alguna gente, y asistido en diferentes eventos. Ahora como estoy hablando con Ud. que está trabajando en concreto con una región de Ecuador y me imagino que en esta posición tiene bastante vistazo a la realización de la EBI, me interesaría como todos los conceptos que conocía en teoría se dejan realizar. ¿Me puede explicar en que esta trabajando ahora y como me describiría la realidad/la práctica de la EBI?

2. Y que piensa: ¿Qué opinión tiene el pueblo ecuatoriano de la EBI? Especialmente la gente que está participando en el proyecto – ¿está satisfecha con el sistema o proclama mucha crítica?

Y los hispanoparlantes: ¿Piensan que tiene sentido de implementar una EBI o solo lo ven como cosa de los otros? Y ¿ven un provecho para si mismo?

3. El fomento de la EBI sirve para fortalecer las culturas y idiomas indigenas, y así para fortalecer la autovaloriazación de los pueblos indígenas. La meta central es una reducción de pobreza, de racismo y de discriminación. Para cumplir estas metas hay que preguntarse

donde se hallan los peligros de un fracaso. ¿Donde ve Usd. los peligros que dejan fracasar los modelos y programas de la EBI en Ecuador?

4. Yo encontré una carencia bastante fuerte en el concepto por los reivindicaciones que hace a los grupos/pueblos indígenas. A mi parece que solo se pide un movimiento de los indígenas hacia la norma mestiza. ¿Hay intentos de pedir un movimiento también de la parte mestiza para realizar una verdadera Educación Bilingüe Intercultural?

5. En este contexto quiero citar a un Grupo de Investigación (Juliana Ströbele Gregor; Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler) que dice en un artículo sobre la Interculturalidad: “Consideramos que sólo se pueden iniciar procesos interculturales si la sociedad dominante también cambia. El investigador José Sánchez-Parga dice: ‘en Ecuador [...], donde el Estado nunca impulsó la educación bilingüe para toda la sociedad, sólo los indígenas son bilingües y no el resto de la sociedad’. (2005: 31)” (Giebeler/Kaltmeier/Ströbele-Gregor 2010: 7) ¿Me pregunto, si se puede hablar de una EBI entera, solo a partir de este momento en que el aprender de un idioma ancestral forma parte obligatoria también en los currículos de los hispanoparlantes, como por ejemplo lo han ejecutado recientemente en Bolivia, que podría servir como modelo?! Sobre todo como ya lo han puesto a la Constitución.

6. Para concluir: La idea que se esconde detrás del título de mi tesis es que el fomento de la educación bilingüe intercultural promueve la autoconfianza de las comunidades y entonces de los individuos indígenas y así puede garantizar una reducción del analfabetismo, y también logra disminuir el racismo y la discriminación. Finalmente yo creo que se puede decir que en el marco del desarrollo de una parte de la población, todo el país puede verse beneficiado no solo en aspectos de la educación sino también en cuestiones culturales, económicas y sociales. Y así tomo el rábano por las hojas, empezando con la cuestión final: ¿Cómo describiría Usd. el provecho de las personas que participan en el proyecto y que se ha cambiado para las comunidades que están involucrados? y

¿Tiene Usd. la impresión de que no solo las personas que participan directamente en la EBI, sino también los demás sacan provecho del desarrollo actual en la educación de Ecuador?

Santiago Utitiaj absolvierte nach Abschluss einer Technischen Lehranstalt, an einem pädagogisches Ausbildungsinstitut in Erziehungswissenschaft. 1999 machte er seinen Abschluss an der UPS in Quito ebenfalls in Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt auf zweisprachige interkulturelle Erziehung. Noch während des Studiums war er technischer

Mitarbeiter in der DINEIB und übernahm in dieser Funktion mehrmals die Koordination von unterschiedlichsten Bildungsprogrammen. 2003-2005 war er nationaler leitender Beauftragter für zweisprachige interkulturelle Erziehung. Nebenbei blieb er auch im Bereich der Forschung aktiv, beschäftigte sich dabei vor allem mit der Entwicklung von Verbal- und Nominalkonstruktionen in der Sprache Shuar, was nun auch das Thema seiner Dissertation ist, an deren Fertigstellung er derzeit arbeitet.

6.2 Appendix II: Abkürzungen

BIP – Brutto Inlandsprodukt

CERI – Centre for educational research and innovation

CIA – Central Intelligence Agency

CIEI – Centro de Investiagaciones para la Educación Indígena

CODENPE – Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador

CONACNIE – Coordinación Nacional de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CONADE – Consejo Nacional de Desarrollo

CONAIE – Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CONFENIAE – Confederación de Nacinoalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana

DINEIB – Dirección Nacional de Educación Bilingüe

EBI – Educación Bilingüe Intercultural

ECUARUNARI – Ecuador Runacunapac Riccharimui

EFA – Education for All

EIB – Educación Intercultural Bilingüe

ERPE – Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador

EU – Europäische Union

FEI – Federación Ecuatoriana de Indios

FEINE – Consejos de Pueblos Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador; früher: Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos

FENOCIN – Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras

FRYH – Fundación Runacunapac Yachana Huasi

GTZ – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH

HRC – Human Rights Council

ICSC – Global Indigenous Peoples' Caucus Steering Committee

IITC – International Indian Treaty Council
 ILO – International Labour Organisation
 ILV – Instituto Lingüístico de Verano
 INEC – Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador
 IP – Indigenous People
 MAE – Misión Andina en el Ecuador
 MOSEIB – Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
 NGO – Nongovernmental Organization
 OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
 ÖNSI – Österreichisches Nord-Süd-Institut
 P.EBI – Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
 POA – Plan Operativo Annual
 PRODEPINE – Proyecto de desarrollo de los pueblos indígenas y afroecuatorianos en Ecuador
 SIISE – Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador
 SEIC – Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
 SERBISH – Sistema Radiofónica Shuar
 SWOT – Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threads
 UINPI – Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas
 UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
 UNFPA – United Nations Population Fund
 UNFPII – United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues
 UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees
 UNO – United Nations Organization
 USA – United States of America
 VN – Vereinte Nationen
 WCIP – World Council on Indigenous People
 ZOP – Zielorientierter Plan

6.3 Appendix III: Bibliographie

6.3.1 Artikel, Bücher und Sammelbände

Abram, Matthias (1989): "El papel de las organizaciones Indigenas en la educación." In: López, Luis Enrique/Moya, Ruth (Hg.): *Pueblos Indios, Estados y Educación – 46° Congreso Internacional de Americanistas*. Lima: Proyecto EBI, MEC-GTZ. p. 411-423

Abram, Matthias L. (2004): „Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung.“ In: GTZ GmbH (Hg.): *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit*. Heidelberg: Kasperek-Verlag.

Asamblea Constituyente (2008): *Constitución del Ecuador*. Quito: Asamblea Constituyente.

Baker, Colin/Prys Jones, Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Bangor: University of Wales. Multilingual Matters Ltd.

Berié, Eva (Hg. et al.) (2009): *Der Fischer Weltalmanach 2010 – Zahlen, Daten, Fakten*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Béteille, André (1998): „The Idea of Indigenous People.“ In: *Current Anthropology*. Volume 39, Number 2, April 1998. The Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research.

