



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Panamá –
Die zweisprachige interkulturelle Bildung indigener
Völker in Panama

Verfasserin

Sandra Merz

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Georg Grünberg

Für meine Mutter

Isabella Neuhauser

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Dr. Georg Grünberg und Prof. Georg Kremnitz, die sich mir unzählige Male mit Geduld und vor allem wissenschaftlicher Expertise zur Verfügung stellten.

Ich möchte mich bei allen Interviewpartnern in Panama bedanken. Ohne ihr Mitwirken hätte diese Arbeit nicht in dieser Form entstehen können. Meiner Tochter gebührt Dank, weil sie auf dieser Forschungsreise eine wunderbare Begleiterin war.

Ich bedanke mich auch bei allen Freunden, die mir mit Rat und Tat bei technisch-formalen Fragen zur Seite standen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Zur Wahl der Begriffe: Ethnie vs. Volk	2
1.2	Zur Wahl der Begriffe: indígena, indio, pobre.....	3
2	Allgemeine Daten zu Panama	4
3	Die politisch-administrative Besonderheit Comarca.....	6
3.1	Die Autonomie und ihre Grenzen.....	6
3.2	Verwaltungsaufbau	12
3.3	Gründungen	15
3.3.1	Comarca de Wargandí.....	15
3.3.2	Comarca Ngäbe-Buglé	15
3.3.3	Comarca de Madungandí	16
3.3.4	Comarca Emberá-Wounaan	16
3.3.5	Comarca de Kuna Yala.....	17
4	Bevölkerung und Sprachen von Panama	19
4.1	Die autochthonen Völker.....	20
4.1.1	Die Lebensbedingungen der indigenen Bevölkerung.....	21
4.1.1.1	Sozio-ökonomische Verhältnisse	21
4.1.1.2	Bildung	22
4.1.1.3	Ethnizität, Identität, Rassismus	25
4.1.1.4	Ungenaue Erhebungen der indigenen Bevölkerung.....	27
4.1.2	Die einzelnen indigenen Völker.....	29
4.1.2.1	Ngäbe.....	29

4.1.2.2	Kuna	30
4.1.2.3	Emberá	31
4.1.2.4	Buglé	32
4.1.2.5	Wounaan.....	32
4.1.2.6	Naso.....	33
4.1.2.7	Bribri	34
4.1.3	Die autochthonen Sprachen.....	35
4.1.3.1	Die Bewertung indigener Sprachen.....	37
4.1.3.2	Indigenismen in der Lexik des Panama-Spanischen	38
5	Sprachen und Sprachenrecht in Panama.....	39
5.1	Offizielle Sprachen, anerkannte Nationalsprachen.....	40
5.2	Indigene Sprachen sind bedrohte Sprachen	42
5.3	Zweisprachigkeit in Panama	44
6	EBI - Annäherung an einen Begriff.....	46
6.1	Bilinguismus	46
6.1.1	Allgemeines zur Sprache	46
6.1.2	Sprache als Identitätsverortung.....	46
6.1.3	Zur Bedeutung der Muttersprache	48
6.1.4	Muttersprache und Schulerfolg	49
6.1.5	Allgemeines zur Zweisprachigkeit	50
6.1.6	Zwischen und mit zwei Sprachen.....	51
6.2	Bildung für Entwicklung.....	51
6.2.1	Der Begriff <i>educación</i>	52
6.2.2	Stellenwert von Bildung in der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit	52

6.2.3	Bildung als zentrales Gut des Menschen	54
6.2.4	Bildung in der interkulturellen Erziehung.....	56
6.2.5	Bildung unterdrückt, Bildung befreit	57
6.2.6	Freies Pädagogik der Unterdrückten	58
6.3	Interculturalidad	60
6.3.1	Der Kulturbegriff.....	60
6.3.2	Kultur - Identität - Diversität	62
6.3.3	Der Begriff der Interkulturalität	64
6.3.3.1	Die Voraussetzungen für interkulturelles Agieren	65
6.3.3.2	Der Aspekt der Sprache in der interkulturellen Kommunikation.....	66
6.3.3.3	Interkulturelle Kompetenz.....	67
6.3.3.4	Interkulturelle Philosophie	68
6.3.4	Interkulturalität transzendiert die Sphäre der Schule	69
6.3.5	Die Begriffsverwandten Multikulturalität, Transkulturalität und Hyperkulturalität	70
6.4	Was bedeutet EBI? - Versuch einer Definition	71
6.4.1	EBI - ¿Algo de los indios?.....	71
6.4.2	EBI - Eine interkulturelle Basis für die Gesamtgesellschaft	72
6.5	EBI in der schulischen Praxis.....	73
6.5.1	Schule spiegelt politische Haltung wider.....	73
6.5.2	Abwendung vom etablierten Schulsystem	74
6.5.3	Die drei verschiedenen Schulformen der EBI	75
6.5.4	Die zögerliche Etablierung der interkulturellen Schule.....	76
6.5.4.1	Staatspolitische Gründe	76
6.5.4.2	Bedenken der Eltern	77

6.5.4.3	Nahebringen des Konzepts EBI	78
6.5.5	Indigene Experten für EBI	79
7	EBI in Panama	80
7.1	Das Schulsystem in Panama	81
7.2	Die Schule als Ort von Kulturverlust und Kulturwandel	82
7.3	Historischer Abriss der Bildungspolitik unter dem Aspekt zweisprachiger Bildung	83
7.3.1	Der politische Hintergrund früherer Sprachpolitik	83
7.3.2	Die Bildungspolitik seit der Staatswerdung Panamas 1903	85
7.3.3	Die Bildungspolitik seit 1975	87
7.3.4	Die Bildungspolitik seit 1995	90
7.4	Nationale Legitimierung der EBI	94
7.4.1	Die Verfassung Panamas	94
7.4.2	Die Comarca-Gesetze	95
7.4.3	Ley Orgánica de Educación	97
7.5	Internationale Legitimierung der EBI	98
7.6	Die Anfänge der EBI in Panama	101
7.6.1	Die Kuna als Pioniere	102
7.6.2	EBI bei den Ngäbes	104
7.7	Das Projekt EBI-Kuna 2004-2008	105
7.8	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)	107
7.9	Die Erarbeitung des EBI-Curriculums	109
7.10	Der Stillstand der EBI	110
8	EBI als alternatives Gesellschaftsmodell	113
8.1	EBI kann Gesellschaft reformieren	113

8.1.1	Hierarchische Muster werden aufgebrochen	113
8.1.2	Vorteile für Bürger und Staat.....	114
8.1.3	Woran es fehlt: Bewusstsein.....	115
8.2	Die Vision eines plurikulturellen Staates	116
8.2.1	Neue Staatskonzepte.....	116
8.2.2	Anerkennung kultureller Diversität	117
8.2.3	Das indigene Weltbild - Indigene Weltbilder	120
8.2.4	Etnodesarrollo und etnoeducación.....	122
8.2.5	Indigene Realität: weitab einer Gleichstellung	123
8.3	Euro/ethnozentristische Sicht vs. kulturelrelativistische Position	125
8.4	Das Postulat indigener Inferiorität	127
8.5	Ein neues indigenes Selbstverständnis.....	128
8.6	Indigene Völker in der internationalen Staatengemeinschaft	129
8.7	Internationale Instrumente und ihre Verbindlichkeiten	130
8.8	Nationales indigenes Recht	133
8.8.1	Die Verfassung Panamas	133
8.8.2	Indigene Partizipation und Organisation in Panama	136
9	Gegen eine Implementierung von EBI?	138
9.1	Die Argumentation Pro und Kontra EBI.....	138
9.2	Die Seite der volkswirtschaftlichen Rechnung	140
10	Diskussion.....	141
11	Zusammenfassung.....	144
12	Abstract.....	145
13	Resumen castellano.....	146

14	Abbildungsverzeichnis	157
15	Literaturverzeichnis.....	158
16	Anhang: Indigene Alphabete	174

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt das Thema der zweisprachigen interkulturellen Bildung (*Educación Bilingüe Intercultural* - EBI) in Panama. Ein Volontäreinsatz im Jahr 2006 erweckte in mir ein tiefgehendes Interesse für die indigenen Völker des Landes. Hr. Prof. Grünberg brachte mir das Thema der bilingualen interkulturellen Bildung in Lateinamerika nahe. Beiden Studienrichtungen, der Internationalen Entwicklung wie auch der Hispanistik, wird mit dem Forschungsgegenstand entsprochen, da Themenverknüpfungen zu vielen Schwerpunktfeldern der Studien gegeben sind.

Die autochthone Bevölkerung des Landes wurde und wird zu großen Teilen marginalisiert und diskriminiert. Die Gesellschaft der Mehrheit ist weit entfernt von einem Treffen auf Augenhöhe mit den Minderheiten. Das Bewusstsein um grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Kulturen und Menschen ist die zentrale Komponente dieses neuen Bildungskonzepts. An genau jenem Bewusstsein mangelt es jedoch höchstgradig. Auch im Rahmen der einmonatigen Feldforschung 2009 trat dies deutlich zutage.

Es wurden Interviews mit indigenen und nicht-indigenen Experten geführt, die im Bildungs- als auch in anderen Bereichen tätig sind. Das Ausmaß der positiven Ergebnisse und Erfahrungen der EBI in Panama, aber auch die fehlenden Fortschritte konnten dokumentiert werden.

Dabei will und kann das Konzept EBI als ein alternativer Gesellschaftsentwurf zum bestehenden System der Unausgewogenheit gedeutet werden. Aktives und respektvolles Miteinander der unterschiedlichen Gesellschaftsteile wird als ethischer Imperativ aufgefasst, der zum Vorteil aller wirkt.

Diese Arbeit stellt sich völlig auf die Seite der Unterdrückten (ganz im Sinne Paulo Freires) und will den Versuch unternehmen, das Gedankenmodell EBI in seinem Facettenreichtum und möglicher Tragweite darzustellen. Die Beweisführung zielt gänzlich auf die Stützung der Grundthese der Arbeit ab: Spracherhalt bedeutet Kulturerhalt.

Zur Wahl des Ausdrucks: Gendersensibles Schreiben wäre durch persönliche Affinität und Orientierung an aktuellen Standards zwar nahe liegend, doch wird dies hier aus Gründen der besseren Lesbarkeit und der Seltenheit der Fälle vernachlässigt.

1.1 Zur Wahl der Begriffe: Ethnie vs. Volk

Heute geläufige Kriterien, nach denen in der Ethnologie eine Ethnie von einer anderen unterschieden wird: -Sprache, -Rasse, -Religion, -Kultur, -kollektive Selbstdefinition (meist als Mythos oder Geschichte gemeinsamer Abstammung) - sowie gemeinsamer Siedlungsraum. (Nieke 2000: 39) Gemäß Nieke müssen immer mehrere, wenn auch nicht alle Merkmale zugleich vorkommen, um von einer Ethnie zu sprechen.

Das von den VN (Vereinten Nationen) genutzte Definitionsschema ist die sogenannte „Cobo-Definition“ vom ehemaligen VN-Sonderberichterstatter José Martínez Cobo. Diese wurde 1987 eingeführt und wird bis heute von der VN-Arbeitsgruppe zu den indigenen Völkern benützt, denn bis heute fehlt eine international anerkannte einheitliche Definition:

Demnach verfügen indigene Völker über mindestens eine der folgenden Charakteristika: a) direkte Nachkommen historischer, vorkolonialer Gesellschaften, b) nicht dominierender Teil ihrer aktuellen nationalen Gesellschaften, c) mit besonderem Bezug zu ihrem angestammten Territorium und ihrer ethnischen Identität, d) bestrebt, ihre kulturelle Eigenart sowie eigene gesellschaftliche Institutionen und Rechtssysteme zu erhalten und zu entwickeln sowie an spätere Generationen weiterzugeben. („Cobo-Definition“ zit. nach: BMZ 2006: 5)

Der Begriff „Volk“ meint einmal eher „Ethnie“, dann wieder eher „Nation“. Wie auch diese, seine Begriffsverwandten, weist er mehrere Definitionsmöglichkeiten auf und wird demgemäß unterschiedlich und undeutlich verwendet. Der Begriff „Volk“ suggeriert zumeist emanzipatorische Bestrebungen und ein über den Begriff der „Gemeinschaft“ hinausgehendes „Wir-Gefühl“. Der Begriff impliziert ein „historisch begründetes Selbstbestimmungsrecht“. (Schmidtkunz 2003: 168) Ein Volk hat die Kontrolle über die eigene Entwicklung inne und ist als gleichgestellt neben anderen Völkern innerhalb der Nation zu betrachten. „Volk“ erweitert „Ethnie“ um den Aspekt der politischen Dimension. Beim Begriff „Ethnie“ stehen die Kriterien

der Abgrenzung zu anderen deutlich im Vordergrund, zugleich müssen essentialistische Zuschreibungen (wie gemeinsame Abstammung oder Sprache) nicht zutreffen. Bei der „Nation“ ist der Aspekt der Staatsbürgerschaft von zentraler Bedeutung. (vgl. entsprechende Einträge in: Wörterbuch der Völkerkunde)

Hier wird bewusst „Volk“ verwendet, um vor allem die Aspekte der permanenten Existenz und der Emanzipationsbestrebungen hervorstreichend. Die Tatsache, dass der Begriff oft als asymmetrisches Gegenstück zu „Staat“ verstanden wird, darf und soll nicht als Widerspruch gewertet werden. Ganz im Gegenteil: die Arbeit will zeigen, dass gerade jene „Emanzipation“ *innerhalb* solcher Staatstrukturen angestrebt und sinnvoll ist.

1.2 Zur Wahl der Begriffe: indígena, indio, pobre

Das Wort *indio* ruft Assoziationen mit Armut, Unwissenheit und negativen Charaktereigenschaften hervor. (Krotz 2003: 140) Ebenso ist *indígena* ein Begriff, der seit der Kolonialisierung autochthoner Bevölkerungen in Lateinamerika eine Reihe negativer Konnotationen auslöst. In Zeiten der *conquista* wurde *indio* mit kultureller, rassischer, religiöser, intellektueller und sprachlicher Inferiorität gleichgesetzt. (vgl. Ministerio de Gobierno y Justicia 2002: 13) Auch heute haftet dem Begriff viel von dieser als natürlich aufgefassten Unterlegenheit an. „Indio es *sinónimo de pobre y mísero.*“ (Rosner 1998: 231)

Auch wenn keiner der beiden Begriffe eine glückliche Wahl darstellt, so kann bei der Anwendung der Begriffe (vor allem von indigener Seite selbst) festgestellt werden: dem Begriff *indígena* stehen gegenüber *indio*, mehr Möglichkeiten offen, im Verbund mit positiven Besetzungen dargestellt zu werden. Das Wort *indígena* zu verwenden, stellt zwar nicht unbedingt die bessere Wahl dar, aber zumindest die weniger unglücklichere. Demzufolge wird in dieser Arbeit dem spanischen Begriff *indígena* der Vorzug gegeben.

2 ALLGEMEINE DATEN ZU PANAMA

Das zentralamerikanische Land, wird der tropischen Klimazone zugezählt und verfügt über eine Landfläche von 75.517 km². (Araúz/Tello/Figueroa: 1) Es ist mit seiner Fläche nur wenig kleiner als Österreich, hat aber mit etwa drei Millionen nur rund ein Drittel der Einwohnerzahl. Panama hat neun Provinzen: Bocas del Toro, Chiriquí, Coclé, Colón, Darién, Herrera, Los Santos, Panamá und Veraguas. Es gibt fünf halbautonome Indianer-Gebiete, welche *comarcas* genannt werden. Diese sind, nach der Chronologie ihrer Gründungsjahre: Comarca de Kuna Yala, Comarca Ngäbe-Buglé, Comarca Emberá-Wounaan, Comarca de Wagandí und Comarca de Madungandí. Die *comarcas* machen mit einer Gesamtgröße von 15.103 km² rund 20% der Landfläche Panamas aus. 29% der gesamten Landmasse Panamas sind durch 15 Nationalparks geschützt. (Hernandez et al. (s.a.): X)

Die konstitutionelle Demokratie wird seit Juli 2009 von Ricardo Martinelli angeführt, einem Geschäftsmann und Millionär.



Abbildung 1: Politische Karte Panama (stark reduziert) Quelle: www.maps.com

Panama war Teil des spanischen Kolonialreiches, und wurde 1821 unabhängig. Das einstige *Nueva Granada* schloss sich dem Großstaat *Gran Colombia* an. Von diesem löste es sich, nach drei vorangegangenen Anläufen, am 3. November 1903, und erlangte so seine Staatssouveränität. Kolumbien erkannte die panamaische Regierung erst 1914 an, kurz nachdem die USA eine Entschädigung von 25 Millionen US Dollar zahlte. (Revista Cultural Lotería: 64)

Der kleine, langgezogene Staat am Isthmus, ist wohl hauptsächlich durch seinen Kanal bekannt. Im Schnitt passieren 38 Schiffe am Tag den Kanal. Dieser ermöglicht Abkürzungen von Seerouten, und hat weltweit für den Transport und Handel von Gütern immense Bedeutung. Im Jahr 1882 begannen die Bauarbeiten an der „Durchtrennung der amerikanischen Wirbelsäule“.¹

Ende 2006 wurde mittels einer Volksabstimmung die Erweiterung des Kanals beschlossen. Die Arbeiten sollen zwischen 2014 und 2015 abgeschlossen sein. Nach der Erweiterung des Kanals soll die jährliche Leistung von 14.000 passierenden Schiffen auf die doppelte Menge gesteigert werden können.

Der Vertrag *Hay-Bunau Varilla* gestand den Nordamerikanern 1903 einen Landstreifen in gewissem Ausmaß zu, um den Kanal zu bauen. Sie erhielten das Recht der Nutzung, der Besetzung und der Kontrolle des Kanals, das Kanalgebiet blieb jedoch panamaischer Boden. Panama erhielt dafür zehn Millionen Dollar, und jährliche Entschädigungen von 250.000 US Dollar (später 430.000), zudem die Garantie, dass die USA deren Unabhängigkeit schütze. (Revista Cultural Lotería: 67) Der Panama-Kanal blieb bis am 31. Dezember 1999 um 12 Uhr Mittag in Händen der USA.

Auch nach über zehn Jahren panamaischer Selbstverwaltung der ökonomischen Hauptschlagader des Landes, sieht sich die Mehrheit der Bevölkerung nicht als Nutznießer der Einnahmen durch den Kanal. Es handelt sich um eine Tatsache,

¹ Ein 34-jähriger Kuna-Indianer verglich den gesamten amerikanischen Kontinent mit einem physiologischen Gebilde. Mittelamerika stelle hierbei die Wirbelsäule dar, die Durchtrennung derselben bringe irreparable Schäden und viele Ungleichgewichte - für die gesamte Welt - mit sich. (pers. Gespräch Sept. 2006)

dass der Gutteil des Profits in die Taschen von wenigen wandert - zu Ungunsten von vielen.

3 DIE POLITISCH-ADMINISTRATIVE BESONDERHEIT COMARCA

3.1 Die Autonomie und ihre Grenzen

Die *comarcas* sind geschützte indigene Territorien, die von Reservaten grundlegend zu unterscheiden sind. *Comarca* bedeutet direkt übersetzt „Gegend, Landstrich“. In Panamá dient der Begriff als Bezeichnung der politisch-administrativen Einheit der halbautonomen *indígena*-Gebiete.

a) Es una división política con fines administrativos del Estado; b) las tierras comprendidas en las comarcas puedan estar o no sometidas al sistema de reservaciones, en todo o en parte; c) la jurisdicción comarcal queda resuelta por el límite del territorio demarcado; d) mantiene una administración interna conforme a sus usos y costumbres; e) el representante del órgano ejecutivo en la comarca tiene la jerarquía de un gobernador de provincia; f) las autoridades tradicionales, y los congresos (asambleas en las que participan las distintas comunidades), tienen mando y jurisdicción; g) constituye un régimen autónomo, similar a los municipios. (Marco Aparicio zit. nach Turner 2008: 129-130)

Die *comarcas* sind indigene Territorien, die politisch semiautonom organisiert, also vom Staat nicht unabhängig sind. Die indigene Bevölkerung kann innerhalb der *comarcas* einigermaßen autonom agieren: „Innerhalb der Grenzen ihrer geopolitisch verwalteten Region regieren sie selbstbestimmt und nach ihrem eigenen politischen System, jedoch behalten sie die Treue zum Staat bei.“ (Fugger 2003: 24)

Die *comarca* ist eine Verwaltungseinheit, die sich auf Regeln und Normen, Tradition und Kosmvision der indigenen Völker stützt. Die *Cartas Orgánicas* basieren auf den spirituellen, sozialen, ökonomischen, juristischen und politischen Aspekten ihrer Kulturen und stellen das interne Rechtssystem, also Comarca-Recht dar. Als höchste Autorität wird der *Congreso General* anerkannt, dessen Repräsentant ist der *cacique*. Gemäß Castillo ist das Konzept der *comarca* von jenem des Reservates grundverschieden. Ein Reservat zeichne sich durch Marginalisierung und Apartheid aus, die *comarca* durch Selbstverwaltung und eine

gewisse Unabhängigkeit. Die Verfassung Panamas schütze die *comarca* in ihrem Artikel 5, der die Anwendung des Comarca-Rechts als ergänzendes Recht zur nationalen Gesetzgebung festhält. Castillo will darin die größere Bedeutung von Comarca-Recht gegenüber der nationalen Judikative sehen. (vgl. Castillo 2007: 114)

Die *comarca* ist jedoch ein *semiautonomes* Gebiet und dies zu Gunsten des Staates, nicht aber zu Gunsten der Comarca-Bewohner, wie Castillo dies verstanden wissen will. Semiautonome deshalb, weil intern zwar eigene rechtliche Systeme zur Anwendung kommen, ihre politische Organisation gesamt jedoch der nationalen Rechtsordnung untersteht. Leís zitiert Peter Herlihy:

La Comarca ,es un terruño indígena con organización política semiautónoma bajo la jurisdicción del gobierno nacional. Aunque es, a la vez, una división geopolítica y un sistema administrativo con límites geográficos y regulaciones internas, no es independiente del estado. Más bien, el Estado reconoce los rasgos únicos de la sociedad indígena en contraste con la nacional, y ambos gobiernos – nacional y indígena – alcanzan acuerdos generales: los indígenas se acomodan a ciertos intereses del Estado de soberanía, seguridad y explotación de recursos, para poder ganar su propio terruño. Son ellos que toman la mayoría de las decisiones que conciernen a aspectos culturales, económicos y políticos que afectan a sus poblaciones. Dentro de los límites de esta región geopolítico-administrativa, los indígenas, en gran parte, se gobiernan a sí mismos, bajo su propio sistema político, pero todavía mantienen fidelidad al Estado.’ (Leís 2003: 5)

Jener Begriff der Staatstreue ist oft Kern von Diskussionen, wenn es um autonomes Agieren auf Comarca-Gebiet geht, denn hier stößt der Begriff der Autonomie zwangsläufig auf seine Grenzen.

Jeder Schritt an Anerkennung indigenen Rechts erweitert den Bereich von Autonomie. Autonome Sphären bilden gewissermaßen einen Staat im Staat. Aber eben nur gewissermaßen, denn die völlige Anerkennung indigenen Rechts innerhalb eines Staatesystems würde die Koexistenz zweier juridischer Systeme bedeuten. Gabriel definiert Autonomie als „die Rechtsform, die den indigenen Völkern einen eigenständigen Lebensraum auf der Grundlage ihrer kulturellen Differenz zuerkennt.“ (ibid. 2004: 26) Indigenes Recht darf dann Anwendung finden, wenn es den fundamentalen Rechten des jeweiligen Staates und den international anerkannten Menschenrechten nicht widerspricht. Umgekehrt soll die

nationale Gesetzgebung auf die jeweilige indigene Rechtsprechung Rücksicht nehmen. (Turner 2008: 107-108)

Comarca-Recht endet an den Demarkationslinien der *comarca*. Die Semiautonomie begründet sich durch die Unterlegenheit indigenen (comarcalen) gegenüber nationalen Rechts.

Rogelio Cansarí erklärt die *semi-autonomía* der *comarcas* derart: Die Anwendung der Gesetze der jeweiligen Autonomie erstreckt sich auf alle Sphären mit Ausnahme von kriminellen Vergehen, Bodennutzungsrechten oder dem Ausbau von infrastrukturellen Maßnahmen. Die Länder der *comarcas* werden sehr wohl im Sinne eines *usofructo* genützt, dieser beschränkt sich jedoch definitiv auf den landwirtschaftlichen Bereich, geht es um den Fund und den Besitz von auf Comarca-Boden liegenden Bodenschätzen, so steht die Nutzung allein dem Staat zu. (Interview 6) Hernandez et al. geben Cansarí insofern Recht, als sie die juristischen Grenzen ebenfalls da erreicht sehen, wo es um strafbare Handlungen geht. (ibid. (s.a.): XIV) In Kuna Gemeinden wurden trotzdem bereits Strafverfahren auf Comarca-Ebene ausgetragen: „*sin embargo hay casos penas que han sido ejecutadas por las comunidades que ha provocado fricciones con el Estado. Entre estos casos penales son la violación, homicidio y narcotráfico.*“ (Hernandez et al. (s.a.): XVI) Bei den Kunas gibt es zudem Strafen „auf moralischer Basis“, wo straffällig gewordene Personen auf andere Inseln und/oder zu anderen Gemeinden geschickt werden, um als Arbeitskraft zu dienen und so eine Form der Läuterung erfahren sollen. (Hernandez et al. (s.a.): XVI)

Die *comarcas* werden den indigenen Völkern definitiv verfassungsrechtlich zuerkannt, sie stehen unter „*régimen de propiedad colectiva*“, doch werden bei realpolitischen Entscheidungen nur allzu oft andere Maßstäbe herangezogen. (Turner 2008: 129) Geschätzte 70% der Comarca-Gebiete sind Waldgebiete. Die enorme Biodiversität lockt internationale Großunternehmen, wie in dem Gebiet des *Parque Nacional Darién* im Osten des Landes. Der äußere Westen des Landes ist durch den *Plan Puebla Panamá* bedroht. Die Entwicklung und

Ausführung von Programmen über den Nutzen und Schutz der natürlichen Ressourcen jener Gebiete wollte man nicht in ausschließlich indigener Hand sehen. Die *Autoridad Nacional del Ambiente* (ANAM) verbietet den Indigenen die Jagd, den Fischfang, den Baumschlag oder sonstige (nachhaltige) Nutzungsweisen in ihrem angestammten Gebiet. (vgl. Turner 2008: 149) Turner spricht davon, dass diese Regierungsbehörde unter dem Vorwand des Naturschutzes gegründet wurde, obwohl privatwirtschaftliche Interessen den Motor hierfür bildeten.

Es wird die Zustimmung der indigenen Bevölkerung gefordert, wenn es um die Nutzung von ihrem Land und Boden geht. Die ANAM ist jene Instanz, die Nutzungsrechte (Konzessionen) vergibt, die indigene Bevölkerung wird lediglich von ihr darüber „informiert“. (Turner 2008: 156) Wobei hier anzumerken ist, dass Panama lediglich die Konvention 107 ratifiziert hat. Das spätere Abkommen räumt den indigenen Völkern noch weitreichenderen Schutz ein.

Die Möglichkeiten der Selbstverwaltung der indigenen Völker in ihren *comarcas* sind zum einen sehr eingeschränkt durch die Existenz von Doppelautoritäten, wie es bei den Ngäbe-Buglé und bei den Emberá-Wounaan der Fall ist. (Turner 2008: 168) - Auch wenn die Völker der *Carta Orgánica* (comarcale Gesetzgebung) unterstehen, gibt es einige spezielle Organe, wie beispielsweise der *Consejo Noko-Chi Pornaan*, der unterschiedliche Instanzen innerhalb der Comarca Emberá-Wounaan zu einem Rat zusammenführt, um sich über Entscheidungen und Pläne zu beratschlagen. (Turner 2008: 61) Zum anderen sind die Einmischung von politischen Parteien sowie das Fehlen von eigener finanzieller Ausstattung der lokalen Regierungen (*congresos regionales* und *congresos locales*) hinderlich für eine unbeeinflusste, freie Konsensfindung, die bei Autonomie der Regelfall sein sollte. Die Kunas haben wohl unter all den indigenen Völkern Panamas die weitreichendste Autonomie. Ihre internen Gesetze werden von der Regierung de facto anerkannt und sie können daher Projekte in der *comarca* selbst verwalten und finanzielle Abgaben einfordern. (Turner 2008: 168)

Castillo berichtet vom Problem unterschiedlicher Blickwinkel der indigenen Interessensvertretungen. Es wird eine fehlende Koordination zwischen traditionellen indigenen Autoritäten und indigenen Vertretern der Regierung beklagt. Die ersten bemängeln, dass sie als offizielle Autoritäten von der Nationalregierung nicht anerkannt werden und den zweiten wird vorgeworfen, sich für die Interessen der Regierung und nicht für jene der Herkunftsbevölkerung einzusetzen. Weiters wird die Situation um das Ringen von politischen Ämtern beklagt. Die Bemühungen, politische Posten einnehmen zu wollen, kommen in Panama nicht aus den Bestrebungen einer Idee von indigener Einheit, dies wird von Parteizugehörigkeiten bestimmt. Die Streitigkeiten um die Bekleidung der Ämter erzielen dann oft völlig gegensätzliche Resultate: *„Los dueños de los partidos suelen decir que, como los indígenas están en la lucha interna, no saben gobernar, y así se justifican para poner a un no indígena en un cargo que corresponde a un puesto en la comarca.“* (Castillo 2007: 122) Castillo kritisiert das Fehlen einer geeinten öffentlichen indigenen Stimme. Die Parteitreuhe stehe zu oft über dem möglichen Potenzial an Ideen für Entwicklung einzelner Personen. (Castillo 2007: 123)

Die landwirtschaftlichen Produkte, die auf Comarca-Boden angebaut werden, dienen hauptsächlich der Subsistenz. Güter, mit denen Handel betrieben wird, bringen nur kleinere monetäre Erträge ein. In erster Linie sind dies Lebensmittel, es wird jedoch auch mit Kunsthandwerk gehandelt. Hier ist die *mola* zu erwähnen, ein Teil der Bluse der Kunafrauen, die in mühevoller Handarbeit gefertigt wird. Aber auch die vielfältige Korbflechtkunst der Emberá ist ein beliebtes „Mitbringsel“ vieler Touristen.

Den indigenen Völkern wird nur die Nutzung von Ressourcen via *usufructo* eingeräumt. Im Jahr 1998 wurde das Gesetz 41 beschlossen, welches unter anderem die Nutzungsrechte der Indigenen erweitern soll. Die Einbehaltung von Profiten, die auf Comarca-Boden erwirtschaftet werden, soll abgesichert sein. Die Ausweitung von geschützten Bereichen (territorial als auch juristisch) und von

Kontroll- und Partizipationsmechanismen soll garantiert werden. Bis jetzt ist es bei der Gesetzgebung geblieben, die Autorin selbst fügt an, dass mit einer baldigen und vollständigen Umsetzung der Gesetzesartikel nicht zu rechnen ist. (Wickstrom 2003: 46)

In Bezug auf indigene Nutzungsrechte eigener Territorien stellt Schilling-Vacaflor für Lateinamerika fest: „Generell wird den indigenen Völkern von den jeweiligen Staaten das Recht auf die exklusive Nutzung der erneuerbaren Ressourcen [...] zugestanden. [...] Die Rechte bezüglich der nicht-erneuerbaren Ressourcen sind demgegenüber deutlich eingeschränkt.“ (ibid. 2008: 18)

Das heißt, die auf ihren Territorien vorhandenen Ressourcen wie Holz, Flüsse, etc. dürfen genutzt werden. Handelt es sich jedoch beispielsweise um Vorkommen von Erdgas oder Metallen, dann dürfen sich der Staat oder transnationale Konzerne zumeist (ungefragt) bedienen. Auch wenn rein rechtlich betrachtet Zustimmung seitens der Indigenen vonnöten wäre, so wird diese oftmals umgangen oder in anderer Weise unsachgemäß gehandelt. In Panama verhält es sich ähnlich schlecht, ein wahrhaftes Vetorecht der indigenen Bevölkerung existiert nicht. Die wesentliche Qualität der Demarkierung indigener Territorien ist neben der Abgrenzung von der umgebenden Gesellschaft, der Schutz vor Ressourcenabbau. (Schilling-Vacaflor 2008: 20)

3.2 Verwaltungsaufbau

Die politische Verwaltung Panamas teilt das Land in folgende Einheiten: die Nation hat neun *provincias*, diese teilen sich in *distritos* und diese wiederum in *corregimientos*. Die *comarcas* liegen, graphisch gedacht, „über“ jenen nationalen Verwaltungseinheiten und Zuständigkeitsbereichen.

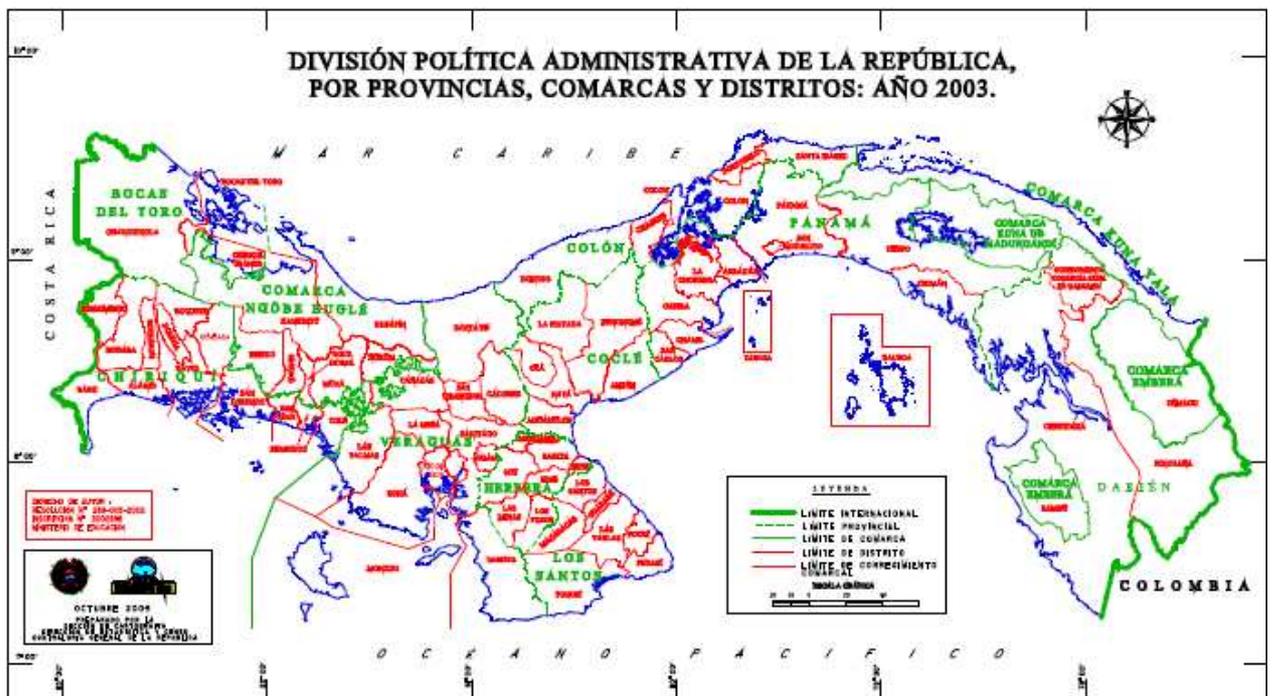


Abbildung 2: Politische Karte Panama (detailreich); Quelle: Contraloría General de la República

In der Comarca Emberá-Wounaan, Comarca Madungandí und Comarca Ngäbe-Buglé findet sich - nach Vorbild der Kuna - folgende Verwaltungsstruktur wieder: der *Congreso General* als höchstes Organ; der *Congreso Regional*, der auf Ebene der Comarca-Bezirke die entsprechende Instanz darstellt und der *Congreso Local*, der die Verwaltungseinheit der einzelnen (Dorf)Gemeinschaft ist. (vgl. Turner 2008: 48-77) Eine Ausnahme stellen hier die Kuna-Comarcas Kuna Yala und Wargandí dar, diese haben keinen *Congreso Regional*. Generell haben die Kunas nicht wie die Völker der Comarca Ngäbe-Buglé und Emberá-Wounaan

nur einen obersten Vertreter, den *cacique general*, der auch zugleich höchste politische Autorität ist. Sondern sie haben mehrere *caciques* oder *sailas*, die im *Congreso General*, als größte politische Macht der Kuna, tätig sind. (Turner 2008: 164) Als weiteres distinktives Merkmal der Kuna kann eine gewisse Weise von „Auslagerung“ kultureller (in Abgrenzung zu politischen) Themen betrachtet werden. Der *Congreso General de la Cultura Kuna* versammelt sich dreimal jährlich, er definiert sich als das höchste Organ der Religion, der Verbreitung und Konservierung des historischen und kulturellen Erbes des Kuna-Volkes. (vgl.: Wagua 2005: 12) Zudem ist, laut Turner, die „*justicia comunitaria*“ der Kuna die am weitesten ausgebildete. Dies ließe sich durch ihr viel längeres Bestehen als *comarca* erklären, die anderen Völker können nicht auf über fünfzig Jahre Erfahrung zurückgreifen. (Turner 2008: 115)

Der *Congreso General* setzt sich aus traditionellen Autoritäten, politischen Vorsitzenden (*dirigentes*) und vom *Congreso General* anerkannten Delegationen zusammen. Er ist in verschiedene Organe aufgeteilt, die jeweils spezielle Aufgaben erfüllen. Die Aufgaben des *Congreso General* sind, verkürzt dargestellt, die Bewahrung der Sprache, Kultur und Tradition des Volkes, die innere Verwaltung und Struktur der *comarca* und die Repräsentanz nach außen. Bei den Zusammentreffen der jeweiligen *Congresos Generales* werden Gesetze beschlossen, oder aktuelle Themen diskutiert, die dann ihren Eingang in die Regelwerke der einzelnen *comunidades* finden. Die Organisation der indigenen Bevölkerung Panamas in *Congresos Generales* ist einzigartig unter den indigenen Völkern Lateinamerikas. (Ministerio de Gobierno y Justicia 2002: vi).

Das Schema der politischen Verwaltung des Volkes der Ngäbe soll einen Einblick in die Komplexität comarcaler Administration geben.

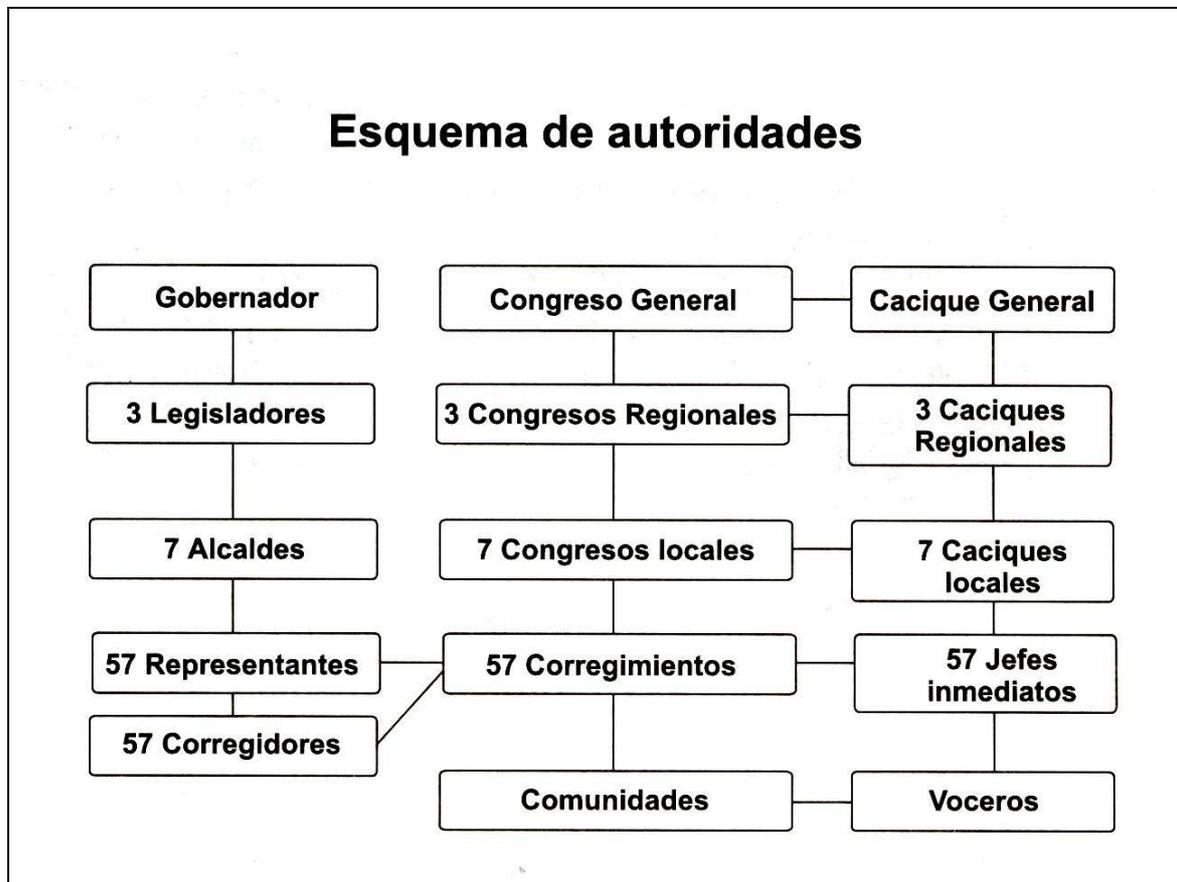


Abbildung 3: Politische Struktur bei den Ngäbes; CONAPI 2003b

Durch die Subsummierung jeweils zweier Völker (Ngäbe-Buglé und Emberá-Wounaan) in jeweils eine *comarca*, könnte die zahlenmäßig unterlegene Gruppe auf lange Frist in ihrer Existenz bedroht sein. Es wurde in beiden Fällen für je zwei Völker jeweils ein einheitliches Rechtssystem (*Carta Orgánica*) erarbeitet. Als äußerst negativ ist in diesem Zusammenhang jedenfalls das Fehlen einer entsprechenden Quotenregelung bei der politischen Partizipation zu bewerten. (Turner 2008: 165) Dadurch ist die Repräsentanz der jeweils kleineren Gruppe nicht gewährleistet.