Bradley, Larry (2010): "The Butterfly Effect."

<http://www.stsci.edu/~lbradley/seminar/butterfly.html> [letzter Zugriff: 17.11.2010]

CERI – Centre for educational research and innovation (1989): *One school, many cultures*. Paris: OECD – Organisation for Economic Co-operation and development.

Corona Berkin, Sarah/Pérez Daniel, Myriam Rebeca (2010): "Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena." In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/Ströbele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ. p.20-25

Cotacachi, María Mercedes (1989): "La educación bilingüe en el Ecuador – Del control del Estado al de las Organizaciones Indigenas." In: López, Luis Enrique/Moya, Ruth (Hg.):

Pueblos Indios, Estados y Educación – 46° Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Proyecto EBI, MEC-GTZ. p. 252-266

Cremer, Enno-Edzard/**Schattenberg**, Mareen (1999): „Aspekte der Freire-Pädagogik Nr.1 – Eine kleine philosophische Reise durch Paulo Freires ‘Pädagogik der Unterdrückten’.“ Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung.

Dorian, Nancy C. (1999): „Linguistic and Ethnographic Fieldwork.“ In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 25-41

Duden (2003): *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Fischer, Bernd (2003): „Multi, Inter, Trans – Zur Hermeneutik der Kulturwissenschaft.“ In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaft. No. 15/2003. http://www.inst.at/trans/15Nr/01_1/fischer15.htm [letzter Zugriff: 24.10.2010]

Fishman, Joshua (1999a): „Sociolinguistics.“ In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 152 – 163

Fishman, Joshua (1999b): „Concluding Comments.“ In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 444-454

Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Freire, Paulo (1983): *Erziehung als Praxis der Freiheit – Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Fügerl, Brigitta (1993): *Leben und Widerstand der Hochlandindianer in Ecuador*. Wien: Diplomarbeit – Universität Wien

Galbraith, John Kenneth (1987): *A History of Economics – The past as the present*. London: Penguin Books.

García, Ofelia (1999): „Latin America.“ In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 226-243

Geiger, Georg (2010): „Die Bibel als Handbuch für Erziehung.“ Vortrag zu Settimana conclusiva dell'anno centenario del Pontificio Istituto Biblico (3-8 maggio 2010). <http://www.biblico.it/Centenario/conferenze/geiger-tedesco.pdf> [letzter Zugriff: 16.9.2010]

Gerhardt, Heinz-Peter (2000): *Aspekte der Freire-Pädagogik Nr.3 – Paulo Freire, A Profile*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.

Giebeler, Cornelia/**Kaltmeier**, Olaf/ **Ströbele – Gregor**, Juliana (Hg.)(2010): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ.

Giebeler, Cornelia (2010): “Conceptos de Inter-, Trans-, e Interculturalidad en la Educación.” In: Giebeler, Cornelia/**Kaltmeier**, Olaf/ **Ströbele – Gregor**, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ. p. 15 – 20

Girardi, Giulio (2000): “Interculturalidad y valoración de las culturas y religiones originarias.” In: Fernández Salvador, Consuelo (Hg.): *Diálogo Intercultural – Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Quito-Ecuador 25. bis 29. Jänner 1999. Escuela de Antropología Aplicada. Universidad Politécnica Salesiana. Quito: Abya Yala p. 307-327

Guevara, Dario (1972): *El castellano y el quichua en el Ecuador – Historia, Etimología y semantica*. Quito: CCE – Editorial casa de la cultura ecuatoriana.

Gürses, Harkan (2003): „Funktionen der Kultur – Zur Kritik des Kulturbegriffs.“ In: Nowotny, Stefan/Staudigl Michael (Hg.): *Grenzen des Kulturkonzepts - Meta-Genealogien*. Wien: Verlag Turia + Kant. p. 13-34

Haboud, Marleen (1998): *Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos – los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya Yala.

Haider, Günter (2006): „Mutig in die neuen Zeiten – Schule braucht Aufbruch! Bildung für die Wissensgesellschaft.“ In: Achs, Oskar/Corazza, Rupert/ Gröpel, Wolfgang/Tesar, Eva (Hg.): *Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit? Protokollband zum 10. Glöckel-Symposium*. Wien: LIT Verlag. p. 79 - 113

Haring, Christina (2007): *Education and its Impact on Economic Growth in Developing Countries and Evaluation of National and International Development Strategies – A Panel Data Study*. Marburg: Tectum Verlag.

Heller, Albert/**Wichard**, Rudolf (Hg.)(1990): „Einleitung zu dem Sammelband: Entwicklung durch Bildung.“ Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe.

Hernández Aristu, Jesús (2007): „Eine dialogische Perspektive zur Friedenserziehung – Interkulturalität als Spannungsfeld.“ In: Joachim Dabisch (Hg.): *Transkulturelle Bildung – Befreiende Pädagogik bei Paulo Freire*. Freire Jahrbuch 9. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. p.103 - 116

Hohnholz, Jürgen H. (1990): „Bildung und Entwicklung in der Dritten Welt – einige Beobachtungen vor Ort.“ In: Heller, Albert/Wichard, Rudolf (Hg.): *Entwicklung durch Bildung*. Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe. p.17 – 26

Kaltmeier, Olaf (2010): „Educación Intercultural y Políticas de identidad.“ In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Ströbele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ. p. 3-8

Kant, Immanuel (1803): *Über Pädagogik*. Herausgegeben von Dr.Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius. **Ausgabejahr**

Koole, Tom (1989): “Asimilar o infiltrar – Opciones lingüísticas en la educación bilingüe.” In: López, Luis Enrique/Moya, Ruth (Hg.): *Pueblos Indios, Estados y Educación – 46° Congreso Internacional de Americanistas*. Lima: Proyecto EBI, MEC-GTZ. p. 509-522

Köppke-Duttler, Arnold (2007): „Bildung, Befreiung und Menschenrechte – Zur Aktualität der Pädagogik Paulo Freires.“ In: Joachim Dabisch (Hg.): *Transkulturelle Bildung – Befreiende Pädagogik bei Paulo Freire*. Freire Jahrbuch 9. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. p. 45 – 57

Köster, Claudia (2007): „Die Schulklasse als soziales System – Sozialisation und Selektion nach Talcott Parsons.“ In: Joachim Dabisch (Hg.): *Transkulturelle Bildung – Befreiende Pädagogik bei Paulo Freire*. Freire Jahrbuch 9. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. p. 117 - 125

Krainer, Anita (Hg. et al.)(2008): *Documentos Legales de Base Relacionados con Pueblos y Nacionalidades Indígenas*. Quito: Voces de la Diversidad.

Krainer, Anita (2010): “La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual.” In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Ströbele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ. p. 38 – 44.

Kullmann, Wolfgang (1998): *Aristoteles und die moderne Wissenschaft*. Stuttgart: Steiner.

Lange, Ernst (1971): „Die Kultur des Schweigens.“ In: Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Lenhart, Volker (2003): *Pädagogik der Menschenrechte*. Opladen: Leske + Budrich.

Lichtenstein, Ernst (1966): *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs – von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle&Meyer.

Lucas, Robert E. (1988): “On the mechanics of economic development.” Chicago/Illinois: University of Chicago.