3.3 Gründungen

Die Gründungen der *comarcas* sind nicht gleichzusetzen mit einer „[...] *concesión graciosa de los gobernantes de turno, sino que fueron producto de jornadas de luchas arduas por décadas.*“ (Turner 2008: 130) Die meisten Völker kämpften über lange Zeit hinweg für die Anerkennung ihrer angestammten Territorien. In anachronistischer Weise gemäß ihren Gründungsjahren werden die *comarcas* Panamas hier vorgestellt.

3.3.1 Comarca de Wargandí

Die Comarca de Wargandí (Ley 34 de 2000) ist die jüngste aller *comarcas* und befindet sich im Norden der Provinz Darién. Die hier ansässigen Kunas kämpften seit den 1960er Jahren für den Schutz ihres Gebietes. Es ging vor allem darum, dem drohenden Näherrücken der *colonos* Einhalt zu gebieten. In den 1980er Jahren und in der Folgedekade wurden eine Reihe von Gesetzesentwürfen vorgelegt, zur Gründung kam es erst im Jahr 2000. (Turner 2008: 131)

3.3.2 Comarca Ngäbe-Buglé

Im Kampf für die Errichtung der Comarca Ngäbe-Buglé (Ley 10 de 1997) schlossen sich Ngäbe und Buglé zum „Foro Guaymí“ zusammen. Es ging um zweierlei Interessen: das Erlangen von Comarca-Status und um die Ablehnung der Mine *Cerro Colorado*. (Ministerio de Gobierno y Justicia 2002: 60) Es wurde über lange Zeit mit friedvollem Hintergrund für die Errichtung der *comarca* verhandelt. 1977 begann der *Congreso General* die ersten konkreten Verhandlungen des Themas mit der Nationalregierung. Im Vorfeld der Gründung der *comarca* wurde 1996 ein langer Marsch in die Hauptstadt organisiert und manche Personen traten in Hungerstreik um den Beschluß des entsprechenden Gesetzes voranzutreiben. Der Protest war auch gegen die Kupfermine *Cerro Colorado* gerichtet. (Turner 2008: 131-132)

Die Comarca Ngäbe-Buglé umfasst rund 650,000 Hektar, was nur in etwa der Hälfte des von den Ngäbe und Buglé bewohnten Gebiets entspricht. (Wickstrom 2003: 50) Die *comarca* ist zwar die größte an Fläche, aber das Land

ist zu großen Teilen unfruchtbar. Eine Vielzahl der Personen arbeitet unter miserablen Arbeitsbedingungen auf den Kaffee- oder Zuckerrohrplantagen in der Provinz Chiriquí, da die Bebauung des eigenen Landes zu geringe Erträge abliefern, um das Überleben zu sichern. Die Comarca Ngäbe-Buglé erstreckt sich über die drei Provinzen Bocas del Toro, Veraguas und Chiriquí. Ein großer Teil der Buglé siedelt jedoch im Osten weit über die eigentlichen Comarca-Grenzen hinaus bis in die nächstgelegene Provinz Colón. Jene Gemeinschaften, die sich nicht innerhalb des demarkierten Gebietes befinden, werden im Comarca-Recht als *áreas anexas* befestigt. (Ministerio de Gobierno y Justicia 2002: ix)

3.3.3 Comarca de Madungandí

Im Vorfeld der Gründung der Comarca de Madungandí (Ley 24 de 1996) kam es zu gewaltvollen Zwischenfällen, wie Strassensperren und Vertreibung von *colonos*. 1976 wurde die *hidroeléctrica del río Bayano* in diesem Kuna Gebiet errichtet. 35.000 Hektar Ackerland gingen den *indígenas* dadurch verloren. In der Folge wurden in Verhandlungen die Demarkation des Indianerlandes sowie Entschädigungszahlungen beschlossen. Doch erst rund zwanzig Jahre später wurde die *comarca* eingerichtet, die Zahlungen blieben bis heute aus. (Turner 2008: 130-131) Die Comarca de Madungandí befindet sich im äußersten Ostteil der Provinz Panamá, beim Seengebiet des *Alto Bayano*.

3.3.4 Comarca Emberá-Wounaan

Mit der ersten Sitzung des *Congreso General* dieser Völker im Jahr 1971 wurde der Kampf um die Errichtung einer eigenen *comarca* initiiert. Mit der Gründung der Comarca Emberá-Wounaan (Ley 22 de 1983) in der Provinz Darién verblieben vierzig Gemeinden außerhalb des offiziellen Gebietes. Seit damals herrscht große Unzufriedenheit darüber. (Turner 2008: 131) Diese Gemeinden vereinten sich unter dem Projekt *Tierras Colectivas Emberá-Wounaan Drüa*. (Turner 2008: 144-145) Im November 2004 wurde der *Asamblea Nacional* der Gesetzesentwurf Nr. 82 vorgelegt, der die *tierras colectivas Emberá Bedea Drüa y Maach Wounaan Dür Hiek* zum Inhalt hat. (Castillo 2007: 120) Diesem wurde bis

heute nicht Recht zugesprochen. Einige Emberá-Gemeinden in der Provinz Panamá warten ebenfalls auf einen positiven Bescheid, worin ihre Habitate als legal anerkannt werden sollen. (Turner 2008: 145)

3.3.5 Comarca de Kuna Yala

Die Comarca de Kuna Yala (Ley 16 de 1953) Kuna Yala war die erste in Panama. 1945 wurde mit der Regierung über die *Carta Orgánica* verhandelt, die schließlich ab 1953 als interne Gesetzgebung und Verwaltung der Comarca-Bevölkerung regelte. Es darf kein Land innerhalb des indigenen Territoriums an außenstehende Personen veräußert werden, die Bodenschätze verbleiben in Staatshand. Die Kuna waren nicht einverstanden und haben daraufhin selbst ein „Grundgesetz“ und „Autonomiegesetz“ (*Ley fundamental de la comarca Kuna Yala*) erlassen und „diese werden de facto auch vom Staat anerkannt, sodass die Kuna über eine Autonomie verfügen, die über den legalen offiziellen Rahmen hinausgeht.“ (vgl. Munting 2005: 113) Das *Ley Fundamental de la Comarca Kuna Yala* geht über den Rahmen der anerkannten *Carta Orgánica* hinaus und wurde bisher von der *Asamblea Legislativa* nicht offiziell anerkannt. (Turner 2008: 111)

Die Kunas haben nach ihrem Widerstandskampf 1925 (*Revolución Tule*) begonnen, ihr Gebiet auf regionaler Ebene zu verwalten. Sie schufen damit die Basis für die Errichtung der späteren *comarca*. Als einende politische Instanz wurde der *Congreso General Kuna* ins Leben gerufen, der dann 1953 auch auf nationaler Ebene Anerkennung fand. (Wickstrom 2003: 52) Die älteste *comarca* des Landes liegt an der Atlantikküste in den Provinzen Panamá und Darién und ist ein schmaler langgezogener Landstreifen, der die vor der Küste gelegenen zahlreichen Archipele miteinschließt.

Erst mit durch das Gesetz 99 vom Dezember 1998 wird der Comarca Kuna Yala jener Name auch rechtlich zugesprochen, zuvor hieß sie offiziell Comarca San Blas. (Castillo 2006: 6) Die alte Bezeichnung entstammte der kolonialen Vergangenheit und wurde von den Kunas als unangemessen empfunden. Mehr als zehn Jahre nach dieser Abänderung ist es in Panama noch durchaus üblich,

lediglich von „San Blas“ zu sprechen. Durch die Verwendung dieser Bezeichnung wird dem Volk der Kuna nicht mit einem angemessenen Respekt begegnet.

Als Vorläufer der *comarca* ist das Reservat San Blas und Barú zu verstehen. Die Gesetze 59 aus 1930 und das ergänzende *Ley Segunda* aus 1938 beschließen das Reservat und legen seine Gebietsgrenzen fest. Mit dem Gesetz 18 aus dem Jahr 1952 kommen weitere Reservate hinzu, auch solche, die von anderen Völkern bewohnt werden: Bayano, Darién, Tabasará und Bocas del Toro. Dasselbe Gesetz beschließt die Gründung eines *Departamento de Asuntos Indígenas*, das dem *Ministerio de Gobierno y Justicia* untersteht. Zudem sollte ein *Instituto Nacional Indigenista* errichtet werden. (Medina Hernandez 1972: 74)

Bisher wurden die Siedlungsgebiete der Naso und der Bribri diesen Völkern in keiner Weise zuerkannt. Der zunehmenden Gebietsvereinnahmung durch *colonos* kann deshalb gar nichts entgegengesetzt werden. Die Nutzung von als *parques* oder *áreas protegidas* ausgewiesenen Flächen wurde den *indígenas* durch die ANAM untersagt. (Turner 2008: 168-169) Die traditionelle Verwaltung des Volkes Naso setzt sich aus der *Asamblea del Pueblo*, dem *Consejo General de Dirigentes* und dem König oder der Königin zusammen. Die Naso haben elf Gemeinschaften in der Bananenpflanzzone von Guabito und Changuinola, ganz im Westen des Landes. Sie haben der Staatsregierung seit den 1980er Jahren wiederholte Male Gesetzesentwürfe für die Gründung einer eigenen *comarca* vorgelegt. Bisher wurde ihren Forderungen nicht Recht zugesprochen. (Turner 2008: 77-78)

Die Bribri halten enge Beziehungen zu ihren „Brüdern“ im Nachbarland aufrecht. Die Bribri leben auf panamaischen Boden ohne administrative Einheiten, in Costa Rica rechnen sie auch nicht mit eigenen Verwaltungseinheiten, doch organisieren sie sich dort auf Basis von NROs. Auch ohne eigene Verwaltungsinstanzen aufzuweisen, wollen die Bribri zumindest den Status eines *corregimiento* vom Staat Panama zuerkannt bekommen. (Turner 2008: 78)

4 BEVÖLKERUNG UND SPRACHEN VON PANAMA

Panama ist historisch gesehen als ein „*país de tránsito*“ zu bezeichnen. Die zahlreichen Migrationsströme, die sich in seinen knapp 110 Jahren seit Bestehen der Republik ereigneten, ließen aus ihm ein „*país verdaderamente cosmopolita*“ werden. Auch wenn es bisher keine panamaische Nationalidentität als solche zu definieren gab, so prägen doch all die verschiedenen Kulturen und Teilgesellschaften die Gesamtgesellschaft mit. (Montalván 2000: 10)

Die hier zitierte Linguistin Dra. Ana Montalván, obwohl selbst Wissenschaftlerin und langjährige Mitstreiterin für die Menschenrechte der indigenen Völker in Panama, kann als negatives Beispiel für eine sehr geläufige Vorgehensweise herangezogen werden. Eine Vorgehensweise, welche die Begrifflichkeiten „Volk“ und „Gruppe“ für austauschbar hält, oder manche indigene Völker außen vor lässt. – In Panama wird oft von nur vier oder fünf autochthonen Völkern (= *pueblos*; zumeist jedoch nur von *grupos* oder *comunidades*) gesprochen, da Ngäbe und Buglé als einheitliche *guaymíes* oder die in einer *comarca* zusammengefassten Völker Emberá und Wounaan als ein einziges Volk „Emberá-Wounaan“ dargestellt werden, Bribri und Naso finden häufig gar keine Erwähnung.

Demgemäß geht Montalván von folgenden Bevölkerungsgruppen, gereiht nach ihrer zahlenmäßigen Präsenz, aus:

- ⇒ die spanischsprachige Majorität
- ⇒ vier Gruppen von indigenen Kulturen
- ⇒ eine Gruppe mit Abstammung von den Afro-Antillen
- ⇒ verschiedene, kleinere Gruppen mit unterschiedlicher Herkunft (China, Indien, Juden, Italiener, Franzosen) (Montalván 2000: 10-11)

4.1 Die autochthonen Völker

Die Angaben über die Anzahl indigener Völker im lateinamerikanischen Raum variieren sehr stark. Rosner geht von rund 150 verschiedenen indigenen Völkern, jedes mit seiner eigenen Sprache und gesamt 45 Millionen Menschen aus. (ibd. 1998: 231) Von rund 400 Völkern ist bei Munting die Rede. (ibd. 2005: 64) Castillo zählt dem lateinamerikanischen Raum, einschließlich der Karibik, 33 bis 40 Millionen indigene Personen zu, die sich in mehr als 400 Völker mit eigenen Sprachen aufteilen. (Castillo 2007: 7) Laut der *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL) werden für den gesamten Raum Lateinamerika und Karibik 671 indigene Völker mit rund 30 Millionen Menschen gezählt. (CEPAL 2007: 213) Der *Fondo Indígena* erklärt die große Variabilität der Daten mit der Ungenauigkeit der Nationalerhebungen. (Fondo Indígena 2002: 12) In Panama sind sieben verschiedene Völker anzutreffen, die gesamt etwa 300.000 Personen ausmachen.

Rodrigo de Bastidas und Vasco Nuñez de Balboa fanden den Isthmus 1501. Zu jenem Zeitpunkt waren viele verschiedene autochthone Gruppierungen anzutreffen. Castellero geht von etwa 60 Stämmen (*tribus*) aus. (ibd. 1967: 7) Man betrachtete die panamaischen Ureinwohner als Nachkommen der *nahuas* und *mayas*. Die später von den Karibikinseln ankommenden Caribstämme formten dann die dritte Gruppierung, die von den Europäern vorgefunden wurden. Heute trifft man in Panama jene sieben indigene Völker an: Bri-Bri, Buglé, Emberá, Kuna, Naso-Teribe, Ngäbe und Wounaan.

Beim Zensus 1960 wurden erst 62.187 Personen indigener Herkunft gezählt, dies entspricht 5,8% der Gesamtbevölkerung. (Medina Hernández 1972: 70) Der Zensus von 1970 zählte 73.000 indigene Personen, wobei fünf ethnische Gruppen angegeben wurden: *guaymíes*, *chocóes*, *kuna*, *teribe* und *bokotá*. (Medina 1972: 105) Für 1990 werden 194.269 Personen (8,3% der

20

Gesamtbevölkerung) angegeben. (Montalván 2000: 7) Im Jahr 2000 lebten 2,8 Millionen Menschen in Panama. Rund 10% der Bevölkerung waren indigener Herkunft, dies entsprach 285.231 Personen. (Censo 2000 zit. nach Turner 2008: 14) Eine Schätzung der Gesamtbevölkerungszahl im Juli 2010 belief sich auf 3,360.474 Einwohner. (www.cia.gov) Am 16. Mai 2010 wurde der neue nationale Zensus erhoben.

4.1.1 Die Lebensbedingungen der indigenen Bevölkerung

Die indigene Bevölkerung des Landes hat eine um 10 Jahre geringere Lebenserwartung als die mestizische Bevölkerung. (PNUD 2002b: 29) Die Prozentsätze bei Analphabetismus sind bei der indigenen Bevölkerung am größten. Eine Reihe an Exklusionsmechanismen ist wirksam und sorgt für die stetige Marginalisierung der autochthonen Bevölkerung. Indigener Siedlungsraum wurde bisher mehrfach nicht zuerkannt. Als Beispiele seien hier die Buglé in der Provinz Colón und die Emberá und Wounangemeinden angeführt. Im Fall der Bribri und Naso wurden die traditionellen Siedlungsgebiete ganzer Völker nicht zuerkannt.

4.1.1.1 Sozio-ökonomische Verhältnisse

Mehr als eine Million Menschen in Panama lebt in Armut, dies entspricht 37,3% der Gesamtbevölkerung, die Hälfte hiervon lebt in extremer Armut. Die indigenen Personen des Landes stellen mit 95,5% die größte von Armut betroffene Bevölkerungsgruppe dar. (*Encuesta de Niveles de Vida* zit. nach Leís: 17-31) In extremer Armut leben 86% der indigenen Bevölkerung. Damit stellt Panama nach Brasilien das Land mit der schlechtesten Verteilungsquote dar. Im gesamten Land sind 21% der *panameños* von Armut betroffen, 19% von extremer Armut. (Turner 2008: 48)

Die Kuna stellen im Vergleich der Einkommensverhältnisse der indigenen Völker Panamas eine etwas positivere Ausnahme dar. Sie sind jene Gruppe, die weniger hohe Anteile an Mindest- oder Nichtverdienern aufzuweisen hat, als die anderen

Völker. Die Völker Emberá und Wounaan haben die geringsten Einkommen vorzuweisen.

Die Werte der Einkünfte der Indigenen liegen stets unter jenen der Nicht-Indigenen. Vergleicht man die Einkommenssituationen von indigenen Personen auf Provinz-Ebene und auf Comarca-Ebene, so wird ersichtlich, dass die Einkommen in den *comarcas* nochmals unter jenen der Provinz sind. Der Zensus von 2000 zeigt, dass in der Comarca Ngäbe-Buglé beinahe 100% der befragten Personen angeben, keine Einkünfte zu haben, oder solche, die unter jährlichen 100 Balboas (1 Balboa= 1US Dollar) liegen. (CONAPI 2006: 98)

Panama ist in der Reihung amerikanischer Länder mit der schlechtesten Einkommensverteilung an zweiter Stelle zu finden. Im Jahr 1996 lag das ProKopfEinkommen bei 2.358 US Dollar. (Ministerio de Gobierno y Justicia 2002: vi)

Gesamt gesehen weisen alle indigenen Völker Panamas schlechtere Indikatoren bei Gesundheit, Bildung, Zugang zu medizinischer Versorgung, Einkommensverhältnisse, allgemeines Niveau der Lebensumstände (wie Beständigkeit und Sicherheit der verwendeten Baumaterialien, Zugang zu Trinkwasser, Anschluß an Kanalisation; etc.) als die Teile der nicht-indigenen Bevölkerung auf. (vgl. Studie von Leís 2003)

Etwas mehr als die Hälfte der indigenen Bevölkerung des Landes lebt in den *comarcas*, dies entspricht 51,1 %. (53 % bei: Leís 2003: 5) In den drei Provinzen Bocas del Toro, Chiriquí und Panamá konzentrieren sich 41,1 % der indigenen Bevölkerung. In der Comarca Ngäbe-Buglé sind 56,9 % der dort ursprünglich ansässigen indigenen Völker anzutreffen. In der Comarca Emberá-Wounaan leben nur 26,4% der respektiven Völker. (CONAPI 2006: 80)

4.1.1.2 Bildung

Der Durchschnittswert Panamas bei Analphabetismus liegt bei 7 von 100 betrachteten Personen. Betrachtet man die indigene Bevölkerungsgruppe, so stellt man hier 32 Personen fest. In der Comarca Ngäbe-Buglé liegt der Wert bei 46, in der Comarca Kuna Yala bei 38 und in der Comarca Emberá-Wounaan bei 34. Die

Provinzen Darién und Bocas del Toro schließen mit hohen Werten an. (23 und 17 Analphabeten) (CONAPI 2006: 102) Der Gesamtwert an Analphabeten für das Land liegt bei 7,6%. Wobei nur 2,6% im städtischen Gebiet, hingegen 16,7% im ländlichen Raum ermittelt werden konnten. (Leís 2003: 21) Für das Jahr 2000 wurden folgende Werte für Analphabetismus festgehalten: Comarca Wargandí: 85,5%, Comarca Madungandí: 63,7%; Comarca Ngöbe-Buglé: 45,9%; Comarca Kuna Yala: 38,5%; Comarca Emberá-Wounaan: 34,5%, im Darién: 21,2% und in Bocas del Toro: 16,9%. Die autochthone Bevölkerung besucht im Durchschnitt um vier Jahre weniger die Schule als die nicht-indigene Bevölkerung. (Leís 2003: 23)

Jene Personen, die monolingual in einer indigenen Sprache sind, gehören dem allerärmsten Bevölkerungsanteil an und weisen nur ein besuchtes Schuljahr auf. (Leís 2003: 24)

Obwohl die Analphabetenrate eine der geringsten des Kontinents ist, sind die internen Ungleichheiten und Gefälle enorm. Erhebungen aus dem Jahr 2004 geben für Kuna Yala 23% der Männer und 51% der Frauen als Analphabeten an. Für das gesamte Land gilt: 1,5% der *primaria*-Schüler brechen die Schule ab und 6% der *primaria*-Schüler müssen Klassen wiederholen. Bei der indigenen Bevölkerung brechen 4,6% die Schule ab und 14,5% müssen die eine oder andere Stufe der *primaria* wiederholen. (Orán 2008: 21-22)

Der Zensus von 2000 zählte in der Comarca Ngöbe-Buglé 31.991 Analphabeten; in der Comarca Emberá-Wounaan 1.838; in der Comarca Kuna Yala 8.821 (einberechnet wurden Personen ab dem 10. Lebensjahr; zit. nach: Venado 2008; vol. 1: 18)

Die Kunas erlangen am häufigsten unter allen indigenen Völkern Panamas eine Ausbildung auf Universitätsniveau. Bei 100 Menschen indigener Herkunft sind durchschnittlich 54,3 % Kunas, die einen Universitätsgrad erreichen; 23,7 % sind Ngöbe und 9,8 % sind Bribri, der Rest teilt sich auf die anderen Völker auf. (CONAPI 2006: 103)

Oft wird die Ausbildung der Kinder zu einem Grund für die Migration der indigenen Personen Panamas. Das Fehlen von höheren Schulstufen in den *comarcas* zwingt

die Menschen in die Stadt zu gehen, wo das gesamte Schulangebot vorhanden ist. (vgl. hierzu die Arbeit von Tiefenbacher)

Ein Bericht des *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) aus 2004 konstatiert in seiner landesweiten Studie einen ungleichen Zugang zu Bildung zwischen Gruppen verschiedener sozialer und geographischer Zugehörigkeiten. Jene Gruppe Jugendlicher (es wird hier die Altersgruppe 15-24 untersucht), die aus Mangel an finanziellen Mitteln am Fortsetzen des Schul- oder Unibesuchs gehindert wird, ist zum überwiegenden Teil indigen. Mit der Qualität der erhaltenen Bildung sind durchschnittlich 72,5% aller Jugendlichen zufrieden, mit dem erreichten Gesamtniveau allerdings nur 32,9%. (PNUD 2004b: 168-169) Von den 0,4% der panamaischen Jugendlichen, die nie zur Schule gingen, sind 75% indigener Herkunft. (PNUD 2004b: 172)

Die höchsten Prozentsätze jener Personen, die den dritten Grad der Primarschule nicht abgeschlossen haben, finden sich in den *comarcas*. Während der Gesamtwert für das Land bei 10,4% liegt, so liegt er am höchsten in der Comarca Ngäbe-Buglé, mit 50,1%. In der Comarca Kuna Yala schlossen 40,5% und in der Comarca Emberá-Wounaan 39,6% nicht den dritten Grad der *primaria* ab. Die Provinzen Darién (29,2 %) und Bocas del Toro (22,5%), welche eine große Dichte an Menschen indigener Herkunft aufweisen, folgen mit hohen Werten. (CONAPI 2006: 102)

In der Periode von 1999 bis 2006 konnte Panama einen deutlichen Anstieg bei der Einschulungsrate der *pre-primaria* (Vorschulstufe) erzielen. Für die *primaria* konnte ein leichter Anstieg verzeichnet werden. (vgl. UNESCO Global Monitoring Report 2009) Von Gleich ruft zu einer kritischen Leseweise der nationalen Erhebungen in Lateinamerika zu den Einschulungsraten der indigenen Bevölkerung auf. Denn es muss gleichzeitig beobachtet werden, wie es mit den erfolgreichen Abschlüssen bestellt ist. In den 1980er Jahren wurden Einschulungsraten von 100% für Länder mit geringem indigenem Bevölkerungsanteil erreicht. Beobachtet man die Entwicklungen genauer, so kann festgestellt werden, dass nur jeder dritte Grundschüler diese abschließen wird. Bei

Schülern mit indigener Herkunft ist es nur mehr jeder 4. oder 5. und diese benötigen durchschnittlich 9 bis 10 Jahre für den Abschluß (regulär sechs Jahre). (von Gleich 1996: 75)

4.1.1.3 Ethnizität, Identität, Rassismus

„Ethnizität“ beschreibt die Differenzierung von Bevölkerungsgruppen durch Selbst- oder Fremdzuschreibung. (vgl. Wörterbuch der Völkerkunde) Der Begriff der „Ethnizität“ ist untrennbar mit jenem der „Identität“ verbunden. Bei der Konstruktion von Identität geht es um eine komparative Dialektik, die das Eigene/Bekannte vom Fremden/Unbekannten abzugrenzen versucht. Religiöse, politische Faktoren, die Schule, die Familienstrukturen, usw. spielen bei der Identitätskonstruktion eine bedeutende Rolle.

Die Zuschreibungsmechanismen von Merkmalen, die das Eigene vom Fremden trennen, laufen oftmals entlang biologistischer Ideen, die den Begriff der Rasse in den Vordergrund rücken. Auch wenn diese Form des „offenen Rassismus“ in der wissenschaftlichen Literaturdiskussion kaum mehr Legitimität genießt, so ist das sich präsentierende Alltagsbild doch oft ein ganz anderes. In Panama ist es durchaus üblich, in äußerst despektierlicher Weise von *los indios* zu sprechen - und dies auch in bildungsnäheren Schichten. Diese Wahrnehmung wird bestätigt von Wissenschaftlern, Juristen oder anderem Expertenpersonal vor Ort, vorrangig von jenen, die durch ihre Tätigkeitsbereiche mit indigenen Völkern in Kontakt sind.

Die durchaus menschliche Eigenschaft der Selbst- und Fremdbabgrenzung ist in Panama in all ihren (unmenschlichen) Schattierungen anzutreffen. Oft äußert sich dies vermeintlich völlig harmlos, zum Beispiel über den Weg der Sprache. Indigene Völker werden in Panama selten als solche, nämlich als „Völker“ (*pueblos*) dargestellt und wahrgenommen, sondern lediglich als „Gemeinschaften“ (*comunidades*). Im *Ley de Educación* (1995) wird ausschließlich von *comunidades indígenas* oder *grupos* (siehe u.a. Art. 249) gesprochen, nie aber von *pueblos*.

Es kommt zu Vermischungen und Ungenauigkeiten, wenn von den einzelnen indigenen Völkern die Rede ist. Auch die *Coordinadora Nacional de Pastoral*

Indígena (CONAPI), die zumeist als fundierte Quelle indigener Themen in Panama herangezogen werden kann, fasst in ihren Ausführungen die Bevölkerungen Ngäbe und Buglé, als auch die Emberá und die Wounaan zumeist zu je einer indigenen Gruppe zusammen. In späteren Darstellungen innerhalb desselben CONAPI-Berichts werden die einzelnen Völker dann separat ausgewiesen, bei Statistiken zu Binnenlandmigration finden sich dann fälschlicherweise die Bocotá als eigenständiges Volk wieder. Obwohl an anderer Stelle in demselben Bericht dargelegt wird, dass es sich bei den Bocotá und den Buglé um dasselbe Volk handelt. (vgl. CONAPI 2006: 79)

Mit der äußeren Erscheinung indigener Personen wird häufig weniger subtil umgegangen. Im Rahmen einer CONAPI-Studie zur Migration wurden indigene Familien zum Gebrauch ihrer traditionellen Kleidung befragt: „¿Las mujeres de esta casa usan su vestido tradicional cuando viven fuera de su lugar de origen?“ 56 % antworteten mit JA, 44 % mit NEIN. (CONAPI 2006: 143) Diese Ergebnisse ließen aufhorchen und führten zur Frage über die Kleidung am Arbeitsplatz: „¿Le prohíben o alguna vez les han prohibido usar el vestido tradicional en su trabajo?“ 10,8 % der Befragten gaben an, der Gebrauch ihrer traditionellen Kleidung werde ihnen am Arbeitsplatz untersagt. (ibd. 143-144)

Es wurde die Frage nach dem Kleidungsgebrauch im öffentlichen Bereich gestellt. „¿Le prohíben o alguna vez les han prohibido entrar a ciertos sitios, como restaurantes, si visten con su vestido tradicional?“ 9,9 % erlebten bereits die Verweigerung des Zutritts, weil sie traditionell gekleidet waren. (ibd. 144)

In der Schule gibt es zu weiten Teilen Verbote, die traditionelle Kleidung zu tragen. „¿En la escuela prohíben usar el vestido tradicional?“ 45,5 % der Befragten wird der Gebrauch verboten. (ibd. 145) In Panama ist der Gebrauch von Schuluniformen die Norm, von Indigenen wird dies immer wieder als Beschneidung ihres persönlichen Rechts empfunden, da die Kleidung eine Form ihres Ausdrucks von Kultur ist. (vgl. CONAPI 2006: 145-147) Den Kuna Mädchen wurde 1919 der Gebrauch des Nasenrings, Teil ihres traditionellen Schmucks, verboten. (Howe 1998: 178) Im heutigen urbanen Alltag stellen Kunafrauen mit

Nasenring eine sehr große Ausnahme dar. In den allermeisten Fällen sind es Greisinnen, die das traditionelle Schmuckstück noch tragen.

Eine weithin angewandte Form von Alltagsrassismus ist die sogenannte *reserva del derecho de admisión*, die sich in ihrer Praxis gegen die schwarze und indigene Bevölkerung richtet. Geschäfte, die von privater Hand betrieben werden, können sich mithilfe dieses „Rechts“ selektiver und diskriminierender Mechanismen bedienen. Im privaten Sektor fällt auf, dass Menschen mit heller Haut (*piel clara*) „unverhältnismäßig oft“ (*de forma desproporcionada*) als Kassiers in Banken oder im Rezeptionsbereich beschäftigt sind. (Leís 2003: 32)

4.1.1.4 Ungenaue Erhebungen der indigenen Bevölkerung

Wie in Abb. 4 dargestellt, fand sich im Jahr 2000 folgende Verteilung der indigenen Bevölkerung.

Cuadro No. 1
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN PANAMÁ,
SEGÚN ETNIA, AÑO 2000.

Población	Absoluta	Porcentaje
Total	285,231	100%
Ngöbe	169,130	59%
Buglé	17,731	6%
Kuna	61,707	22%
Emberá	22,485	8%
Wounaan	6,882	2%
Naso-Teribe	3,305	1.2%
Bri-Bri	2521	0.9%
Bokota*	993	0.3%
No declararon	477	0.2%

* Aunque el Censo del 2000 diferenció a este sector indígena de los otros pueblos, se les asimila con los Buglé.

Fuente: Contraloría General de la República. **Censo General de Población**, año 2000.

Abbildung 4: Censo 2000; Turner 2008: 48

Montalván weist darauf hin, dass Daten der Volkszählungen Panamas vielfach ungenau und unvollständig sind. Oft wird verabsäumt, die gesamte indigene Bevölkerung zu erfassen. Diese wird nicht einberechnet, wenn sie außerhalb des „traditionellen *indígena*-Gebiet“ temporär wohnt, beispielsweise aus Gründen der Ausbildung (ab der *secundaria* aufwärts) oder wegen der Saisonarbeit auf landwirtschaftlichen Plantagen. Nicht-indigene Bauern hingegen, die in jenen Gebieten siedeln, werden den Daten zugerechnet. (Montalván 2000: 14)

Von Gleich kritisiert die Ungenauigkeit der Volkszählungen in gesamt Lateinamerika. Zwischen 1940 und 1990 haben nur Peru, Bolivien, Ekuador und Guatemala ethnisch differenzierte Angaben gemacht. Die Kriterien, welche eine Person zu einem „Angehörigen eines indigenen Volkes“ (von Gleich 1996: 76) machen, sind sehr unterschiedlich und haben sich seit den 1940er Jahren stark gewandelt. Dieser Wandel und allgemein die unterschiedliche Qualität der Erhebungen machen Ländervergleiche unmöglich. Die ethnische Selbstzuordnung ist in der Praxis problematisch, denn es kann zur Überdimensionierung als auch zur Minimierung der indigenen Bevölkerung führen. Als weiteres Problem identifiziert von Gleich die Frage nach nur einer Sprache bei indigenen Personen. Denn so gerät die indigene Sprache oft ins Hintertreffen und wird gar nicht erwähnt. Erst in den 1980er Jahren im Rahmen der Demokratisierung und auf Druck der indigenen Mobilisierung bemühten sich die Regierungen, die ethnischen Differenzierungen in die Volkszählungen mit ein zu beziehen. (von Gleich 1996: 76) In Panama durchliefen die Kriterien der ethnischen Zugehörigkeit ebenfalls einen Wandel. Der Zensus 1960 definierte über den Faktor „Sprecher einer indigenen Sprache“; 1980 war der geographische Lebensraum entscheidend und der Zensus von 1990 berief sich auf die Selbstzuordnung der Menschen. (von Gleich 1996: 77)

Die Anzahl der indigenen Völker Panamas variiert öfters, aus Gründen der Ungenauigkeit und aus politischem Kalkül. Der Zensus 2000 führt acht Völker an, wobei die Bokota den Buglé zuzuzählen sind. In offiziellen Veröffentlichungen wird zuweilen von nur fünf Völkern gesprochen. In einer Informationsbroschüre des *Instituto Panameño de Turismo* (IPAT) beispielsweise werden die Ngábe und die

Buglé als eine homogene Gruppe dargestellt und die BriBri werden völlig weggelassen. Die Völker Emberá und Wounaan, die sich eine *comarca* teilen, werden ebenfalls sehr häufig zu einem Volk zusammengefasst. Staatliche Einrichtungen haben zuweilen ein geringes Interesse an genaueren Erhebungen. Denn mehr verschiedene Gruppen vorzufinden und anzuerkennen kann mitunter mit mehr Folgeaufwand für den Staat verbunden sein.

4.1.2 Die einzelnen indigenen Völker

Die indigenen Völker Panamas werden hier nach ihrer Bevölkerungszahl absteigend vorgestellt.

4.1.2.1 Ngäbe

Die Ngäbe wurden früher *guaymíes* genannt. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts schlossen sich die Buglé den Ngäbe an und wurden von da an nicht mehr als separates Volk betrachtet. Die Völker standen sich davor zumeist feindselig gegenüber. (Ministerio de Gobierno y Justicia 2002: 6) Dieser Zusammenschluss führte in der Folge oft zu Unklarheiten was die Anzahl der Menschen der jeweiligen Völker betraf. Auch heute werden sie großteils als einheitliches Volk Guaymí dargestellt. Oft werden neben den Buglé auch die Naso und die Bribri unter der Idee einer ethnischen Gruppierung „Guaymí“ subsumiert. Es verhält sich jedoch so, dass diese vier Völker voneinander kulturell und sprachlich zu unterscheidende Gruppen darstellen.

Der Begriff *guaymí* wurde direkt aus dem Buglere übernommen. Denn die Buglé sprechen von den *guaymíes*, wenn sie sich auf das Volk der Ngäbe beziehen. (Interview 8)

Die Mehrheit der unter äußerst prekären Verhältnissen zu verrichtende Arbeit auf den Zuckerrohr-, Bananen- und Kaffeeplantagen wird von Ngäbe und Buglé geleistet. Sie wandern zur saisonalen Arbeit in die Provinzen Chiriquí und Bocas del Toro ab und leben dort in einfachsten Verhältnissen auf Plantagenland. Die Ngäbe stellen zahlenmäßig das größte indigene Volk Panamas dar, sie machen

rund die Hälfte aller indigenen Personen des Landes aus. Vereinzelt ist bei den Ngäbe noch die (von Männern ausgeübte) polygame Lebensform zu finden.

4.1.2.2 Kuna

Die Selbstbezeichnung lautet Tule/Dule, die Kuna-Sprache *dulegaya*. Die Kuna wurden lange Zeit irrtümlich als Nachkommen der Cueva klassifiziert. Anfang der 1970er Jahre begann sich die wissenschaftliche Erkenntnis durchzusetzen, dass es sich bei den Kuna und den Cueva um zwei unterschiedliche Völker handelte. (vgl. Torres de Araúz 1972: 78) Die Cueva siedelten bei der Ankunft der Europäer im Osten des Landes. Die Kuna kamen ab der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts in der Region an, als die Cueva bereits beinahe vollständig verschwunden oder nur noch eine kleine Gruppe existent gewesen war. Manche gehen davon aus, dass Vokabular der Cueva von den Kunas absorbiert wurde. (Torres R. 1980: 37)

Das zweitgrößte Volk hebt sich durch seine starke politische Organisation von den anderen Völkern ab. Die Organisationsstruktur von *Congresos Locales* und *Congresos Generales* hatte Vorbildwirkung für die anderen Völker. Die Kunas, die in die Provinzen von Panamá und Colón migrierten, gründeten dort sogenannte *capítulos*. Jene *capítulos* gewähren ständige Verbindung zu den Orten ihrer Herkunft. Sie sollen der Orientierung der Neuankömmlinge dienen, als auch zum Informationsaustausch, sie sind auch als kulturelle Zentren zu betrachten.

Die Kunas haben sich im Vergleich zu den anderen indigenen Völkern Panamas viel weitreichender der Instrumente der „modernen Welt“ bedient. Sie erlangen öfter Bildungsgrade auf akademischem Niveau, organisieren sich in politischen Vereinigungen und pflegen eine Vielzahl von internationalen Kontakten. (siehe hierzu: Tiefenbacher) Zudem treten sie nach außen sehr geeint und unnachgiebig auf, so beispielsweise, wenn es um Pläne von Bodennutzungen auf Comarca-Gebiet geht. (vgl. Wickstrom 2003: 54) Sie leben im städtischen Raum und vorrangig in den drei Kuna-Comarcas, als auch in Púcuru und Paya (Takarkunyala), zwei Kuna-Gemeinden im *Parque Nacional de Darién*. (Leís 2003: 4)

4.1.2.3 Emberá

Die Emberá und Wounaan wurden oft zu *Choco*es zusammengefasst. Chocó ist jene Region Kolumbiens, aus der die damaligen Stämme gegen Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts Richtung Norden wanderten. Heute ist dies der Name der Sprachfamilie, der die Sprachen beider Völker angehören. Die Emberá sind das drittgrößte Volk in Panama.

Um das Jahr 1960 begannen Bestrebungen der Emberá eine eigene *comarca* vom Staat zuerkannt zu bekommen. Zu diesem Zweck wurden die Beziehungen zu den Wounaan gestärkt. Sie wurden von den Emberá zur Migration aus Kolumbien in die Darién-Region ermutigt und es wurden vermehrt eheliche Verbindungen zwischen den beiden Chocó-Völkern eingegangen. Erklärtes Ziel war das Erreichen einer Bevölkerungszahl, welche die Errichtung einer *comarca* ermöglichen sollte.