<http://www.fordham.edu/economics/mcleod/LucasMechanicsEconomicGrowth.pdf> [letzter Zugriff 24.09.2010]

Martínez Novo, Carmen (2009): “La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena.” In: Martínez Novo, Carmen (Hg.): *Repensando los Movimientos Indígenas*. Quito: FLACSO. p. 173 – 196

Martínez O., José/Rodríguez, Orlando Antonio (2000): "Neoindigenismo, Interculturalidad y desarrollo local." In: Fernández Salvador, Consuelo (Hg.): *Diálogo Intercultural – Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Quito-Ecuador 25. bis 29. Jänner 1999. Escuela de Antropología Aplicada. Universidad Politécnica Salesiana. Quito: Abya Yala p. 71 - 88

Martínez Usarralde, María Jesús (2006): *Erziehung und Ausbildung in Lateinamerika – Zwischen Qualität und Gerechtigkeit*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

May, Stephen (2001): *Language and Minority Rights – Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Malaysia: Pearson Education.

Moya, Ruth (1989): "Políticas Educativo-Culturales y Autogestión: El caso de Ecuador." In: López, Luis Enrique/Moya, Ruth (Hg.): *Pueblos Indios, Estados y Educación – 46° Congreso Internacional de Americanistas*. Lima: Proyecto EBI, MEC-GTZ. p. 107-132

Muñoz Jamarillo, Francisco (2008): „Introducción.“ In: Borja, Raúl (Hg. et al.): *Análisis – Nueva Constitución*. Quito: ILDIS – Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales; Friedrich Ebert Stiftung; la Tendencia. p. 12-25

Novillo Rameix, Vicotria (2000): "Cultura y Desarrollo – Construcción colectiva de un discurso." In: Fernández Salvador, Consuelo (Hg.): *Diálogo Intercultural – Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Quito-Ecuador 25. bis 29. Jänner 1999. Escuela de Antropología Aplicada. Universidad Politécnica Salesiana. Quito: Abya Yala p. 277-280

ÖNSI (2006): *Projektantrag 2451 – 00/06, Guatemala*. ÖNSI

Parnreiter, Christof (2007): „Migration, Entangled Histories und Politics of Scale – Der Fall Lateinamerika.“ In: Kraler, Albert (Hg. et al.): *Migrationen – Globale Entwicklungen seit 1850*. Wien: Mandelbaumverlag. p. 54-70

Peters, Manfred (2007): „Paulo Freire und die Medizin – Prof.Dr.Manfred Peters im Gespräch mit Dr.med.Ulrike Keim.“ In: Joachim Dabisch (Hg.): *Transkulturelle Bildung –*

Befreiende Pädagogik bei Paulo Freire. Freire Jahrbuch 9. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. p. 59 – 64

Phillipson, Robert (1999): „Political Science.“ In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 94-108

Ramírez, Angel (2007): *Aprendizaje Social de las lenguas en contextos escolares interculturales urbanos*. Quito: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der PUCE, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Rolff, Hans-Günter (2006): „Schule in der Wissensgesellschaft – Neue Verwerfungen und neue Chancen?“ In: Achs, Oskar/Corazza, Rupert/ Gröpel, Wolfgang/Tesar, Eva (Hg.): *Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit? Protokollband zum 10. Glöckel-Symposium*. Wien: LIT Verlag. P. 15 - 24

Romaine, Suzanne (1989): *Bilingualism*. Oxford UK, Cambridge USA: Blackwell.

Safran, William (1999): “Nationalism.” In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 77- 94

Sánchez – Parga, José (1996): *Población y pobreza indígenas*. Quito: Ediciones Centro Andino de Acción Popular - CAAP.

Sánchez – Parga, José (1997): “La participación en proyectos de desarrollo.” In: Sánchez – Parga (Hg. et al.): *Enfoques participativos para el desarrollo rural*. Quito: Ediciones Centro Andino de Acción Popular - CAAP/GTZ.

Sánchez-Parga, José (2005): *Educación indígena en Cotopaxi*. Quito: CAAP.

SIISE – Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (2004): *Tendencias del desarrollo social en Ecuador*. Quito: Secretaría Técnica del Frente Social.

Simbaña, Floresmilo (2008): “La Plurinacionalidad en la Nueva Constitución.” In: Borja, Raúl (Hg. et al.): *Análisis – Nueva Constitución*. Quito: ILDIS – Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales; Friedrich Ebert Stiftung; la Tendencia. p. 102 – 117

Skutnabb-Kangas, Tove (1999): "Education of Minorities." In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 42-59

Ströbele – Gregor, Juliana (2010): "Educación Intercultural Bilingüe en América Latina - ¿Una contribución a la construcción de una sociedad democrática incluyente?" In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Ströbele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ. p. 8-14

Strobl, Gottfried (2001): „Schritte zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Einführung zu diesem Band.“ In: Herz, Otto/Seybold, Hansjörg/Strobl, Gottfried (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Leske + Budrich. P.13-25

Tamášová, Viola/Koldeová, Lujza (2007): „Kommunikation als Voraussetzung des Schulerfolgs – Familie und Schule in der Slowakischen Republik.“ In: Joachim Dabisch (Hg.): *Transkulturelle Bildung – Befreiende Pädagogik bei Paulo Freire*. Freire Jahrbuch 9. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. p. 9-18

Valiente Catter, Teresa (1996): *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador – Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993)*. Eschborn: GTZ.

Valiente Catter, Teresa (2010): "Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica – Visión y realidad de un proceso en la región andina." In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Ströbele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ. p.25 - 30

Von Gleich, Utta (2010): "La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural - La Universidad Indígena intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística." In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Ströbele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ. p.30 – 38

Weffort, Francisco (1983): „Erziehung und Politik – Soziologische Reflexionen über eine Pädagogik der Freiheit.“ In: Freire, Paulo: *Erziehung als Praxis der Freiheit – Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. p.89 - 111

Wichard, Rudolf (1990): „Schuldenkrise und Bildungspolitik in Ländern der Dritten Welt.“ In: Heller, Albert/Wichard, Rudolf (Hg.): *Entwicklung durch Bildung*. Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe. p. 27 - 46

Wolfer, Dieter (2007): „Moderne und Mobile Jugendarbeit – Kritik der neoliberalen Wendung in der Bildungspolitik.“ In: Joachim Dabisch (Hg.): *Transkulturelle Bildung – Befreiende Pädagogik bei Paulo Freire*. Freire Jahrbuch 9. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. P.19-43

6.3.2 Internetquellen

CIA – Central Intelligence Agency (2010): “The World Factbook.” The online Factbook is updated bi-weekly. ISSN 1553-8133. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ec.html> [letzter Zugriff 10.11.2010]

CODENPE – Consejo de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (2009): “Nacionalidades y Pueblos.” <http://www.codenpe.gov.ec/> [letzter Zugriff: 11.11.2010]

CONAIE – Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (2010): “Proyecto Político.” <http://www.conaie.org/> [letzter Zugriff: 12.11.2010]

DINEIB – Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (2010): <http://www.dineib.gov.ec> [letzter Zugriff: 12.11.2010]

ILO (2004): „Übereinkommen 169 - Übereinkommen über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern, 1989“ <http://www.ilo169.de/index.php?option=content&task=view&id=20&Itemid=31> [letzter Zugriff: 26.10.2010]

INEC (2001): „VI Censo de Población y V de Vivienda 2001.“ INEC – Instituto nacional de estadísticas y censos.