1983 wurde die gemeinsame Comarca Emberá-Wounaan gegründet. Sie teilt sich in zwei Teilgebiete: Cémaco, nordwestlich des Flusses Chucunaque, und Sambú, das Gebiet, das sich auf beiden Seiten des gleichnamigen Flusses befindet. Die Emberá und die Wounaan bewohnen zum größten Teil die umliegende Provinz Darién, die ihr ursprüngliches Territorium darstellte. Durch die Grenzziehung der *comarca* blieben weite Teile des angestammten Wohngebietes außerhalb der rechtlich geschützten Gebiete. (CONAPI 2006: 80) Jene 51 % an Gemeinschaften der Völker der Emberá und der Wounaan, deren Gebiet nicht auf Comarca-Boden ist, haben sich zum *Proyecto de las tierras colectivas* zusammengeschlossen. Die verstreut lebenden Gemeinden haben zu geringe Einwohnerzahlen, um *distritos* oder *corregimientos* gründen zu können, was eine Vorbedingung für das Ansuchen auf Errichtung einer *comarca* wäre. (Perafán/Nessim 2003: 3) Es wird versucht, eine gewisse Art von Legalisierung durch die *tierras colectivas* zu erreichen. De facto haben jene *indígenas*, die in den *tierras colectivas* leben, einen gewissen Schutz - wenn auch nicht mit jenem der *comarcas* vergleichbar.

4.1.2.4 Buglé

Die Buglé wurden über lange Zeit vereinfachend den *guaymíes* zugeordnet und wurden beim Zensus 1990 völlig den Ngäbe zugezählt. Es entstanden Unklarheiten über deren Anzahl. Vergleiche der Zensus aus den Jahren 1990 und 2000 machen die Nicht-Unterscheidung der Völker klar. Die Buglé teilen seit langer Zeit geographischen als auch kulturellen Raum mit den Ngäbe. Es gibt einige Gemeinschaften, die ausgewogen zweisprachig in Buglere und Ngäbere sind und wo vermehrt Mischehen vorkommen. Bei traditionellen Festen werden von den Ngäbes unter anderem Lieder in Buglere gesungen, wobei die Sprecher des Ngäbere das Buglere nicht verstehen und umgekehrt. Im Jahr 1927 wurde von einem schwedischen Anthropologen eine von den *guaymíes* kulturell und sprachlich zu unterscheidende Gruppe identifiziert: die Bokota (auch Bocotá oder Bogota). Es wurden knapp 400 Menschen gezählt und ihr Vokabular wies Verwandtschaft mit den *guaymíes sabaneros* auf. (Torres de Araúz 1972: 89)

Ab den 1970er Jahren ist in der Literatur zunehmend Verwirrung über dieses „neue“ Volk auszumachen. Die Buglé nennen sich selbst in ihrer Sprache *Bokota*. Die Situation weiters verkomplizierend kam die Tatsache hinzu, dass eine Gruppe Buglé einer bestimmten Siedlungszone in den Jahren 1996 und 1997 bei der staatlichen *Contraloría de la República de Panamá* Druck ausübte. Man bestand auf einer separaten Zählung beim folgenden Zensus. Daraufhin erschienen im Jahr 2000 bei der folgenden Volkszählung 993 Personen, die sich als Volk *Bokota* deklarierten. (Interview 8)

Die Buglé begannen in letzter Zeit verstärkt Forderungen nach eigener Selbstverwaltung zu äußern. Sie leben vor allem im Osten der *comarca* und bis weit darüber hinaus Richtung Osten, an der Atlantikküste der Provinz Colón.

4.1.2.5 Wounaan

Auch die Wounaan haben in jüngerer Vergangenheit vermehrt Forderungen nach Autonomie gestellt. Die Wounaan, so auch die Buglé, fühlen sich von der ihnen

jeweils zugehörigen größeren Bevölkerungsgruppe übervorteilt. (Ramnek 2007: 11)

Die Comarca Emberá-Wounaan besteht aus zwei separaten Gebieten, überall dazwischen verstreut, ab dem *Lago Bayano* (Provinz Panamá) und bis zur Grenzregion zu Kolumbien gibt es viele Gemeinschaften beider Völker. Die Emberá und die Wounaan haben eine sehr ähnliche Kultur mit leichteren Unterschieden, stellen jedoch zwei voneinander zu unterscheidende Sprechergruppen dar. Die Sprecher des Emberá (*embré*) und des Woun meu verstehen einander nicht.

4.1.2.6 Naso

Das Gebiet der Naso findet sich im Nationalpark *Parque Internacional de La Amistad*, der sich grenzübergreifend auch auf costarricensischen Boden erstreckt. In Panama leben sie am Fluss Teribe, der ein Zuläufer des Changuinola ist. Die Selbstbezeichnung des Volkes lautet Naso/Nazo, die Fremdbezeichnung richtet sich nach deren Herkunftsort. Sehr häufig wird die Doppelbezeichnung Naso-Teribe benützt.

Zwei Fakten stehen einem Prozess auf Anerkennung als *comarca* hinderlich gegenüber: die kleine Personenanzahl und die Tatsache, dass es Ansiedlungen im *Parque Internacional de la Amistad* und im *Parque Palo Seco* gibt. Ersterer ist ein Biosphärenreservat und Menschheitserbe der UNESCO, zweiterer genießt Schutz als sogenannte *reserva ecológica*. Turner benennt als primäres Hindernis die Interessen von Privatunternehmen, die im Naso-Gebiet beim Río Teribe Wasserkraftwerke errichten wollen. (Turner 2008: 147) Die Naso beanspruchten erstmals 1980 die Anerkennung der juristischen Kategorie der *comarca* für das von ihnen bewohnte Gebiet. (Turner 2008: 132) 2004 legten sie dem Parlament einen Gesetzesentwurf für die Schaffung der Comarca Naso Tjër Di vor. (Castillo 2007: 119)

4.1.2.7 Bribri

Im Jahr 1990 wurden die Bribri vom Zensus noch gar nicht als eigenständiges Volk erfasst. Die Mehrheit der Bribri lebt auf costarricensischen Boden, sie bilden eine kleine Minderheit im Staat Panama. Durch die Grenzziehung der Nationalstaaten wurden mehrere Gemeinschaften eines gemeinsamen Volkes zwei verschiedenen Staaten zugehörig. Auf panamaischer Seite leben sie entlang des Río Sixaola, im Grenzgebiet zu Costa Rica. Im Osten grenzen sie an Naso-Gebiete, im Westen an den *Parque Internacional de la Amistad*. (Leís 2003: 5)

Die Bribri Panamas unterhalten engste Beziehungen zu ihrem Volk im Nachbarland. Trotz der kleinen Personenzahl müsste diesem indigenen Volk geschützte Territorien zugesprochen werden. (Turner 2008: 148)

4.1.3 Die autochthonen Sprachen

Alle sieben Völker haben ihre jeweils eigene Sprache, wobei Buglé, BriBri, Ngäbere, Kuna und Teribe zur Sprachfamilie der Chibcha gezählt werden und Emberá, als auch Waunana zur Familie der Chocó. (Fabre 1998: 203)

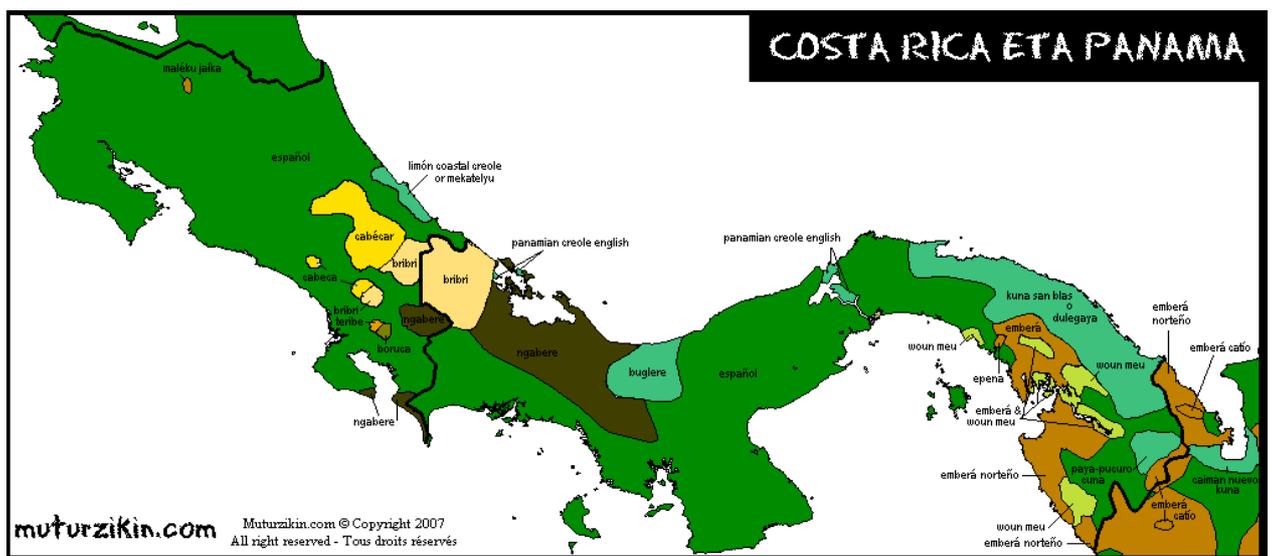


Abbildung 5: Sprachen in Panama; www.muturzikin.com

Fabre teilt den Stamm der Chibcha-Sprachen in zwei Superfamilien. Superfamilie Chibcha A gehört Teribe, Bribri und die Familie Guamico mit Movere (Guaymí) und Bocotá an. Der Superfamilie Chibcha B zählt er unter anderem das Kuna zu. (Fabre 1998: 454-455)

Die Selbstbezeichnung des Volkes der Naso (*naso/nazo*) erwähnt Fabre nicht, er spricht ausschließlich von Teribe-Térraba. In Panama spreche man von *teribe*, von *térraba* in Costa Rica. Die Selbstbezeichnung der Sprache lautet: *tlorio*. (Fabre 1998: 499)

Die Sprache *bribri* kennt man auch unter ihren Namen *talamanca* oder *viceíta*. Die Bribri nennen sich und ihre Sprache *sé* (für „wir“) und *sU uhtÚk* („unsere Sprache“), auch *bribri-wak* („jene vom Stamm in den Bergen“). (Fabre 1998: 466)

Das *guaymí* (*ngobere*) ist auch bekannt als *chiriquí*, *ngobere*, *movere*, *valiente* (Dialekte von Tolé, San Lorenzo, Cricamola (Bocas del Toro) und Valiente) Die Selbstbezeichnung des Volkes lautet *ngobé*, *ngawbe* und *ngobere* für die Sprache.

Fabre sieht eine „*nación guaymí*“ in zwei verschiedene Sprachen einzuteilen: das *ngobere* mit drei Dialekten in Panama - obwohl er hier vier anführt - und einem in Costa Rica und das *buglere* mit den zwei Dialekten *bocotá* und *sabanero*. (Fabre 1998: 476-477)

Fabre unterliegt völlig den Wirren der Literatur bezüglich der Buglé/Bocotá. So meint er, *bocotá* und *buglere* seien alternative Namen derselben Sprache. Zugleich behauptet er, dass die Sprecher von *bocotá* (der nordöstliche Dialekt) und Sprecher von Buglere (*guaymí sabanero*, *sabanero*, *murire*, *bocotá de Chiriquí*) zwei kulturell voneinander zu unterscheidende Gruppen darstellen. (Fabre 1998: 463)

Das Kuna hat seine Dialekte *San Blas*, *bayano* und *paya*. (Fabre: 487) Die Kunas nennen ihre Sprache *tulegaya/dulegaya*.

Fabre teilt die Sprachfamilie Chocó in drei Sprachen auf zwei Zweigen ein:

Zweig I 1. Waunana (noanama)

Zweig II 1. Embera del Norte (Dialekte: Katío, San Jorge, Río Verde- in Kolumbien, Sambú – in Panama)

2. Emberá del Sur (Dialekte: Saixa, Baudó, Río Sucio, Tadó, Chamí- in Kolumbien) (Fabre 1998: 511)

Waunana wird auch *noanama*, *chocó*, *woun meu* und *waumeo* genannt. (Fabre 1998: 522) Das Embera del Norte nennt man weiters *emberá*, *katío* oder *cholo*. Die Selbstbezeichnung der Sprecher: *ebaná* (*katío*) (Fabre 1998: 515)

Das Embera del Sur heißt auch *emberá*, *chocó* oder *cholo* und die Selbstbezeichnung: *epéra pedée* (Menschen+Sprache/Wörter) (Fabre 1998: 519)

4.1.3.1 Die Bewertung indigener Sprachen

Es ist eine Tatsache, „dass die Mehrheit der indigenen Sprachen [...] als Folge des Kolonialismus deutliche Defizite im Bereich der Normativierung und Normalisierung aufweist und den Anforderungen ‚moderner‘ Gesellschaften oft kaum genügt.“ (Cichon 1996: ii) Unter Normativierung werden verschiedene Referenzformen für eine Sprache verstanden. Die Normalisierung einer Sprache ist dann gegeben, wenn sie ihre Position, die sie vor der Kolonialzeit innehatte, wieder zurückerobert. Die meisten indigenen Sprachen wurden im Zuge der Kolonisationsprozesse stark zurückgedrängt oder völlig zum Verschwinden gebracht. (Kremnitz 1996: 5) Den indigenen Sprachen in Panama fehlt es an Referenzgrammatiken. Nur für die Sprache der Kuna wurde eine (unvollständige) deskriptive Grammatik erarbeitet.

Eine Geringschätzung der Mehrheit der *mestizos* gegenüber den *indígenas* und ihren Sprachen drückt sich in einer ethnozentristischen Haltung aus, die von einer geringeren „kommunikatorischen Leistungsfähigkeit“ der autochthonen Sprachen ausgeht.

Im indigenen Selbstbild schlägt sich so die Idee von einer Minderwertigkeit der eigenen Sprache nieder. Kremnitz weist darauf hin, dass die gesellschaftliche Machtverteilung dazu führen kann, dass zunehmend weniger Erfahrungen in der eigenen Sprache versprachlicht werden. Dies wiederum stärkt den Schluss, dass die eigene Sprache weniger leistungsfähig sei, die Menschen neigen verstärkt zu weniger Verwendung. Die Einschätzung der sprachlich geringeren Leistungsfähigkeit bezieht sich vor allem auf solche Felder, wo Innovationen stattfinden. Die Sprache wird auf eine Ebene der Vergangenheit zurückgedrängt,

da Neues kaum in der „geringeren Sprache“ Ausdruck findet. (Kremnitz 1990: 56-57)

In zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaften wird durch die Zuschreibung unterschiedlicher kommunikatorischer Funktionen der einzelnen Sprachen ein herrschender Konflikt geleugnet. Durch die als „sprachimmenant“ identifizierten Charakteristika soll sich ein Infragestellen der ungleichen Gesellschaftsordnung erübrigen. (Kremnitz 1990: 62)

Auch in Panama sind diese Phänomene zu beobachten. Die indigenen Sprachen des Landes genießen ein nur geringes Prestige. Das Prestige einer Sprache ist seine „implizite gesellschaftliche Bewertung“. Im Gegensatz hierzu steht der Status einer Sprache. Dieser stellt die offizielle Positionierung, die formale Absicherung derselben dar. (Kremnitz 1990: 74) Die indigenen Sprachen Panamas erhielten bisher keinen ausreichenden offiziellen Schutz.

4.1.3.2 Indigenismen in der Lexik des Panama-Spanischen

Torres R. macht darauf aufmerksam, dass die indigenen Sprachen zwar teilweise großen Einfluss auf die spanische Lexik, nicht jedoch auf die Grammatik genommen haben. Die Spanier übernahmen vorrangig in jenem Bereich die indigenen Begriffe, wo es an eigenem Vokabular fehlte. Dies traf vor allem dann zu, wo ihnen Fauna und Flora unbekannt waren, ebenfalls bei neuartigen Gegenständen des täglichen Gebrauchs. Eine Reihe von Toponymen und Hydronymen sind Entlehnungen aus den Vernakulärsprachen des Landes. Dies trifft in großem Ausmaß auf den Westen Panamas zu, wo über viele Jahrhunderte die verschiedenen Völker der *guaymíes* ansässig waren. In den Provinzen Chiriquí, Veraguas, Coclé, Los Santos, Herrera und im Westen der Provinz Panamá findet sich eine Reihe von Ortsnamen, die der Sprachfamilie Guaymí entstammt. Im äußersten Osten des Landes, in der Provinz Darién, entstammen viele Toponyme der Sprache der Kuna, ein kleinerer Teil Sprachfamilie Chocó. In der Provinz Bocas del Toro findet sich eine Vielzahl von Namen, die dem Guaymí und dem Naso zugerechnet werden können. (Torres R. 1980: 33-35)

Der Name des Landes selbst soll sich vom Cueva, einer heute nicht mehr existenten indigenen Sprache, herleiten: „*el nombre Panamá [...] significaba en lengua cueva, la más extendida entre los indígenas del territorio en esa época, abundancia de peces o sitio abundante de peces.*“ (Sosa/Arce: 3-4)

Einige Beispiele von Übernahmen aus indigenen Sprachen: *aguacate*, *chirimoya* (eine regionale Baumart), *sandía*, *chaquira*, sollen dem Cueva entstammen. (Torres R. 1980: 39; 48; 59; 69)

Toponyme und Hydronyme in Panama, die der Sprachfamilie Guaymí entlehnt wurden: *Cébaco* (Pazifikinsel, zur Provinz Veraguas gehörend), *Coclé* (Provinzname und Fluss) (83), *Changuinola* (Orts- und Flussname in der Provinz Bocas del Toro, bedeutet: klarer Fluss) (89), *Chiriquí* (Provinz) (91), *Tolé* (Ort in der Provinz Chiriquí) (121) Dem Kuna entstammt das Wort *Darién* (Provinz) (95), *Penonomé* oder *Guararé* (Ortsnamen) (ibd. 1980: 111, 97) sind unbekannter indigener Herkunft.

Der Reichtum an autochthonen Sprachen im Land und die Zahl der verschiedenen Sprachkontaktsituationen ist groß. Mögliche weitere Indigenismen, die sich im Alltagsspanischen Panamas niederschlugen, könnten entdeckt werden. Die linguistische Forschung fände hier ausgiebig Untersuchungsmaterial.

5 SPRACHEN UND SPRACHENRECHT IN PANAMA

Weltweit werden etwa 3.000 bis 5.000 Sprachen gesprochen. (Glück 2005: 612) Manchmal wird sogar von bis zu 6.000 ausgegangen. Ähnlich ungenau sind die Angaben zu Sprachfamilien. Es gibt schätzungsweise zumindest 100 Sprachfamilien weltweit, wovon die meisten nur wenige Mitglieder haben, und viele Sprachfamilien sind „*one-language families*“. (Paulston 1988: 19-20) Für den lateinamerikanischen Raum geben Schätzungen 1.200 Sprachen bei Ankunft der Europäer an. 300 bis 600 Sprachen sind heute noch existent, 300 davon beschrieben, weitere 100 vom Aussterben bedroht. (von Gleich 1996: 80)

In Panama werden neben der Majoritätssprache Spanisch weitere sieben indigene Sprachen gesprochen, die sich zwei Sprachfamilien zuordnen lassen. Es existiert eine große Zahl anderer Sprachen von Zuwanderern aus China, Indien, Israel, etc.

Die Auseinandersetzung mit allen in Panama existenten Sprachen wäre eine intensive Beschäftigung wert, denn im Umgang mit den verschiedenen Sprachen eines Landes spiegelt sich vieles seiner politischen Haltung wider. Aus Platzgründen kann dies hier nicht erfolgen, zudem ist die Relevanz für das Kernthema der Arbeit nur sekundär. Es werden nur die autochthonen Sprachen (und in ihrer Opposition zum Spanischen), jedoch nicht die Sprachen der Immigranten oder der *afroantillanos* behandelt.

5.1 Offizielle Sprachen, anerkannte Nationalsprachen

Jene Sprache, in der ein Staat „funktioniert“, ist seine offizielle Sprache, seine Amtssprache. In diesem Idiom nimmt der Staat seine Aufgaben nach innen und nach außen hin wahr.

Territorial begrenzt anerkannte Sprachen haben einen anderen Status als die offizielle(n) Amtssprache(n) eines Landes inne. Ersteren werden nur Teilbereiche rechtmäßiger Verwendung eingeräumt und es fehlt hier oft an der verfassungsrechtlichen Legitimierung. Es besteht ein Unterschied darin, ob die Verwendung der Sprache in der Verfassung oder nur durch Dekrete verordnet ist. Dies bringt zwei juristisch verschieden zu bewertende Lagen mit sich bringt. Sich im gegebenen Fall auf Verfassungsrecht berufen zu können, hat mehr Gewicht als beispielsweise Verordnungen haben.

Offizielle Sprachen eines Staates sind - theoretisch - gesetzlich gleichberechtigte Sprachen mit Anwendungsrecht in allen Sphären. Und sie sind die Sprache der Repräsentanz und des Kontakts nach außen. Durch die Verwendung des Staatsidioms außerhalb der Nationalgrenzen kann mitunter eine politische Haltung sichtbar werden. Denn hat ein Staat neben einer europäischen eine autochthone Sprache (wie im Falle Paraguays) sozusagen im höchsten offiziellen Sprachrang vertreten, wird eine gewisse interne Positionierung veranschaulicht.

Panama hat sieben autochthone Sprachen, die alle für sich eigenen Kulturkreisen zugerechnet werden und untereinander nicht verständlich sind. Fünf dieser Sprachen genießen einen gewissen Schutz durch Comarca-Recht. Innerhalb der Grenzen der *comarca* ist deren Verwendung legitimiert, sie sind territorial begrenzt anerkannt. Panama scheint unmeßbar weit davon entfernt zu sein, seinen Vernakulärsprachen weitreichenderen Schutz einzuräumen.

Die UNESCO empfiehlt ein Dreifach-Sprachenmodell für multilinguale Staaten. Eine internationale Sprache soll die offizielle Staatssprache sein. In den vormaligen Kolonien soll dies die Kolonialsprache übernehmen - argumentiert wird mit der internationalen Wettbewerbsfähigkeit. Eine *lingua franca* soll dem lokalen und/oder regionalen Zusammenhalt dienen. Es geht hierbei um unterschiedliche Gruppen, die sich über eine gemeinsame Sprache identifizieren. - Als Beispiel wird Swahili in Ostafrika angeführt. Die dritte Sprache, die anerkannt werden sollte, ist die Muttersprache, wenn sich diese weder mit der offiziellen Sprache noch mit der *lingua franca* deckt. (vgl. PNUD 2004a: 60)

Die sich hier aufdrängende Frage ist, warum diese international anerkannte VN-Institution nicht eine Empfehlung für die Erweiterung der Offizialisierung der Sprachen ausspricht. Derartige Empfehlungen würden sich doch mehr als nur anbieten, den internationalen Diskurs um Sprachenrechte in eine Richtung zu lenken, die von einer Gleichwertigkeit der Kulturen (und Sprachen) ausgeht, und nicht solche, die abermals eine eurozentristische Weltwahrnehmung stärkt.

Freire identifizierte bereits vor Jahrzehnten ungleiche Herrschaftsverhältnisse als eine der primären Herausforderungen der heutigen Welt. Dieser ungleichen Verteilung von Macht muss gleichzeitig und von mehreren Seiten beigegeben werden. Ein Weg verläuft über die Sprache. Erkennt man eine Sprache an, erkennt man die Kultur an. Dies ist sehr verkürzt dargestellt, trifft dennoch den Kern: Genießen Landessprachen einen offiziellen Status, sind sie nicht nur rechtlich größtmöglich abgesichert, sondern es besteht für sie die Möglichkeit, mehr national wie auch internationale Präsenz zu erlangen. Und diese stärkere Präsenz der Sprachen geht einher mit einer verstärkten Präsenz der Kulturen. So

würde ein bedeutender Schritt in Richtung einer Anerkennung der Diversität eines Landes gemacht werden. Eine Neuorientierung der staatspolitischen Modelle wäre hierfür erforderlich.

5.2 Indigene Sprachen sind bedrohte Sprachen

Eine der zentralen Grundannahmen der Arbeit lautet, Sprache ist ein wesentliches Kernelement von Kultur, und daher ein identitätsstiftendes Moment des Menschen. Es wird die These vertreten, dass Sprache als besonders schützenswert zu erachten ist. Es ist ein Faktum, dass die Mehrheit indigener Sprachen bedroht ist. Bedrohte Sprachen zu schützen, bedeutet indigene Kulturen zu stärken und langfristig zu erhalten.

Las estimaciones optimistas de la situación actual sugieren que al menos el 50% de las lenguas que se hablan hoy día podrían haberse extinguido o estar en grave peligro (muertas o moribundas) en torno al año 2100. Según estimaciones pesimistas, pero totalmente realistas, hasta un 90% o 95% de las lenguas habladas podrían extinguirse o correr grave peligro durante este siglo. La mayoría de las lenguas que están desapareciendo son lenguas indígenas y, según esas estimaciones, la mayoría de las lenguas indígenas del mundo desaparecerán. (Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas 2005: 2)

Die autochthonen Sprachen Panamas haben nur kleine Sprechergemeinden. Dies gilt für die überwiegende Mehrheit der amerindischen Sprachen gesamt. Ausnahmen stellen Aymara, Maya, Mapuche, Quechua, Quiché und Nahuatl dar. Durch die niedrigere Gebrauchsfrequenz der Sprecher und durch ihr Lebensalter sind viele indigene Sprachen vom Aussterben bedroht. Dadurch sterben mit den Menschen oft auch die Sprachen. (vgl. López/Küper 1999: 5)

Es existiert kein universelles Recht auf Sprache, da bereits die Definition dessen, was Sprache denn sei, außergewöhnliche Schwierigkeiten mit sich bringt. Umso wichtiger scheinen deshalb weitreichende nationale Gesetzgebungen, die dem Kulturelement Sprache einen fundierten Schutz einräumen.

Seit 1975 ist das Quechua in Peru anerkannt, mit der neuen Verfassung von 1993 auch all die anderen Sprachen des Landes. Alle indianischen Sprachen haben in den jeweiligen Regionen offiziellen Charakter in Kolumbien seit 1991 und in

Ecuador seit 1999 (López/Küper 1999: 12) In Guatemala wurden die Sprachen der Maya, der Garífuna und Xinka als nationale Sprachen anerkannt, wobei das Spanische offizielle Sprache Guatemalas bleibt. Das „nationale Sprachengesetz“ von 2003 deklariert die indigenen Sprachen als offiziell für den privaten und den öffentlichen Gebrauch. (Grünberg 2007: 8). Dieses Recht ist jedoch nicht in der Verfassung verankert. (Grünberg/Macz 2005: 11) Auch in Honduras, Bolivien, Brasilien und Mexiko sind die indigenen Sprachen anerkannt. (von Gleich 1996: 85)

Paraguay muss oft als Paradebeispiel geglückter Sprachpolitik herhalten. Weite Teile der Bevölkerung sind bilingual in Spanisch und Guaraní. Die autochthone Sprache ist neben dem Spanischen offizielle Sprache des Landes und genießt ein hohes Prestige. „Der Fall Paraguay ist deshalb so besonders, atypisch und vielleicht paradigmatisch, weil wer dort bilingual ist, wird nicht durch Zugehörigkeit zu gewissen Klassen oder durch andere soziale Kategorien bestimmt.“ (López/Küper 1999:10) Corvalán spricht von „kultureller Dualität“ im Falle Paraguays: hier laufen Trennlinien der Sprachen nicht entlang der Dichotomien *weiß/indio* sondern entlang *rural/urban*. (Corvalán 1988: 367)

So eine „kulturelle Dualität“ bzw. „kulturelle Pluralität“ wäre für viele *indígenas* in Panama der gewünschte Idealfall. Eine wahrhaftige Anerkennung der Vielfalt würde mit Gleichbehandlung einhergehen. Der Staat Panama ist davon sehr weit entfernt. Dies äußert sich unter anderem über die Art des Umgangs mit den vernakulären Sprachen. Sie werden in offiziellen Dokumenten oftmals als *dialectos indígenas*, nicht aber als Sprachen ausgewiesen. Dies ist als klares Zeichen von Mangel an Bewusstsein und Wissen zu werten. Es ist linguistisch fundiert, dass es sich eindeutig um Sprachen als solche handelt. Auf Ebene der *comarca* genießen die jeweiligen indigenen Sprachen Anerkennung durch die Comarca-Gesetze. So heißt es im Gesetz 10, Artikel 53, das die Comarca Ngäbe-Buglé 1997 einrichtet: „*Se reconocen las lenguas, culturas, tradiciones y costumbres del pueblo Ngöbe-Buglé, las cuales serán conservadas y divulgadas por organismos especiales competentes, que serán creados por ese propósito y en los cuales participará la población Ngöbe-Buglé.*“ (CONAPI 2003b: 26) Doch in

der Praxis wird den autochthonen Sprachen nicht viel mehr Beachtung als auf dem Papier zuteil. Im Laufe der Recherche konnten keine Verordnungen ausfindig gemacht werden, die einen besonderen Schutz der indigenen Sprachen gewährleisten würden. Zu solchen Schutzmaßnahmen könnten beispielsweise Bestimmungen über die Verwendung der indigenen Sprachen bei Verwaltungsbehörden oder bei Gericht gezählt werden.

Rogelio Cansarí berichtet von *sailas*, ranghohen Kuna-Vertetern, die bei offiziellen Treffen in Kuna sprechen und ihren Dolmetscher an der Seite haben. Cansarí wünscht sich derartige Selbstsicherheit auch bei den übrigen Völkern Panamas. Denn so würden die anderen indigenen Sprachen sich mit derselben Selbstverständlichkeit als Ausdruck eines eigenen kulturellen Hintergrunds darstellen und dazu beitragen, das Selbstbewusstsein auf indigener Seite als auch den Respekt auf Latino-Seite zu bekräftigen. (Interview 6)

5.3 Zweisprachigkeit in Panama

Die Sprachen des Landes stehen zueinander in komplexen Beziehungen. Doch den Phänomenen des Bi- und Plurilinguismus wird in Panama kaum Beachtung geschenkt. Vor allem die autochthone Bevölkerung wird aufgrund mangelnder (Spanisch)Sprachkenntnisse marginalisiert. Die kulturelle Diversität des Landes ist zugleich eine sprachliche Diversität, welcher zu entsprechen wäre. Es fehlt jedoch an landesweiten Erhebungen zu Zweisprachigkeit. Diese Daten werden weder im Rahmen der Volkszählung noch von anderen staatlichen Institutionen durchgeführt. Wie bereits erwähnt, werden die vernakulären Sprachen selten als Sprachen, sondern viel öfter als Dialekte behandelt. Eine Hinwendung zum Thema Zweisprachigkeit würde zudem eine nähere Auseinandersetzung mit den jeweiligen (indigenen) Sprechergruppen bedeuten. - Und hierfür mangelt es oft an einer grundsätzlichen Bereitschaft.

Finden sich Werte zum Bilinguismus indigener Personen, dann basieren diese zumeist auf persönlichen Einschätzungen von Experten vor Ort. Diese Einschätzungen werden nicht zu einer Systematik zusammengeführt, erscheinen

vereinzelt und in verschiedenen Kontexten. Das Fehlen von wissenschaftlicher Methodik und der singuläre Charakter der Daten machen die Erstellung von Gesamtstatistiken unmöglich.

Artinelio Hernandez, selbst Kuna-Indianer, spricht vom *code-switching* als dem „Normalfall“ bei den Kunas, besonders bei jenen, die mehr Schulbildung genossen haben. (Interview 3) *Code switching* kann als die Verwendung zweier oder mehrer Varietäten innerhalb einer Konversation oder einer Interaktion bezeichnet werden. Diese Varietäten können die gesamte Palette abdecken zwischen genetisch völlig zu trennenden Sprachen bis zu zwei Stilarten derselben Sprache. (Bourhis 1979: 117)

Zum Sprachgebrauch indigener Personen wurden von CONAPI einige interessante Daten erhoben. „¿Habla usted el idioma propio con su familia y otros paisanos cuando está fuera de su lugar de origen?“ 89,9 % antworteten mit JA, der andere Teil mit NEIN. (CONAPI 2006: 141) „¿Cree usted que a los no indígenas les molesta que usted hable su idioma propio?“ 64,8 % der Befragten meinten hierzu NEIN, 35,3 % JA. (ibd. 141-142) Zum Sprachbewusstsein der Sprecher: „¿A usted le da vergüenza hablar su propio idioma?“ 92,9 % beantworteten diese Frage mit NEIN, der verbleibende Rest mit JA. (ibd. 142) Zur Situation am Arbeitsplatz: „¿Le prohíben o le han prohibido a usted o algún miembro de la familia hablar su idioma en el trabajo?“ Dies verneinten 89,2 % der Befragten. (ibd. 142) In welcher Form solche Verbote auferlegt wurden, wäre gesonderte Studien wert. Auch andere Fragen zum Sprachgebrauch müssten im Rahmen anderer wissenschaftlicher Arbeiten gestellt und ausgearbeitet werden. Diese könnten wertvolle Beiträge zur Darstellung des Sprachpanoramas des Landes leisten.

Zweisprachige Medien sind in Panama nicht anzutreffen, denn bisher fehlte es hauptsächlich an finanziellen Mitteln, um solche hervorzubringen. Es wurde eine einzige Ausgabe von einer Zeitschrift in Kuna herausgegeben, worin Teile in Spanisch zu finden waren.

6 EBI - ANNÄHERUNG AN EINEN BEGRIFF

Die Komponenten des Begriffs *Educación Bilingüe Intercultural* (EBI) werden als drei einzelne größere Themeneinheiten dargestellt. Diese Vorgehensweise soll eine Idee der Weite des Feldes vermitteln, zugleich wird die Komplexität und Verwobenheit der einzelnen Themenfelder verdeutlicht.

6.1 Bilinguismus

Die Bedeutung der Sprache für den Menschen und die Vorteile von Zweisprachigkeit werden präsentiert.

6.1.1 Allgemeines zur Sprache

Sprache ist immer eines der zentralsten Elemente einer Kultur. Zugehörigkeit definiert sich zumeist zu einem großen Anteil über die Beherrschung der Gruppensprache. Auch wenn andere Merkmale distinktiven Charakter haben, so ist die Sprache oft jenes Merkmal, das Vorrang vor allen anderen hat. „Auch Coseriu sieht die Sprache nicht nur als eine soziale Erscheinung unter anderen, sondern als ‚die Grundlage von allem Sozialem und die wichtigste Äußerung der menschlichen ‚Geselligkeit‘, des ‚Miteinander-Seins‘, das eine wesentliche Dimension des Menschseins ist.“ (Gugenberger 1999: 26) Sprache hat unbezweifelt immensen Einfluss auf unsere Wahrnehmung von der Welt, prägt Kulturen also entscheidend mit. Es existieren viele Modelle, welche „die Kausalität des Verhältnisses zwischen Sprache und Weltbild“ (Gugenberger 1999: 27) zu erklären versuchen. Gugenberger selbst gibt „Vertretern eines gemäßigten Kulturrelativismus insofern recht, als dass sich die spezifischen Kenntnisse und Vorstellungen über die Welt in der Sprache niederschlagen und dass oft aus sprachlichen Kategorien kulturelle Muster ablesbar sind.“ (Gugenberger 1999: 35)

6.1.2 Sprache als Identitätsverortung

Sprache ist als identifikatorisches Moment des Menschen zu betrachten. Das heißt, Sprache definiert das Selbstverständnis des Sprechers. Folglich können

Veränderungen der sprachlichen Praxis zu Veränderungen des individuellen Selbstverständnisses führen. (vgl. Kremnitz 1990: 54)

Damjanova und Cichon konstatieren bei einer Forschung in Guatemala, dass „je stärker die Kommunikationspraxis des Einzelnen von einer Maya-Sprache geprägt ist, desto deutlicher die Möglichkeit eines Kulturbestandes ohne Sprache bestritten wird.“ (Damjanova 1996: 222-223)

Skutnabb-Kangas argumentiert Sprachenrechte auf der Basis grundsätzlicher Menschenrechte. Zumindest zweisprachig zu werden, sei für Minderheiten zumeist unabdingbar, um andere fundamentale Rechte ausüben zu können.

Formelle Bildung kann eine entscheidende Rolle bei Sprachenerhalt oder Sprachentod spielen. Denn in der Vergangenheit war die Schule oft ein Ort der Implementierung einer Herrschaftssprache. In jüngerer Vergangenheit jedoch konnten Änderungen im Bildungswesen oft ein Bewusstsein der Sprechergemeinden für ihre respektiven Sprachen erwecken. Skutnabb-Kangas spricht von einem Prozess der Dekolonialisierung der politischen Haltung der Mehrheitsgesellschaft, wodurch Platz für die Sprach(en) der Minderheit geschaffen werden kann. Zumeist müssen Entscheidungen auf politischer und ökonomischer Ebene getroffen werden, um fruchten zu können, denn eine Schule für sich kann nicht eine Sprache erhalten. Skutnabb-Kangas hält weiters fest, Indigene selbst sollten ihr Recht auf die Muttersprache als „*linguistic human right*“ begreifen und als solches einfordern. (vgl. Skutnabb-Kangas 2007: 138)

Sprachverlust und Revitalisierung von Sprache müssen als Menschenrechtsthemen behandelt werden. „*Every language is a living museum, a monument to every culture it has been a vehicle too. It is a loss to everyone of us if a fraction of that diversity disappears when there is something that can have been done to prevent it.*“ (Nettle and Romaine zit. von McCarty 2007: 33)

6.1.3 Zur Bedeutung der Muttersprache

Von Gleich stellt die sieben Funktionen von Sprache als Muttersprache vor. Sie sei für die geistige und soziale Entwicklung eines Kindes von zentraler Bedeutung: „[E]ine ausreichende emotionale, gesellschaftliche und kognitive Entwicklung vollzieht sich in enger Bindung an die Sprache, die Muttersprache.“ (von Gleich 1987: 29)

Die Funktionen der Sprache als Muttersprache:

- ⇒ wichtige Rolle bei Entwicklung der Basispersönlichkeit des Kindes; Herausbildung und Stabilisierung der individuellen Identität
- ⇒ das Benennen und die Versprachlichung des unmittelbaren Wahrnehmungsfeldes sowie die Orientierung in demselben
- ⇒ Erfassen, Wiedergeben und Verstehen der Welt, die jenseits des unmittelbaren Wahrnehmungsfeldes liegt; ermöglicht die Aufnahme und die Mitteilung Erfahrungen anderer
- ⇒ Träger gesellschaftlichen Wissens; ermöglicht dem heranwachsenden Kind die Teilnahme am transindividuellen Wissensschatz
- ⇒ bewirkt Übernahme und Aneignung gesellschaftlicher, erfolgreicher Muster des Handelns und Sprechens; Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz
- ⇒ dient der Herstellung und Erneuerung kultureller Identität
- ⇒ ist ein starkes Band zum Heimatland und ist unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche Reintegration (von Gleich 1987: 29-30)

6.1.4 Muttersprache und Schulerfolg

Die Bedeutung der Muttersprache für den schulischen Erfolg ist zentral, da „die von der Muttersprache getragene Entwicklung [...] sich nicht ohne weiteres auf eine andere Sprache umkodieren“ lässt. Werden Kindern bis in etwa zur Pubertät andere Sprachen aufgezwungen, „so entstehen häufig Störungen; bereits erworbene Fähigkeiten können zurückgebildet werden, die Entwicklung der Muttersprache kommt zum Stillstand.“ Die Alphabetisierung des Menschen ist nach dem Erwerb der gesprochenen Sprache anzusetzen. Die erste Schriftsprache, die gelernt werden sollte, ist die eigene Sprache, da es sonst zu Vermischungen und Unsicherheiten beim Kind kommt. Eine „ausreichende Ausbildung der gesprochenen Muttersprache ist daher eine notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb der Schrift und für weitere schulische Leistungen.“ (von Gleich 1987: 30)

Die didaktische Methode des „Muttersprachenansatzes“ ist zu bevorzugen. *Programas de mantenimiento* bedienen sich dieses Ansatzes, worin dem Kind das Lesen und Schreiben in der Muttersprache gelehrt wird. Erst wenn diese Kenntnisse erfolgreich erworben wurden, wird Lesen in der Zweitsprache eingeführt. Die Zweitsprache findet nach und nach als Unterrichtssprache Einsatz. Das Ziel ist hier, beide Sprachen im Unterricht zu verwenden. Die über Jahrzehnte hinweg angewandten *programas de transición* verwendeten die Direktmethode, wo mit einem mündlichen Zweitsprachenunterricht begonnen wird. Die Muttersprache wird nicht unterrichtet und das Ziel hier lautet allein die Beherrschung der Zweitsprache. (vgl. von Gleich 1987: 32-33)

6.1.5 Allgemeines zur Zweisprachigkeit

Ebenso wie monokulturelle Nationen eher die Ausnahme, denn die Norm darstellen, sind auch monolinguale Gesellschaften nicht der Regelfall.