[http://redatam.inec.gov.ec/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=C
PV2001&MAIN=WebServerMain.inl](http://redatam.inec.gov.ec/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=C
PV2001&MAIN=WebServerMain.inl) [letzter Zugriff: 21.10.2010]

International Indigenous Peoples Summit on Sustainable Development (2002): *The Kimberley Declaration*. Kimberley/South Africa
<http://www.treatycouncil.org/The%20Kimberley%20Declaration%20International%20Indigenous%20Peoples%20Summit%20on%20Sustainable%20Development.pdf> [letzter Zugriff: 29.11.2009]

Revista Judicial (2010): „Codificación de la ley de patrimonio cultural.“
http://www.derechoecuador.com/index.php?option=com_content&task=view&id=4070&Itemid=418 [letzter Zugriff: 26.10.2010]

UNESCO (1960): “Convention against Discrimination in Education.”
http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRIM_E.PDF [letzter Zugriff: 26.10.2010]

UNESCO (1995): „Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy.“
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/REV_74_E.PDF [letzter Zugriff: 26.10.2010]

UNESCO (1995-2010): „Education for All“. <http://www.unesco.org/en/efa/> [letzter Zugriff: 26.10.2010]

UNESCO (2000): “The Dakar Framework for action – Education for all – Meeting our collective commitments.” Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. Paris: Graphoprint/UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> [letzter Zugriff: 15.9.2010]

UNFPA Ecuador (2010): “Datos Ecuador – Cuántos somos y cuántos seremos.”
http://www.unfpa.org.ec/sitio/images/unfpa_ecuador_docs/infoecuador.pdf [letzter Zugriff: 13.08.2010]

UNHCR (1966): „International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Adopted by the General Assembly of the United Nations on 16 December 1966.”
<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b36c0.html> [letzter Zugriff 26.10.2010]

UNO (1945): “Charter of the United Nations, and Statute of the International Court of Justice.
- Chapter IX: International Economic and Social Co-operation”
<http://www.un.org/en/documents/charter/chapter9.shtml> [letzter Zugriff 26.10.2010]

UNO (1948): „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.“ Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948.
<http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> [letzter Zugriff 17.9.2010]

UNO (1989): „Convention on the rights of a child.”
<http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> [letzter Zugriff 26.10.2010]

UNO (1997): „Indigenous people – Challenges facing the international community.”
<http://www.un.org/rights/50/people.htm> [letzter Zugriff: 26.10.2010]

UNO (2007): “United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples.”
<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html> [letzter Zugriff: 26.10.2010]

UNPFII (2006): „About UNPFII and a brief history of indigenous peoples and the International system” <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/history.html> [letzter Zugriff: 5.11.2010]

UNPFII (2008): „The UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, Treaties and Right to Free, Prior and Informed Consent – The Framework for a new Mechanism for Reparations, Restitution and Redress.”
<http://www.treatycouncil.org/PDFs/FPIC%20Treaties%20and%20the%20UN%20Dec%20UNPFII%203508.pdf> [letzter Zugriff 26.10.2010]

Weltbank (2010): „World Development Indicators – Ecuador.”
<http://datos.bancomundial.org/pais/ecuador> [letzter Zugriff: 29.09.2010]

6.3.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Seite 67: Dimensionen von Sprachrechten; aus **Baker, Colin/Prys Jones, Sylvia** (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Bangor: University of Wales. Multilingual Matters Ltd. Seite 281

Abbildung 2 – Seite 80: Independencia?; selbst erstellt am 28.07.2010 Quito/Ecuador

Abbildung 3 – Seite 82: Provinzen Ecuadors – aus **CODENPE** – Consejo de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (2009): “Nacionalidades y Pueblos.” http://www.codenpe.gov.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=284&Itemid=597&lang=es [letzter Zugriff: 22.10.2010]

Abbildung 4 – Seite 111: Workshop – Produktion von didaktischem Unterrichtsmaterial; selbst erstellt am 10.08.2010; Quito/Ecuador

6.4 Appendix IV: Zusammenfassungen

6.4.1 Deutsche Zusammenfassung

Die Arbeit zur bilingualen interkulturellen Erziehung als Entwicklungsansatz in Ecuador widmet sich der Förderung der interkulturellen zweisprachigen Erziehung zum Zwecke der Aufwertung und Wiederbelebung indigener Kulturen und deren Einfluss auf die nationale wirtschaftliche, kulturelle und politische Entwicklung am Beispiel Ecuador. Um die zentrale Hypothese zu überprüfen, erscheint es nicht nur wichtig, sondern unerlässlich, dass es neben intensiver Literaturarbeit von mehrsprachigen Texten, vor Ort auch zu einer Beschäftigung mit Spezialisten und Betroffenen kommt; denn nur so kann die Hypothese tatsächlich überprüft werden. Im Konkreten soll folgende Hypothese untersucht werden:

Die Förderung der zweisprachigen interkulturellen Erziehung unterstützt nicht nur das Selbstbewusstsein der indigenen Gemeinschaften bzw. Individuen und garantiert eine Senkung der Analphabetenrate innerhalb des Landes, sondern schafft es auch Rassismus und Diskriminierung zu vermindern und die Rechte der indigenen Menschen und ihre Einhaltung auch in anderen Belangen (z.B. Landrechte) zu stärken. Im Rahmen der Entwicklung eines Teiles der Bevölkerung Ecuadors kommt es schließlich zu einer Entwicklung des gesamten

Landes und der Bevölkerung, nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Fragen.

Um tatsächlich positive Ergebnisse in der Verbesserung des Entwicklungsstandes des Landes erreichen zu können, müssen derartige Konzepte (Förderung der indigenen Bevölkerung durch zweisprachige Alphabetisierung und bilingualen Unterricht zur Wiederbelebung und Aufwertung der indigenen Kultur) zwingend von politischen Maßnahmen und gesamtgesellschaftlichen Aktivitäten begleitet werden. Überdies muss für jede Schule/Gemeinde eine geeignete unabhängige Form des zweisprachigen Unterrichts gefunden werden.

Mit dieser Arbeit über das Bildungssystem - vor allem der Indigenen - in Ecuador wird ein Thema bearbeitet, das nach neuen Forschungsergebnissen verlangt – da das die Grundlage für weiteres Handeln zur Verbesserung der Lebensqualität vieler Menschen sein kann. Bereits Wolfensohn, Präsident der Weltbank erkannte die Bedeutung von Bildung im Zusammenhang mit Armutsreduktion: „Alle stimmen überein, dass die wirksamste Einzelmaßnahme für Entwicklung und Armutsbekämpfung die Bildung ist“. Die Wichtigkeit dieses Bereichs und in Verbindung damit entsprechende Forschungsanstrengungen werden durch diese Erkenntnis betont. Jegliche dadurch gewonnene Erkenntnis muss aber schließlich auch durch Politik in die Praxis umgesetzt werden.

Methodisch ist es wichtig verschiedene Ansätze zu verknüpfen, da klar ist, dass sich einige Aspekte nur schwer messen, beschreiben oder nachweisen lassen und es nur durch unterschiedliche Annäherungen an die Thematik ein möglichst zielgerichtetes Ergebnis erreicht werden kann. So ist eine Inhaltsanalyse Basis für qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtungen; als Grundlage bzw. als Werkzeug für die Beschäftigung mit dem Thema dient ein Begriffsinstrumentarium, das mit Hilfe von bisherigen Theorien und Ansätzen erstellt wird.

Die Forschung vor Ort, fand an unterschiedlichen Institutionen und Standorten statt. So waren Kontakte etwa zur PUCE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador) und zur FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sitz Ecuador) grundlegend für die Forschungen vor Ort. Durch Interviews mit Mitarbeitern der DINEIB (Unterabteilung im Bildungsministerium Ecuador), die selbst Indigene sind, konnte auch Zugang zur Thematik von einer anderen Perspektive eröffnet werden. Einer dieser Interviewpartner organisierte

einen Workshop zur Produktion von Unterrichtsmaterialien in indigenen Sprachen, der Teil von beobachtenden Analysen wurde.

Das Verwenden von unterschiedlichen Methoden soll dazu führen, dass das Ergebnis schließlich möglichst nachvollziehbar, umfassend und somit auf die Praxis übertragbar ist.

6.4.2 English Summary

The paper on bilingual intercultural education as a concept for development is dedicated to the support of this kind of education with the aim to promote and stimulate indigenous cultures and their impact on national economic, cultural and political progress in Ecuador. For the examination of the central hypothesis it is more than important to combine an intense work on literature from different countries with the opinion of specialists and affected persons. The following is to be investigated:

The effects of the support of bilingual intercultural education are twofold: On the one hand it raises the self-confidence of indigenous community and individuals and guaranties the reduction of illiterates, on the other hand racism and discrimination decline. Furthermore the rights of indigenous people regarding education and through this channel also in other aspects can be secured. Developing a specific part of the population can result in development with respect to educational, cultural, economic, political and social concerns for the entire country. There is no doubt that political measures need to be taken to allow the implementation of possible concepts that pave the way for positive results. Additionally every school/community needs an adequate and individual elaboration of a basic idea.

Methodically it seems important to use different approaches, as it is clear, that some aspects are barely measurable, describable or provable. With a variety of methods used this obstacle can be left behind. A content analysis is the basis for participating observations and qualitative interviews with Ecuadorian experts. The central tool for the work on this topic is a pool of terms, which can be established through already existing theories and approaches. Research in Ecuador was carried out with the cooperation of multiple institutions in different places: the PUCE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador) and the FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) have been crucial partners for any investigations abroad. Interviews with staff members of the DINEIB (Dirección Nacional de la Educación Bilingüe en Ecuador), which is integrated into the ministry of education, allowed the opening of new perspectives and inclusion of different viewpoints as they are part of

indigenous communities. The final part of the analysis deals with observations of a workshop concerning the production of didactic materials for lessons in indigenous languages.

The use of a variety of methods leads to a comprehensible and detailed result, conducting to a carryover from theory to Ecuadorian reality in schools.

6.4.3 Resumen en Español

La Educación bilingüe como concepto de desarrollo en Ecuador

El fomento de la educación bilingüe e intercultural para la revalorización y reactivación de culturas indígenas y su impacto en el desarrollo nacional económica, cultural y políticamente por el ejemplo de Ecuador.

En el año 2002 la cumbre de pueblos indígenas tuvo lugar en Sudáfrica, donde se constituyó la llamada Kimberly Declaration, que destaca la importancia de las lenguas indígenas y de las culturas relacionadas:

Language is the voice of our ancestors from the beginning of time. The preservation, securing and development of our languages is a matter of extreme urgency. Language is part of the soul of our nations, our being and the pathway to the future.

(International Indigenous Peoples Summit on Sustainable Development 2002)

En este sentido, la lengua forma una parte fundamental de la identidad y la cultura. Si queremos fortalecer los derechos de los pueblos indígenas y si queremos que alcancen el mismo nivel del resto de los grupos de la población, debemos fomentar las lenguas de dichos pueblos. En relación directa con el fomento de las lenguas indígenas está el sistema escolar, que en Latinoamérica cambió sustancialmente durante los últimos 80-100 años. En los tiempos de la modernización, notamos la importancia de la Educación en el contexto del desarrollo de un país. Muchas veces la falta de educación en los pueblos indígenas fue reconocida como la causa principal del subdesarrollo del país entero. “Países como Argentina, que a partir de 1900 se declaró ‘libre de indígenas’, fueron vistos como modelos de desarrollo.” (Abram 2004: 123) Entonces se trabajó con esta desventaja. El gran lema era la integración, que en realidad se debe entender como asimilación y de esta manera como eliminación de las culturas, tradiciones y lenguas indígenas. Al lado de esto, la cuestión de la

tierra en el área de derechos indígenas cobró mayor importancia, por lo que la Educación fue relegada a un plano secundario.

En los países latinoamericanos, la alfabetización en otros idiomas además del español y el portugués comenzó en la década de 1980; en la mayoría de los casos esto también fue escrito en la Constitución. Hasta el día de hoy hubo numerosos proyectos y avances en este área; pero aún así, los objetivos, especialmente de los grupos indígenas, no están cumplidos.

“Para niños y jóvenes indígenas hay poca oferta de clases en su propia lengua; por eso no pueden sacar mucho provecho de las escuelas existentes y abandonan la escuela, careciendo de una formación en competencias adicionales.” (Abram 2004: 118)

Este es solo uno de muchos problemas por los que hasta ahora no hay equiparación con las otras partes de la población. Aparte de esto, en Ecuador se gasta solo un 1,6% del PIB para la Educación (en comparación: promedio de la UE 5%), lo que también limita las posibilidades de una reforma del sistema educativo. De lo que finalmente se invierte, quienes sacan provecho, principalmente, son las partes más ricas de la población. Por otro lado, hay más enfoque en la cantidad que en la calidad, que no contribuye a una mayor eficacia del sistema escolar, pero que fuera esencial para la concepción de un concepto bilingüe, que fomentaría las lenguas y culturas indígenas. (Abram 2004)

Wolfenson, presidente del Banco Mundial, también explicó la importancia de la educación en relación con reducción de pobreza: “Todos están de acuerdo en que la medida más eficaz para el desarrollo y para la reducción de pobreza es la Educación.” (cit. en Abram 2004: 118), así une el objetivo 1 (erradicar la pobreza extrema y el hambre) y objetivo 2 (lograr la enseñanza primaria universal) de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En la ciencia hay, entonces, acercamientos a las temáticas por separado: sobre la educación bilingüe y el impacto a los estudiantes; sobre la educación en el contexto con el desarrollo; el desarrollo de pueblos indígenas dentro de un país. Pero están apenas vinculadas, y por eso considero importante investigar este área. Como resultado de un proceso de concienciación a nivel transdisciplinario se puede contar, además del reconocimiento y la protección de los derechos de los indígenas, con una percepción de la multietnicidad en el país como fenómeno positivo; así no son únicamente los miembros de las comunidades indígenas quienes sacan provecho de este fomento, sino también la entera población.