Tatsache ist, dass die Mehrheit der Menschheit mehrsprachig ist und/oder in mehrsprachigen Gesellschaften lebt, d.h. in Gesellschaften, in denen mehrere Sprachvarietäten gleichzeitig auf dem gleichen Territorium verwendet werden. [...] Nicht die Einsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit stellt den Normalfall dar, Einsprachigkeit ist ein kulturbedingter Grenzfall von Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit eine Spielart der letzteren.“ (Lüdi 1996: 234)

Geht die linguistische Forschung in die Tiefe, dann wird deutlich, dass jede Sprache als eine Art „Depot“ für einstige Sprachkontakte betrachtet werden kann. Denn in jeder Sprache finden sich Spuren anderer lebender und toter Sprachen. (Kremnitz 1990: 41)

Bilinguale Gesellschaften sehen sich durch ihre Zweisprachigkeit mit komplexen hierarchischen Beziehungen konfrontiert. Desto mehr Sprachen in einer Gesellschaft anzutreffen sind, umso komplexer werden die Verhältnisse zwischen und zu den jeweiligen Sprachen. (Kremnitz 1990: 38) Ungeachtet jener Komplexität sollte sprachliche Diversität als eine wertvolle Ressource einer Nation begriffen werden. Zweisprachigkeit kann dem Individuum, aber auch der Gesellschaft als Ganzes (Wettbewerbs)vorteile bringen. „Man nimmt an, dass die Aussichten für den Erwerb einer annähernd symmetrischen Zweisprachigkeit umso größer sind, je früher mit dem Erwerb der zweiten Sprache begonnen wird (und je konsequenter er sich entwickeln kann).“ (Kremnitz 1990: 25)

Gogolin hält fest, dass Kinder mit früher Zweisprachigkeit vor allem beim Erwerb von metasprachlichen Fähigkeiten profitieren. (vgl. ibd. 1988: 42-43) „Die Ergebnisse der Forschung zum Zusammenhang zwischen kognitiver Entwicklung und Zweisprachigkeit legen nahe, dass mit dem Verfügen über metasprachliche Fähigkeiten und kommunikative Strategien durch Zweisprachigkeit ein enorm

begünstigendes Potenzial für die gesamte sprachliche und intellektuelle Entwicklung des Kindes gegeben ist.“ (ibd. 111)

6.1.6 Zwischen und mit zwei Sprachen

„Semilinguismus“ beschreibt jenes Phänomen des unzureichenden Spracherwerbs von Kindern, der durch die schlechten Sprachkenntnisse der Eltern entsteht. Die Kinder können in dieser Sprache kein vollständiges System linguistischer Kommunikation erwerben, da die Sozialisierung in einer inkompletten Sprache erfolgte. Zumeist kommt es hier zu vielen Interferenzen. Interferenz meint - verkürzt dargestellt - das Vermischen von Sprachen. Bei indigenen Kindern wird oft der Fall des „doppelten Semilinguismus“ beobachtet. Die Eltern sprechen die indigene Sprache (fast) nicht mehr mit ihren Kindern, sondern nur noch das Spanische, das sie selbst nur sehr eingeschränkt beherrschen. (Abram 2004: 55)

Dieses Phänomen geht in den meisten Fällen einher mit einem minderen Selbstwert ob der indigenen Herkunft. Die Eltern beabsichtigen den Kindern Gutes zu tun, indem sie ihnen Spanisch (wenn auch defizient) beibringen und die eigene Sprache weglassen. Die Kinder werden dadurch unwissentlich der Möglichkeit einer optimalen psychosozialen Entwicklung beraubt. Ist das Indigene im Selbstbild positiver besetzt, wird auch die Verwendung der Muttersprache wahrscheinlicher. Hier setzt die EBI an, indem sie den Gebrauch und den Ausbau der Muttersprache forciert und bewusstseinsbildend wirkt - auch für die Eltern.

6.2 Bildung für Entwicklung

Bildung ist eines der zentralen Schlagwörter im aktuellen Diskurs über Entwicklung und Entwicklungszusammenarbeit. Durch Bildung soll eine Verbesserung der Lebensqualität des Menschen erreicht werden. Dieses Ziel kann leicht verfehlt werden, wenn Bildung nicht kontextsensibel konzipiert wird.

6.2.1 Der Begriff *educación*

Der spanische Begriff *educación* deckt, ähnlich wie *education* im Englischen, weitere Bedeutungsfelder ab, als die deutsche (Haupt)Entsprechung „Erziehung“. *Educación* erschließt mehrere semantische Felder, die im Deutschen durch zwei Begriffe wiedergegeben werden: „Erziehung“ beschreibt primär den pädagogischen Bereich. Vorrangige Konnotationen beziehen sich auf die elterliche Sphäre, gefolgt von pädagogischen Einrichtungen. „Bildung“ rückt die schulische Bildung und die Vorstellung dessen, was „lebenslanges Lernen“ bedeutet, in den Vordergrund.

Im Spanischen erfolgt diese Begriffstrennung nicht. *Educación* steht für eine Gleichzeitigkeit der Begriffe, was sich im Konzept der EBI widerspiegelt. Denn bei der EBI geht es nur auf den ersten Blick um eine Trennung von schulischer und privater Sphäre. Bei näherer Betrachtung wird klar, dass EBI eine Vision darstellt, die den Bereich der Schule transzendiert, mit dem langfristigen Ziel, allmählich die gesamte gesellschaftliche Ordnung zu erfassen.

6.2.2 Stellenwert von Bildung in der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit

In der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit wird die Relevanz von Bildung mehrfach unterstrichen. Als Beispiele können das Abschlußdokument von Jomtien 1990, das Schlusssdokument der Weltfrauenkonferenz von Beijing 1995 und das Schlusssdokument des UN-Weltsozialgipfels in Kopenhagen 1995 angeführt werden. (BMA 2000: 2)

Von den insgesamt acht internationalen Entwicklungszielen der *Millenniumserklärung der Vereinten Nationen* sind sieben auf direkte oder indirekte Art mit Grundbildung verknüpft. Ziel 3 und 4 haben direkt mit

Grundbildung zu tun; Ziel 1, 4, 5, 6 und 7 sind ganz oder zum Teil über den Weg der Bildung zu realisieren.

- Ziel 1: Halbierung der extremen Armut und des Hungers bis zum Jahr 2015.
 - Ziel 2: Verwirklichung der allgemeinen Primarschulbildung. Ermöglichen einer Primarschulbildung für alle Kinder dieser Welt bis zum Jahr 2015.
 - Ziel 3: Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und der Stellung der Frau. Beseitigung des Geschlechtergefälles in der Primar- und Sekundarschulbildung, wenn möglich bis 2005 und auf allen Bildungsebenen bis spätestens 2015.
 - Ziel 4: Senkung der Kindersterblichkeit.
 - Ziel 5: Verbesserung der Gesundheit von Müttern.
 - Ziel 6: Bekämpfung von HIV/Aids, Malaria und anderen Krankheiten.
 - Ziel 7: Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit.
 - Ziel 8: Aufbau einer weltweiten Entwicklungspartnerschaft.
- (zit. nach: BMZ 2004: 12-13)

Bei der *World Conference on Education For All* (1990) unterzeichneten 155 Länder die *Education For All*-Initiative (EFA-Initiative). Das Grundrecht auf Bildung der VN-Menschenrechtscharta wird darin abermals unterstrichen und ihre Bedeutung für Entwicklung hervorgehoben. (JEP 2006: 14)

Bei der zweiten *Weltbildungskonferenz* in Dakar (2000) wurde die Zahl der erwachsenen Analphabeten weltweit auf 875 Millionen geschätzt, die Zahl jener Kinder, die ohne Grundschulzugang waren, schätzte man auf 113 Millionen. Der internationale Aktionsplan von Dakar verpflichtet die Regierungen die Zahl der Analphabeten weltweit bis 2015 zu halbieren. Es soll allen Kindern die Möglichkeit einer Grundschulausbildung gegeben und die Chancengleichheit von Frauen und Mädchen im Bildungssystem umgesetzt werden. (BMZ 2004: 32)

Im Jahr 2002 wurde von den G8 und der Weltbank die *EFA-Fast Track Initiative* ins Leben gerufen. Jenen teilnehmenden Entwicklungsländer, die dem Ziel der Grundbildung noch nicht sehr nahe gekommen sind, soll auf Grundlage ihrer Armutsbekämpfungsstrategie geholfen werden. Gelder hierfür werden an Leistungen im Bildungsbereich geknüpft. (BMZ 2004: 13) Seit 2002 wird von der UNESCO der *Education for All Global Monitoring Report* veröffentlicht und kann als Vergleichsinstrument herangezogen werden. Das Erreichte wird an den EFA-Zielen gemessen. (BMZ 2004: 15)

Die Vereinten Nationen haben eine VN-Dekade (2003-2012) für die weltweite Alphabetisierung und zur Unterstützung des EFA Prozesses proklamiert. Langthaler/Lichtblau geben eine Zahl von weltweit 861 Millionen Analphabeten an, von denen rund zwei Drittel Frauen sind. (JEP 2006: 17)

Verschiedene VN-Institutionen nehmen sich intensiv dem Thema Bildung an. Trotzdem können nur zögerliche Erfolge verzeichnet werden. Manchmal sind Studien mangelhaft, wie eine PNUD-Studie zur Situation Jugendlicher in Panama, wo das Bildungsthema wenig differenziert behandelt wird. Es wird im Grunde nicht auf die Besonderheiten indigener Jugendlicher eingegangen, obwohl diese bekanntermaßen jener Gruppe angehören, die die geringsten Bildungschancen erhalten. Es wird nach Kenntnissen der englischen Sprache gefragt, die sieben indigenen Sprachen hingegen werden beiseite gelassen. (vgl. PNUD 2004a)

6.2.3 Bildung als zentrales Gut des Menschen

Bildung wird heute als etwas gesellschaftlich Brauchbares, als ein mit Wert zu versehendes Gut betrachtet. Mit dem Begriff Bildung fallen zumeist auch die Begriffe „menschwürdiges Leben“ und „lebenslanges Lernen“. (vgl. BMA 2000: 2) Die Österreichische Entwicklungszusammenarbeit (ÖEZA) betrachtet Bildung als „eines der wichtigsten Fundamente, auf denen die Entfaltung kreativer und produktiver Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. die Vermittlung von demokratischen und gesellschaftlichen Werten aufbaut, ohne die

wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung nicht denkbar ist.“ (BMA 2000: 3) Bildung soll demokratische Strukturen konsolidieren, ein Gefühl von gesellschaftlicher Verantwortung und Chancengleichheit generieren, und über den Weg der Bildung soll „der verantwortungsvolle Umgang mit natürlichen Ressourcen“ gelernt werden. (BMA 2000: 3)

„Bildung ist nach übereinstimmenden Aussagen aller einschlägigen Studien von Weltbank, UNESCO und UNDP entscheidend für die Verminderung extremer Armut.“ Ein Mehr an Bildung senkt die Geburtenraten, vor allem Mädchen im ländlichen Raum profitieren besonders von einem höheren Bildungsniveau. (Grünberg/Macz 2005: 9) Grundbildung zu erwerben, bringt in den Bereichen Hygiene, Ernährung und Reproduktionsverhalten deutlich positive Veränderungen mit sich. (BMZ 2004: 7)

Wissen strukturiert menschliches Denken und Handeln. Wissenserwerb bringt eine Erweiterung der Möglichkeiten von Partizipation mit sich, staatsbürgerliche Rechte können leichter eingefordert werden. Für indigene Völker stellt Bildung ein Mittel dar, um ihrer Ausbeutung als „folkloristisches Tourismuspotenzial“ entgegentreten zu können. Dies geschieht ebenfalls über eine Neuorientierung von Schule, die sich auf die indigene Sprache und ihre „Kulturbejahung“ stützt. (Grünberg/Macz 2005: 9-10)

Neben formaler Bildung existiert der Bereich non-formaler Bildung. Diesen (bisher) schulfernen Systemen von Wissensvermittlung kommt eine zusehends bedeutendere Rolle zu. Im non-formalen Bildungsbereich geht es stärker um die Einbeziehung von praxisnahen Kenntnissen und Fertigkeiten. Der Reichtum indigener Völker an traditionellem Wissen um die Grenzen und Möglichkeiten der natürlichen Ressourcen reproduziert sich seit jeher außerhalb eines reglementierten schulischen Systems.

Bildung ist als Teil menschlicher Kultur zu verstehen, oder anders gesagt: Durch Bildung wird eine Form des Kultur(en)erhalts betrieben. Bildung ist Zusammentragen von kulturellem Erbe. Es wird aufbereitet und von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Die Aufmerksamkeit im Bildungsbereich rückt bei der Frage nach der Art des Wissenstransfers zunehmend die Frage des

WIE in den Vordergrund. Bildung ist als eine globale Agenda zu begreifen, da Bildung durch die Verwobenheit der Welt(en) auf uns alle massiven Einfluss nimmt. Daher ist es nur logisch und wünschenswert eine Bildung anzustreben, die uns allen ein möglichst prosperierendes Miteinander verschafft und den Fortbestand der Menschen für möglichst lange Zeit absichern hilft. Das Ziel könnte lauten: die Konstruktion einer Welt, die sich durch Einheit in der Vielfalt charakterisiert. (vgl. CECC 2002: 64-65)

Wird die Frage nach der Kontextualität von Bildung gestellt, dann müssen die Lebensumfelder der Menschen betrachtet werden. Für Angehörige indigener Völker stellt die EBI kontextsensible, adäquate Bildung dar. Angesichts der Herausforderungen der gegenwärtigen globalen Situation sollten im Sinne aller Erdbewohner weitere Schritte hin zu einer Einbindung dieses traditionellen Wissens in das Schulsystem erfolgen. Es geht hierbei nicht nur um das Wissen von der ökologischen Tragfähigkeit unseres Planeten, sondern auch um das „Modell EBI“ an sich. Dieses soll und kann als ein alternatives Gesellschaftsmodell gedacht werden.

6.2.4 Bildung in der interkulturellen Erziehung

Nieke formuliert das „Thematisieren der Wir-Identität“ als ein Ziel interkultureller Erziehung. Er stellt die Frage, ob gewohnte Wir-Grenzen im Sinne einer globalen Verantwortung und/oder durch die Affirmation universaler Humanität aufgehoben werden können. Bei interkultureller Erziehung wird ein Gefühl globaler Verantwortung vermittelt und orientiert sich deshalb über die Grenzen eines Territorialstaates hinaus. (Nieke 2000: 215-216) Die „allgemeine Gültigkeit der Anerkennung von Grundwerten zur Existenzermöglichung von Menschen und Menschlichkeit“ wird als eine der Prämissen eingebracht. (Nieke 2000: 217) Interkulturelle Erziehung will eine „grundlegende Orientierung für das Leben in der multikulturellen Gesellschaft und Weltgesellschaft vermitteln, und dies grundsätzlich für alle Schüler.“ (Nieke 2000: 227)

Das Modell der interkulturellen Bildung vermittelt Wissen über „das Eigene“ und „das Andere“. Dadurch wird Differenziertheit, aber auch Gemeinsamkeit erfahren und eine Sphäre von Toleranz und Respekt wird erschaffen. Bildung ist ein Sozialisationsprozess, Identität wird mitgestaltet. Beim interkulturellen Lernen wird durch die ständige Reflexion von Identitätskonstruktion dem Lebensprinzip der ständigen Transformation und Weiterentwicklung entsprochen.

Interkulturelle Bildung soll sich in einen pädagogischen Dialog betten, ganz im Gegensatz zum gegenwärtigen Bildungskonzept, das diese Bipolarität nicht aufweist. Die Institution Schule schafft ein Machtverhältnis, das um die Achse „Wissenserwerb/Wissensvermittlung“ rotiert, pädagogische Kommunikation ist einseitig und ungleich. Dies perpetuiert sich durch die internen hierarchischen Strukturen. Gemäß den Ideen Freires und den Denkern der EBI soll sich die Schule von diesen verbrauchten/unzeitgemäßen und unmenschlichen Mustern befreien und zu einem Ort werden, wo pädagogische Kommunikation zu einem Wechselspiel wird. Beide Seiten lernen voneinander und miteinander, Lehrer und Schüler sind beide aktiv an der Gestaltung des Lernraumes beteiligt. Es soll eine neue Art von Pädagogik initiiert werden.

Der Brasilianer Paulo Freire machte bereits vor vier Jahrzehnten die ersten Schritte in diese Richtung. Ein kompakter Ausschnitt seiner zentralen Überlegungen wird hier wiedergegeben. Der Pädagoge und Denker Freire hat enormen Einfluß auf die Auseinandersetzung mit Bildung in Lateinamerika genommen.

6.2.5 Bildung unterdrückt, Bildung befreit

Bereits zu Kolonialzeiten wurde die Dialektik der Schulbildung deutlich. Bildung für die eroberten Völker diente der Angleichung von kultureller Differenz, zugleich jedoch galt es aber, jene Differenz aufrecht zu erhalten. (vgl. Faschingeder 1998: 44) Das koloniale Konzept des *indio* war jenem des *colonizado* gleich. (vgl. König 1998: 17) Missionare der Kolonialzeit lernten die Sprachen der indigenen Völker hauptsächlich nur, um diesen „ungläubigen,

unschuldigen und unmündigen Geschöpfen“ den Katechismus näherzubringen. Die autochthonen Bevölkerungen wurden über Jahrhunderte hinweg nicht als juristische Subjekte begriffen, was sie der Entscheidungsmacht über sich selbst entthob. Bildung war das Instrument der Kolonialherren, die vorgefundenen „niederen Lebensverhältnisse“ abzuändern und zu ihrem Vorteil in die neuen (kolonialen und ausbeuterischen) Strukturen, zu integrieren. Zugleich jedoch barg sie das Potenzial für eigenständige Entwicklung und Fortschritt der Unterdrückten. Bildung ist heute gleichsam eine duale Angelegenheit: „Erziehung hat immer zwei Seiten, eine disziplinierende und eine emanzipierende.“ (Faschingeder 1998: 39) Langthaler/Lichtblau begreifen Bildung in ihrem Doppelcharakter: „Bildung als Mittel zur persönlichen und gesellschaftlichen Emanzipation einerseits und Bildung als Mittel zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen andererseits.“ (JEP 2006: 7) Bildung ordnet und strukturiert Gesellschaft, zugleich bietet sie die Basis für eine Veränderung derselben.

Wenn man eine „Wahrheit von Bildung“ identifizieren will, so lautet diese: sie hilft Armut, Rassismus, Sexismus, ...zu reduzieren, erweitert die Chancen auf ein würdevolles Leben, trägt zur Bekämpfung von Hunger und Ungerechtigkeit bei, hilft von Verständnis und Toleranz geprägte Räume zu schaffen, die den Nährboden von Krieg und Konflikten schmälern. (vgl. CECC 2002: 66)

6.2.6 Freies Pädagogik der Unterdrückten

Freire spricht von einer „Mythisierung der Wirklichkeit“. Es wird versucht, uns glauben zu machen, dass die Wirklichkeit unveränderlich und deshalb als solche schlicht zu akzeptieren sei. Die Herrschaftsverhältnisse seien als „Fundamentalthema unserer Epoche“ zu betrachten/begreifen. (Freire 1990: 85) Das Bildungssystem ist so ausgerichtet, dass es begabte Eliten und schwachbegabte Mehrheiten erzeugt. Die Massen werden „still gehalten“. „Und die derart tradierte Kultur des Schweigens erlaubt es den Eliten, die ‚schweigenden Mehrheiten‘ jederzeit gegen sich selbst und ihre elementarsten Interessen aufzubieten: sie können sich nicht wehren, denn ihnen fehlt die Sprache und mit der Sprache die einzige unüberwindliche Waffe der Freiheit.“ (Freire 1973: 12-13) Freire stellte der gegenwärtigen Bildung eine

„problemformulierende Bildung“ gegenüber. Mit dieser werden die neuen Begriffe des „Lehrer-Schülers“ und des „Schüler-Lehrers“ geschaffen. (Freire 1973: 65) Der Prozess der Bewusstwerdung (*conscientização*) lässt die Menschen von einstigen Objekten zu aktiv gestaltenden Subjekten der eigenen Lebenswirklichkeit werden.