Las disciplinas centrales para esta investigación son la Lingüística (de la filología románica) y estudios de desarrollo; para trabajar de modo completo e íntegro debo relacionar también la Jurisprudencia, Pedagogía, Ciencias Políticas y la Economía.

Suponiendo que educación es más que solo apropiación de competencias, el fomento de la educación, especialmente de grupos perjudicados, no es un simple aumento de la oferta de educación en calidad y cantidad. Orientado al concepto de Paulo Freire deduzco que un fomento de la educación bilingüe para indígenas produciría una reducción del analfabetismo, pero también – y esta es la parte mas importante del concepto – forma conciencia en amplios sectores de la población, y así estas acciones pueden tener una amplia repercusión, no quedando limitadas a un sencillo cambio en las estadísticas. Estos conceptos de educación conducen a un “Empowerment” de los grupos indígenas, a una revalorización y reactivación de sus culturas y por medidas políticas que deben acompañar el concepto y que son imprescindibles para el éxito de los programas a una ampliación de la tolerancia entre dos o más grupos y, por consiguiente, a cambios profundos en la sociedad.

En cuanto a esta suposición, mi hipótesis central es:

*El fomento de la educación bilingüe intercultural no solo promueve la autoconfianza de las comunidades y respectivamente individuos indígenas y garantiza una reducción del analfabetismo, sino también logra disminuir el racismo y la discriminación y fortalecer los derechos de las personas indígenas y su cumplimiento en otros áreas. **En el marco del desarrollo de una parte de la población, todo el país puede verse beneficiado no solo en aspectos de la educación sino también en cuestiones culturales, económicas y sociales.***

Estos conceptos deben ser acompañados por medidas políticas y actividades de la sociedad entera, si se quiere llegar a resultados positivos. Además se debe encontrar una forma independiente y adecuada en la enseñanza bilingüe para cada escuela/comunidad.

Con las siguientes cuestiones la materia fue investigada, incluyendo todos los aspectos ya explicados:

- ¿Qué conceptos de educación bilingüe ya existen? ¿Cuáles se están usando en Ecuador? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas respectivamente? ¿Están aceptados dentro de las comunidades indígenas? ¿Cómo son las repercusiones dentro de su entorno?

- ¿Qué cambia para las personas/los niños que participan en clases de este modelo, para sus familias y para la comunidad entera? ¿Cómo se expresa un cambio social al lado de los indígenas, de los no indígenas y del gobierno?
- ¿Dónde se halla la conexión entre la educación de los indígenas o el fomento de su cultura y el desarrollo del entero país en el sector de la cultura, de la política y de la economía? ¿Cómo se pueden medir posibles cambios? ¿Dónde se encuentran los peligros para el desarrollo en la dirección negativa (p.ej. agravamiento del racismo)?
- Este concepto ¿se deja aplicar también en otros países?

Basis del análisis es una dedicación a aspectos que se ven relacionados con el tema núcleo, como el bilingüismo, la educación bilingüe, el concepto de Cultura, la base jurídico y la relación entre el desarrollo y la educación.

Diversidad cultural y lingüística son la norma en el mundo. Sin embargo la concepción de una política adecuada queda un desafío enorme, para que se pueda sacar provecho de esta situación. Algunos programas sostenibles todavía son visto como factor perturbador y por eso todavía se reivindica asimiliación y aculturación para formar una sociedad según el modelo 'un estado, un idioma, una cultura, una religión'. García describe este aspecto para el caso especial de Latinoamérica:

„En América Latina hay muchos más pueblos que estados nacionales. La inmensa mayoría de las llamadas sociedades nacionales contienen en su interior, no uno, sino una diversidad de pueblos distintos. Son, por eso, sociedades plurales. El problema es que esa condición plural no ha sido reconocida por los estados con todas sus consecuencias. [...] Una sola lengua, una sola raza, una misma historia, una cultura común: tales eran los requisitos para consolidar un verdadero estado (napoleónico).”¹¹⁰ (García 1999: 228)

Una definición que forma basis del siguiente análisis, es la del término *desarrollo*, que se deja interpretar diversamente. Así se puede distinguir entre una interpretación reflexiva (desarrollarse) y transitiva (desarrollar algo o alguien). (cf. Sánchez-Parga 1997: 27) Si

¹¹⁰ García cita a **Bonfil Batalla**, Guillermo (1992): *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

entonces se habla de *desarrollo*, automáticamente también se habla de participación. En el fondo, un alto grado de participación, de calificación y de organización es sinónimo para desarrollo. En este sentido los resultados de un proyecto de desarrollo son vinculados con el grado de la participación.¹¹¹ En el fondo la participación causa, de manera positiva, iniciativas de los grupos afectados, un crecimiento de las competencias en organización y de la eficiencia del proyecto, y a una reducción de gastos.

La mayoría de proyectos, que fueron planeados “de arriba”, o sea la elite, fracasaron por no haber definido bien los términos de pobreza y desarrollo, y por haberse orientado en objetivos materiales; por un enfoque en cuestiones tecnológicas. Así se desvalorizó los saberes tradicionales y perdió un enfoque a las necesidades humanas como la autovalorización, el fortalecimiento de la identidad, la cohesión de un grupo, etc. Si ponemos en relación el término del desarrollo con tolerancia, igualdad y diversidad cultural, entonces con los indicadores con los que se mide desarrollo, la cultura puede tomar el papel de una área estratégica de acción para el desarrollo. (cf. Novillo Rameix 2000: 277ff)

En este sentido es esencial en que grado un individuo o también un grupo tenga la posibilidad de definirse a si mismo. Desarrollo entonces solo puede funcionar desde la basis de la población y no “de arriba”. Así, el desarrollo en el sentido de Paulo Freire se deja realizar solamente por la destrucción de la hegemonía (cf. Lange 1971: 20)

En una entrevista con Marleen Haboud (experta de la PUCE), teníamos que encontrar una definición del término de desarrollo, para asegurar, de que tenemos la misma idea. Así definimos que desarrollo puede ser entendido como un mejoramiento de la situación de vida en general.¹¹² En este trabajo el término de desarrollo es sinónimo para esto.

Metodicamente trabajaba con mas herramientas, porque solo así podía trabajar de diferentes perspectivas que garantizan un resultado íntegro. Antes de dedicarme a probar la hipótesis, empezaba con la definición de términos básicos, seguido de un trabajo profundo de literatura para finalmente complementar los resultados de estas investigaciones con la integración de opiniones de expertos en Ecuador.

¹¹¹ Sánchez Parga cita a Kadt, de E. (1982): “Community participation for health – the caso of Latin America, World Development.” vol.10 n.7.

¹¹² Vergleich Interview mit Marleen Haboud am 06.08.2010; Minute – 6:45

Reconocía el problema que algunos aspectos no se dejan medir, describir o probar fácilmente; intentaba de superar este obstáculo con el uso de mas medios y métodos, para que los resultados de la investigación sirvieran para la práctica: la realidad ecuatoriana.

Trabajando con estas premisas llegué al siguiente resultado:

Basandose en la hipótesis, que en el marco del desarrollo de una parte de la población todo el país puede verse beneficiado, se puede decir que el supuesto es falso, porque analiza el desarrollo ecuatoriano de la perspectiva dominante. Si se acerca a esta temática de esta perspectiva, se intenta de justificar el fomento de un grupo ya discriminado; el objetivo principal entonces es encontrar una prueba, de que el fomento de este grupo también sirve al grupo dominante, el grupo que tiene el poder de cambiar la situación, por lo menos parcialmente. La cuestión no debería ser, si todo el país, toda la población saca provecho de las reformas o de los proyectos, o si hay argumentos para estas reformas o proyectos, cuando se trata de un fomento de un grupo discriminado. Más bien debería ser reconocido que el pueblo ecuatoriano es algo inhomogénico, pero también que estas diferencias pueden ser equilibrados, si todos los afectados, especialmente los del grupo dominante actúan de manera adecuada. Para describirlo con un proverbio, que esto es mas que importante: La solidez de una cadena depende de su eslabón más débil; la sociedad ecuatoriana en este contexto es la cadena. Pero sin embargo, como también subraya el CERI, todos los comunidades y afectados deben tener la impresión de que sacan provecho de cualquier manera, para alcanzar una coexistencia armónica entre grupos que se diferencian en factores económicos y culturales.

“To neutralise racism, xenophobia and inter-community violence, pluralist society must be to some extent attractive and advantageous, forming a kind of community of interests within which individuals may, if they so wish, take advantage of their special ethnic characteristics.” (CERI 1989: 59f)

Si no se trabaja de manera íntegra no se puede contar con resultados positivos. Así lo más exitoso sería una implementación de 100%. Porque si no se realiza el concepto entero, se pierde aún más; la relación entre Input y Output no se cambia de manera linear, sino de manera exponencial. Entonces un Input de solamente 90%, significaría un Output de mucho menos que 90%. La implementación entera del concepto todavía no había sido alcanzado en Ecuador. Lo que todavía falta es primero una ampliación del grupo meta de la EIB a la parte

mestiza de la población, y segundo mas integración de los indígenas a la planificación y implementación de la educación. Entretanto que esto no sea llevado a cabo, no se puede contar con el cumplimiento de los objetivos.

La parte mas importante todavía es la falsa perspectiva, que solamente se deja cambiar por un proceso de concienciación; esto subraya la necesidad, que también el grupo dominante participa en la educación intercultural bilingüe, que así se transforma automaticamente en una educación transcultural. Entonces

“[...] por tan positivas que sean las intervenciones de programas inter- o multiculturales en diferentes áreas de la sociedad, de una perspectiva transcultural son problemáticas, porque quedan dependientes de una premisa no clara, que aspectos culturales se dejan definir como factores específicos de la pertenencia a un grupo y que se necesita fronteras, y que deben mantener una posibilidad de distinción. [...]”

(Fischer 2003)

En cualquier caso es importante que haya una preferencia a la práctica, antes de la teoría. Porque todos los requerimientos si son un paso, pero no tienen mucho valor, si no son llevados a cabo. Así Weffort argumenta – en el sentido de Freire – que para el éxito de la pedagogía de la liberación, la práctica es esencial. (cf. Weffort 1983: 90) El problema de la práctica en Ecuador es, que las reformas constituyentes fueron implementados solo parcialmente. (cf. Ströbele-Gregor 2010: 11) Valiente-Catter afirma esta observación, y dice que hay una discrepancia enorme entre la política proclamada y implementada (cf. Valiente Catter 2010: 28) Pero no alcance a reconocer dónde se hallan los problemas, y desarrollar un sentido para el reconocimiento dónde se necesita cambiar algo, para que el fomento de la minoría indígena en Ecuador tenga éxito:

„It is not sufficient to be grappling with late modernization or to be attitudinally well disposed toward such an enterprise nor even to be actually implementing it by establishing the requisite authoritative academy and government agencies in order to provide the new lexicons, teachers, and textbooks that are required. All of the moral and political power of local law is required in order to provide funding for, to map out, and to keep pushing ahead on the [...] programs that have been adopted.” (Fishman 1999a: 159)

Krainer opina, que es necesario – para mostrar un ejemplo concreto, como la práctica puede ser realizada – que cada actividad en el marco del proyecto transcultural requiera grupos

interculturales de trabajo. Hasta hoy no se podía introducir esto; todavía la realidad es otra y cada grupo (Indígenas a un lado, y mestizos al otro) elabora su propio currículo. Al final hay un intento de integrar uno al otro. Lo que se necesita es una integración ya en el proceso de la elaboración, así que el resultado ya es algo homogénico. La idea detrás de este concepto es que cada grupo puede sacar provecho de la colaboración porque reúne experiencias y conoce nuevas perspectivas. Grupos interculturales significa una mezcla no solo de diferentes grupos étnicos, sino también de diferentes nacionalidades, entonces una participación también de actores del extranjero. Siempre se debería buscar lo positivo de cada grupo para mezclar todos los aspectos a un resultado común, del que cada parte puede sacar provecho.¹¹³

En relación con la cuestión si el concepto también se deja aplicar en otros países, el concepto de la *sociedad alienada* es una respuesta clara. Estas sociedades alienadas intentan de encontrar soluciones para sus problemas y dificultades en otras culturas; buscan modelos.

„Porque estas soluciones prestadas ni calculan con un análisis crítico del propio contexto ni son adaptadas de manera adecuada a este contexto, son inservibles y inútiles.” (Freire 1983: 19)

En general es muy difícil hacer un resumen sobre el éxito de la EIB en Ecuador, como no solo las comunidades indígenas son muy diversas y requieren diferentes acciones, sino también la EIB en sí – probablemente por esta causa – es muy heterogénico. Para valorizarlo no obstante Martínez Novo (cf. 2009: 175) cuestiona si el sistema ha servido a los niños y comunidades indígenas y si un sistema separado es la mejor posibilidad, de ofrecer una educación que es orientada a la cultura y relevante para la sociedad a esta parte de la población. La respuesta probablemente sea que no. Por eso Martínez Novo formula la tesis que todas las acciones para el mantenimiento de la cultura y lengua indígena son movidas por actores externos como grupos de expertos y etnolingüísticos, la iglesia progresista o la izquierda a un lado, y al otro los líderes indígenas; entonces no son requeridas por la base, la población indígena. Investigaciones en Ecuador y México mostraban, que la población indígena tiene mas interés de integrarse que vivir su diversidad cultural (Martínez Novo

¹¹³ Tomado de la entrevista con Anita Krainer en el 29.07.2010; minuto – 28:30

2008b; Martínez Novo 2009: 192)¹¹⁴ En este sentido se debería planear con las reflexiones de Paulo Freire:

„Nunca debemos hablar solo de la situación presente, nunca debemos poner por encima programas a los hombres, que no tienen mucho o nada que ver con los preocupaciones, esperanzas, dudas y temores de la gente misma – programas, que a veces dejan crecer los temores de la conciencia reprimida. No es nuestra tarea de hablar al pueblo sobre nuestra vista al mundo, y sobre todo no debemos imponerla al pueblo. Nuestra tarea es entrar en un diálogo entre su y nuestra posición.“ (Freire 1973: 79)

Diálogo y cooperación son las soluciones, que en Ecuador hasta ahora han sido implementadas solamente parcialmente. En el análisis siguiente se puede ver las fuerzas, las debilidades, las oportunidades y los riesgos, y según esto como es la situación actual de Ecuador, y como podrían configurarse posibles desarrollos en el futuro.

Fuerzas:

- Hay un compromiso enorme del lado privado de una parte de los Indígenas; los proyectos que salen de las iniciativas privadas normalmente también son de alta calidad.
- Posiciones importantes en la planificación y implementación de la EIB no se cambian, tampoco con un cambio del gobierno.
- Dentro de la EIB se busca una fuerte integración de los padres y la comunidad.
- En la enseñanza primaria de Ecuador hay una tasa de inscripción de 100%.
- Los niños que salen de la EIB conocen la lengua propia y dominante.

Debilidades:

- No hay voluntad de los actores públicos de implementar los conceptos que fueron decididos en la nueva constitución, y no hay los recursos necesarios.
- No hay suficientes escuelas interculturales bilingües (especialmente en las ciudades); el sistema carece además de maestros calificados, calidad y cantidad de educación, material didáctico,...

¹¹⁴ Martínez Novo cita a **Martínez Novo**, Carmen (2008): „Ecuador: Militantes, Priests, Technocrats and Scholars.“ In: Poole, Deborah (Hg.): *Companion to Latin American Anthropology*. Malden/Oxford: Blackwell, s.d. UND **Martínez Novo**, Carmen (2006): *Who defines Indigenous?* New Brunswick: Rutgers University Press.

- En el sistema educativo bilingüe las lenguas ancestrales solo quedan en segundo plano; para los niños hispanoparlantes todavía no hay una oferta institucional, para participar en clases bilingües.
- Una parte decisiva de los indígenas rechaza el concepto de la EIB
- Hay una dependencia económica y por eso también política de donadores internacionales
- La implementación de la educación en Ecuador no sigue a un concepto integrativo. Son dos conceptos paralelos que se ven separados.
- Hay faltas enormes en el financiamiento y la planificación del mismo.

Oportunidades:

- Hay muchas culturas, que pueden aportar experiencias y saber a la planificación.
- Hay un alto grado de Bi- o Multilingüismo que sirve para todas las partes de la sociedad. La bilingüidad puede aumentar la tolerancia entre las culturas y promover la igualdad en una sociedad pluralista.
- Por la nueva constitución, en la que el derecho para lengua y educación fue profundizado, se puede calcular con una prevención o por lo menos con una disminución de conflictos étnicos.
- Se halla un potencial enorme en las universidades y en el área de iniciativas privadas.
- Hay un crecimiento de orgullo por la propia cultura.

Riesgos:

- Muchas culturas causan un espacio grande para conflictos potenciales.
- La separación de los indígenas y los ladinos podría intensificarse por la división de la educación en dos partes.
- Una falta en la calidad de educación bilingüe conduce a un empeoramiento de la situación para los indígenas, porque solamente un escaso grado de educación puede ser alcanzado; entonces los niños de la minoría no pueden desarrollar una conciencia para su misma cultura; ellos solo sienten vergüenza por su origen. Esto es la causa principal por la que quieren huir de su cultura y quieren formar parte del grupo dominante.
- Existe el peligro, de que la situación económica de los padres tiene mas influencia a la calidad de educación que reciben sus niños.

El concepto de educación en Ecuador no debe trabajar en la asimilación de la población ancestral a la parte dominante, sino más bien en la fusión de las dos partes. Esto significa que la parte marginada de la población debe ser reconocida como socio importante, sin deber formar parte de la sociedad dominante.

Es importante, que este proyecto sea actualizado regularmente, porque también la sociedad cambia, y nunca para de cambiar. „Es el caso, por ejemplo del manejo de los POA's o 'planes operativos anuales', un instrumento ampliamente adoptado por organizaciones en desarrollo." (Sánchez – Parga 1997: 19) "[...] por un lado, las simplificaciones de los clásicos diseños de la 'planificación por objetivos' (ZOP), y recogiendo, por otro lado, las estrategias y concepciones más globales del desarrollo comunitario." (Sánchez – Parga 1997: 22)

Lo mas profundo para posibles reformas es que cada ecuatoriano reconozca su misma responsabilidad. Esto describe Ramírez en la entrevista, diciendo:

„Nosotros a veces hemos soñado transformar la realidad, entonces sin embargo crear la realidad pueda ser algo nuevo, [...] entonces CREA LA REALIDAD. Hay que crear nuevas realidades.”¹¹⁵

6.5 Appendix V: Lebenslauf

Persönliche Daten:

Vornamen: Judith Elisabeth

Name: Geiger

Geburtsdatum/ -ort: 24.05.1984; Wien

Ausbildung:

Seit März 2008: Diplomstudium der Internationalen Entwicklung, Universität Wien

Seit Okt 2006: Diplomstudium Romanistik (1.Sprache: Spanisch; 2.Sprache: Portugiesisch) mit Ergänzungscurriculum DaF/DaZ, Universität Wien; Titel der fächerübergreifenden Diplomarbeit: Bilinguale Interkulturelle Erziehung als Entwicklungsansatz in Ecuador

¹¹⁵ Tomado de la entrevista con Angel Ramírez el 26.07.2010; minuto – 48:00

Okt 2004 – Jun 2006: Studium am Kolleg für Fotografie und audiovisuelle Medien an der Höheren Graphischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt mit Abschluss durch Diplomprüfung mit Gutem Erfolg

Okt 2003 – Jun 2004: Studium für Dolmetsch und Translationswissenschaft (Deutsch – Spanisch – Italienisch) an der Universität Wien

Sep 1995 – Jun 2002: Neusprachliches Gymnasium der Armen Schulschwestern von unserer Lieben Frau, Friesgasse 4, 1150 Wien; Abschluss: Matura mit Gutem Erfolg

Sep 1990 – Jun 1995: Volksschule

Auslandsaufenthalt zu Studien-/Weiterbildungszwecken:

Okt 2010: Teilnahme an OXIMUN in Oxford / UK

Jul/Aug 2010: Forschungsreise nach Quito / Ecuador für Diplomarbeit unterstützt durch das KWA und Förderungstipendium der Universität Wien

Mär 2010: Teilnahme an Harvard WorldMUN in Taipeh / Taiwan

Aug 2008 – Mär 2009: Aufenthalt in Argentinien zum Studium an der UBA – Universidad de Buenos Aires im Rahmen von 'Joint Study Programme', ausgehend vom romanistischen Institut der Universität Wien

Dez 2005/Jän 2006: Vorbereitung des Diplomprojekts auf der Graphischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt in Ecuador

Nov 2002 – Apr 2003: Ehrenamtliche Tätigkeit im Kinderheim Valle Feliz in Santo Domingo de los Colorados / Ecuador

Fremdsprachenkenntnisse:

Spanisch: Verhandlungssicher; flüssig in Wort und Schrift

Englisch: Verhandlungssicher; flüssig in Wort und Schrift

Französisch: Basiskenntnisse

Italienisch: Basiskenntnisse

Portugiesisch: Basiskenntnisse