Als „lebendige Codes“ werden von Freire die Spezifika einer Gruppe benannt. Diese müssen unabdingbar in die Bildung dieser Menschen einfließen. (Freire 1973: 94) Bildung wird in ihrer Praxis ständig neu gemacht, ihr Ausgangspunkt muss immer beim Menschen und im Hier und Jetzt sein. Die Auseinandersetzung mit der Welt soll dialektisch erfolgen. Gegebenes wird aufgenommen, untersucht und reflektiert. Bildung soll humanisieren, die Ermächtigung des Menschen zum Ziele haben. Freire versteht Bildung als eine Praxis der Freiheit. (Freire 1973: 68-69)

Die Idee von der Befreiung aus der Unterdrückung wurde auch von der Befreiungstheologie aufgenommen. Der Mensch als tätiges Wesen befreit sich von Strukturen der Ausbeutung, die ihm das Menschsein verunmöglichen wollen. Mit dem Ziel der Errichtung von alternativen Gesellschaftsformen erhält das Denkmodell eine utopische Dimension. Diese ist beim Modell EBI ebenfalls auszumachen. Die EBI hat viele der Ideen Freires aufgenommen. Der gesamte Begriff der Bildung soll reformuliert, hierarchische Strukturen aufgebrochen und ersetzt werden. Interkulturelles Lernen ist mit dem Konzept Freires der „problemformulierenden Bildung“ verwandt. Die Individuen werden in der Schule als solche begriffen und gemäß ihren „lebendigen Codes“ zu aktiven gesellschaftlichen Subjekten herangebildet. Im Schulkonzept der EBI wird auf den kulturellen Hintergrund der Schüler besonders sensibel eingegangen, die Ausbildung ist bilingual angelegt, und geht daher auf die Alltagsrealitäten der Schüler besser ein, als das reguläre Schulsystem, das die Wirklichkeit nur teilweise abbildet.

In der gesamten lateinamerikanischen Debatte um das Thema Bildung sind die Begriffspaare *sujeto/objeto* und *aprendizaje/enseñanza* sehr häufig anzutreffen.

Dies ist als Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit Freires Theorien zu werten. In Freires Überlegungen tauschen Subjekt und Objekt auch mal die Rollen, um das Lernen zu einem wahrhaft partizipativen und reziproken Miteinanders werden zu lassen. Der prozesshafte Charakter dieses Tauschs wird durch das Begriffspaar *aprendizaje/enseñanza* wiedergegeben.

6.3 Interculturalidad

Die Tragweite des Konzepts der EBI macht eine intensive Auseinandersetzung mit den Begriffsgrundlagen erforderlich. Nach der Darstellung der Bildung soll hier der Versuch unternommen werden, einen Überblick von den verschiedenen Kulturbegriffen und seinen Begriffsverwandten zu geben.

6.3.1 Der Kulturbegriff

Vorab soll eine Idee von „Kultur“ präsentiert werden. Erst danach kann das darauf aufbauende Konzept der Interkulturalität verständlich gemacht werden.

Der Begriff der „Kultur“ bildet sich im Laufe des 19. Jahrhunderts zeitgleich mit anderen Grundbegriffen wie Nation, Gesellschaft oder Entwicklung heraus. (Faschingeder 2004: 200) Die Genese der Begriffe ist in europäischen Kontexten zu verorten. Unser gesamtes Weltbild ist stark europäisch/US-amerikanisch geprägt, eine eurozentristische Sicht ist der Normalfall. „Kulturbegriffe haben einen sozialen Ort, und der ist keinesfalls politisch neutral.“ (Faschingeder 2003c: 260)

Nieke legt die sechs hauptsächlichen Bedeutungsfelder von Kultur dar:

- ⇒ Kultur als Gegensatz zur Natur. Alles vom Menschen Hervorgebrachte wird als Kultur verstanden.
- ⇒ Kultur als Gegensatz zur Zivilisation. Erstere beschreibt hier Gestaltungen wie Religion oder Philosophie, also Dinge, die als zweckfrei erachtet werden

können; zweiterer umfasst Gestaltungen, die das Leben in Gesellschaft erst möglich und erträglich machen.

- ⇒ Der Mensch als Kulturwesen in Abgrenzung zum Tier. Das wesentliche Merkmal ist hierbei die Fähigkeit zur Symbolisierung.
- ⇒ Drei Bereiche der menschlichen Kultur: Die Werkzeugkultur wird dem Begriff der Zivilisation gleichgesetzt; jeder Ausdruck von Gestaltung der Natur einschließlich der hierfür erforderlichen Werkzeuge. Sozialkultur meint die Bereiche des sozialen Reglements, wie Riten, Bräuche, Sitten, Normen, Recht, etc. Symbolkultur beschreibt zweckfreie Schöpfungen wie Weltorientierungen, religiöse Deutungssysteme oder künstlerische Äußerungsformen. Auch die jeweils verwendete Sprache wird hierunter verstanden.
- ⇒ Kulturen statt Kultur: Hier ist die Erkenntnis gemeint, dass Kulturen eigenständige, nicht vergleichbare Lebenssysteme sind.
- ⇒ Der Mensch als Geschöpf seiner Kultur: Das Individuum wird in ein bestehendes System hineinsozialisiert. Die internalisierten Orientierungen, Deutungen und Handlungsmuster können nur durch den Aufwand der Bewusstwerdung und Reflexion überwunden werden. Prozess der Internalisierung läuft in individuellen Aneignungsweisen ab, Abweichungen ergeben in der Gesamtwirkung und über Generationen hinweg den sozialen und historischen Wandel von Gesellschaften, von Kultur - und darin liegt zugleich ihr Potenzial. (Nieke 2000: 40-45)

Faschingeder beschreibt das Verhältnis zwischen Kultur und Politik als „ein komplexes Ineinandergreifen von Perspektiven“. So verstanden, kommt man auch über die Auseinandersetzung mit Kultur zu neuen Perspektiven von Entwicklung und Gerechtigkeit. (vgl. Faschingeder 2003b: 12) Die beiden Begriffe sind Gegenstände der internationalen (Hilfs)Politik. Es wird von einer eurozentristischen (nordwesteuropäisch, amerikanischen) Sicht auf die Welt ausgegangen. Der Begriff „Entwicklungsland“ suggeriert einen unvollständigen Entwicklungsstand, demgegenüber die Annahme einer entwickelten oder

„kompletten menschlichen Lebensform“ stehen muss. Die Wurzeln hierfür finden sich in kolonialen Zeiten, als der Europäer über die andere Kultur oder Nicht-Kultur einer Gemeinschaft. Die eigene kulturelle Überlegenheit war unbestritten. (Wimmer 1998: 15) Zu Zeiten der Kolonialisierung wurden indigene Kulturen von außen definiert. Von einer streng euro/ethnozentristischen Sicht ausgehend, wurden Bewertungen vorgenommen, die darüber bestimmten, ob es sich um indigene Kulturen oder kulturelle Äußerungen handelte. Zuweilen wurde und wird Kultur als ein prinzipielles Hindernis für Entwicklung angesehen, wobei besonders die Modernisierungstheorien diese Ansicht vertraten. Manche Kulturen stellen sich im Laufe der Entwicklungszusammenarbeit als besonders „entwicklungsresistent“ heraus, wenn sie das „Expertenwissen“ der Weißen nicht in der gewünschten Weise umsetzen. (vgl. Faschingeder 2004: 203-205)

6.3.2 Kultur - Identität - Diversität

Kultur als Ort und Verortung von Identität. Kultur hat ein inklusives, als auch ein exklusives Moment inne, wenn es Individuen einer bestimmten Gruppe zuschreibt, oder von jener ausschließt. Faschingeder nimmt auf Clifford Geertz Bezug, der „Kultur als ein geordnetes System von Bedeutungen und Symbolen“ betrachtet, die als Grundlage sozialer Interaktion dienen. (ibd. 2003b: 15)

Die kulturelle Prägung eines Menschen ist allumfassend und tiefgreifend. Rosa spricht von „kultureller Identität“. Jede individuelle ist auch eine kollektive Identität, da Kultur den kollektiven Bedeutungsraum definiert. Dieser bietet „orientierende Kategorien“, die auch dann noch Bestand haben, „wenn ein Individuum sich in seiner reflexiven Selbstdefinition kritisch gegen eine oder mehrere zentrale Praktiken und Wertvorstellungen seiner Herkunftsgemeinschaft wendet.“ (Rosa 2007: 53)

Nieke verwendet den Begriff der Deutungsmuster (kulturelle Codes). Es gibt kollektive und individuelle Deutungsmuster: die individuellen sind aus dem Kollektiv übernommene, die „das Individuum im Laufe seiner Entwicklung, Sozialisation und Bildung“ herausbildet (Nieke 2000: 56) Sich dieser beiden

Deutungsmuster gewahrt zu werden - um sie in weiterer Folge zu überwinden - stellt eine Grundvoraussetzung für den interkulturellen Dialog dar.

Das Gespräch zwischen kulturell differenten Seiten wird erheblich verkompliziert durch die Tatsache, dass kulturelle Differenz oft per se als Defizienz wahrgenommen wird. (Wimmer 1998: 21) Hier muss die Frage nach einem Referenzrahmen gestellt werden, anhand dessen überhaupt solch ein Mangel (=negative kulturelle Differenz) feststellbar wäre. Nieke zeigt in seinen Ausführungen, dass es gegenwärtig an einem solchen Vergleichsmaßstab fehlt, anhand dessen die Kulturen „einverständlich und überzeugend gemessen werden können.“ (Nieke 2000: 97) Dies führe in die zwangsläufige Position eines Kulturrelativismus, der die Verschiedenartigkeit der Kulturen anerkennt und sie als gleichwertig nebeneinander betrachtet.

Zuweilen wird kulturelle Differenz negativ konnotiert. „Diversität“ kann eine Alternative sein. Dietz stellt eine allmähliche Substitution des Begriffs „Differenz“ durch jenen der „Diversität“ fest. Ähnlich wie der Begriff der Biodiversität, der auf biologische und ökologische Gefüge Bezug nimmt, betont die kulturelle Diversität im Bereich der sozialen und kulturellen Äußerungen den multiplen, überlappenden und kreuzenden Charakter menschlichen Zusammenlebens. Es geht also nicht so sehr um die Feststellung der Unterschiede (Differenz), sondern vielmehr um die Betrachtung der Vielfalt (Diversität) als gleichwertig nebeneinander. (Dietz 2007: 8) Dies drückt sich in internationalen Prozessen aus, wo die Bedeutung der kulturellen Diversität für den Erhalt der menschlichen Existenz Niederschlag findet. 2001 wurde von der UNESCO die *Universal Declaration on Cultural Diversity* veröffentlicht. Sie definiert kulturelle Diversität als „gemeinsames Erbe der Menschheit“. (Dietz 2007: 9)

Kultureller Austausch findet sich im Begriffsfeld der Interkulturalität wieder:

‘Kultur’ gilt heute als ein in sich differenzierter und komplexer, von Machtverhältnissen durchdrungener und umstrittener, dynamischer und prozesshafter, hybrider und nach Außen hin offener Prozess. Kultureller Austausch, der sich nie in einem herrschaftsfreiem Raum abspielte, findet demgemäß nicht zwischen abgeschlossenen Entitäten statt, sondern setzt Interaktivität, Heterogenität und Wechselwirkungen voraus. (Schlehe 2007: 453)

6.3.3 Der Begriff der Interkulturalität

Der Begriff unterliegt, wie Sprache allgemein, einem Wandel. Zuweilen wird der Begriff mit „*empowerment of minorities and/or with indigenous pride*“ in Zusammenhang gebracht. (Mateos 2009: 34) Viel öfter jedoch will mit Interkulturalität ein aktives, respektvolles Miteinander innerhalb von (National)Gesellschaften zum Ausdruck gebracht werden. Dass hierfür als erster Schritt zuerst den Minderheiten besondere Aufmerksamkeit zuteil werden muss, ergibt sich als logische Konsequenz nach Betrachtung der Basis. Diese Basis charakterisiert sich überall auf der Welt auf ähnliche Weise: eine Unausgewogenheit von Möglichkeiten, ein Ungleichgewicht von Macht. Und dies zum Nachteil von Minderheiten und/oder indigenen Völkern. Erst nach besonderer Hinwendung zu den weniger anerkannten, weniger involvierten Teilen der Gesellschaft kann an einer Änderung der gesamten Gesellschaft gearbeitet werden.

Eine der Prämissen von interkulturellem Handeln lautet: Kultur ist erlernbar. Kultur kann als Sprache im weitesten Sinn verstanden werden und es geht „darum, sie zu kennen, die ihr immanente Logik zu verstehen und zu respektieren.“ (Faschingeder 2004: 207)

Verschiedene Gesellschaften, also Kulturen, standen seit Urzeiten in Verbindung. Kultureller, sprachlicher und ökonomischer Austausch fanden in unterschiedlicher Intensität statt. Heute ist bei diesen Prozessen des Austauschs die starke Einseitigkeit bemerkbar. Vor allem die dominierenden Kulturen selektieren, übernehmen nur einzelne Elemente aus der dominierten Kultur. Gewisse Elemente werden herausgenommen und für sich vereinnahmt. Solche „Versatzstücke von Kultur“ sind oft nur von temporärem Interesse, Moden und Trends folgend. Als Beispiele können die sogenannte Weltmusik oder Filme aus Bollywood zitiert werden. Die dominierte Kultur verfügt zumeist nicht über die

Möglichkeiten der Selektion und übernimmt häufig eine Vielzahl von Elementen, allen voran die Sprache.

Immer öfter wird oft von „hybriden Kulturen“ gesprochen. Durch den permanenten Kontakt und In-einem-Tauschverhältnis-stehen der unterschiedlichen Kulturen kommt es zu Vermischungen. Der Begriff „Hybridität“ beschreibt den Umstand, dass eine Reinform von Kultur nicht existiert. Eine Synthese von Elementen unterschiedlicher Herkunft verschmilzt zu einer *bricolage*. (vgl. Faschingeder 2004: 212) Wimmer kritisiert den Begriff der Hybridität, denn dieser suggeriert, „was gar nicht gemeint ist, nämlich die Idee von ehemals 'reinen' Kulturen, die sich nun (leider oder gottlob, je nachdem) 'vermischt' hätten“. (Wimmer 1998: 73) In diesem Zusammenhang spricht Wimmer von „*pluripolarer* Identität“. Diese „dürfte der Normalfall in Gesellschaften sein, die nicht mehr rein traditional sind, also die Normalität in so gut wie allen heutigen Gesellschaften.“ (Wimmer 1998: 72)

6.3.3.1 Die Voraussetzungen für interkulturelles Agieren

Die Ausgangsbasis für interkulturelles Agieren - für Menschen, die sich einer „westlichen Hemisphäre“ zuzählen - ist eine innere Haltung, die einen „aufgeklärten Eurozentrismus bzw. Ethnozentrismus“ widerspiegelt. Für Nieke bedeutet das die „Einsicht in die Unvermeidlichkeit einer durch die eigene Kultur geprägten Sichtweise.“ (ibd. 2000: 97) Bei noch so vehement vertretenen kulturrelativistischen Positionen ist die globale Dominanz der europäisch-nordamerikanischen Kultur nicht zu leugnen.

Erst durch das Relativieren der eigenen Identität wird interkulturelle Kommunikation möglich. Interkulturelles Verstehen sei „daher unauflösbar mit einem Moment der Selbsttransformation verknüpft.“ (Rosa 2007: 55). Es ginge um ein „Empfänglichwerden für eine fremde ‚kulturelle Matrix‘.“ (Rosa 2007: 54) Sprache konstituiert die kulturelle Praxis der fremden Gemeinschaft mit. Umgekehrt kann Sprache erst dann verstanden werden, wenn das ihr implizite Wissen verstanden wurde. Diese beiden Komponenten sind die Schlüssel zum Verständnis des Fremden. (Rosa 2007: 55)

Es ist wichtig, hier festzuhalten, dass interkulturelle Kommunikation dem Begriff des Sprachkontakts nicht gleichzusetzen ist. Obwohl beide Phänomene (zumeist) im gleichen Handlungsrahmen stattfinden und eine interaktive Beziehung darstellen, unterscheiden sich die wissenschaftlichen Perspektiven. Zudem ist anzumerken, dass nicht automatisch Kommunikation stattfindet, nur weil zwei Sprachen koexistieren. Weinreich konstatiert, dass Sprachkontakt in den Köpfen der Menschen vor sich geht, also nicht im luftleeren Raum geschieht. Sprachkontakt wird betrachtet als eine komplexe menschliche Interaktion, die mehr übermittelt als nur Wörter. (zit. in Zimmermann 2003: 32)

6.3.3.2 Der Aspekt der Sprache in der interkulturellen Kommunikation

Sprache ist mehr als nur eine Übermittlung von Wörtern. Durch Kontextualisierungshinweise werden sprachliche Begriffe in ihrem Bedeutungsumfeld verortet. Diese kulturellen Färbungen können vom jeweils anderssprachigen Gegenüber nicht interpretiert werden, was zu Missverständnissen führen kann. Die vorrangig zentrale Thematik der interkulturellen Kommunikation ist jedenfalls das Missverständnis. (vgl. Rehbein 1985: 9) „Die Aktanten einer Gruppe haben nicht nur ein bestimmtes Idiom, sie haben eine Sprachpraxis in diesem Idiom und sind durch ihr Wissen Mitglieder dieser Gruppe.“ (Rehbein 1985: 28)

Rehbein macht deutlich, dass „Verständigung“ immer an das Interesse der Beteiligten gebunden ist, also von einem gewissen Grad an Bereitschaft zum Dialog abhängt. (Rehbein 1985: 11) Die Machtverhältnisse einer Gesellschaft spiegeln sich auch in ihren Sprachpraxen. Sprachliche Mehrheiten einer Nation genießen gegenüber den sprachlichen Minderheiten Vorteile, die dem demokratischen Grundprinzip der Gleichheit widersprechen.

Will man sich in einem interkulturellen Dialog verständlich machen, so ist als Vorbedingung die grundsätzliche Bereitschaft hierzu von zentraler Bedeutung. Doch auch die gemeinsame Sprache nimmt eine Schlüsselrolle ein, denn sie soll

für beide Seiten gleich viele Möglichkeiten bieten. Diese Funktion kann sie nicht erfüllen, wenn sie nicht von beiden Akteuren annähernd gleich (gut) verstanden und eingesetzt werden kann. In der Praxis der Entwicklungszusammenarbeit stellt der interkulturelle Dialog oft eine besondere Herausforderung dar. Kranz/Grünberg/Stroebele erwähnen das „*tag-concept of language*“ von Goodman (1978). In der wissenschaftlichen Diskussion hat die Idee, Wörter haften den Dingen wie schlichte Etiketten (*tags*) an, seit den 1950er Jahren kaum mehr Bestand. Während hingegen sich diese Annahme im Kreis der verschiedenen *policy-makers* und Leuten aus dem EZA-Bereich, die mit indigenen Völkern zusammenarbeiten, hartnäckig zu halten scheint. (ibd. 2006: 22) Die Referenzsprache, die „Arbeitsprache“ der Entwicklungszusammenarbeit, ist das wichtigste Werkzeug bei dieser interkulturellen Begegnung. Können Inhalte und Ziele nicht (gut) vermittelt werden, werden diese immer verfehlt werden (müssen). „Selbstverständlich muß dieser Dialog in der lokalen und von der 'Zielgruppe' definierten Referenzsprache geschehen, um einen tragfähigen Konsens zu ermöglichen und um den Instanzen sozialer Kontrolle aller Beteiligten Spielraum zu lassen.“ (Grünberg 2000: 96)

6.3.3.3 Interkulturelle Kompetenz

Die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation ist die interkulturelle Kompetenz. „Inhaltlich bezeichnet ‚interkulturelle Kompetenz‘ meistens eine Erweiterung der allgemeinen psychosozialen Fähigkeiten für eine adäquate und erfolgreiche Meisterung von Interaktionen in multikulturellen Kontexten.“ (Herzog/Makarova 2007: 264)

Eine verbindliche Definition von interkultureller Kompetenz habe sich gemäß Helmolt noch nicht durchgesetzt. (ibd. 2007: 763) Leenen versucht dennoch eine Definition: „Interkulturelle Kompetenz lässt sich in erster Annäherung als ein Bündel von Fähigkeiten beschreiben, die einen produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Begegnungs- bzw. Überschneidungssituationen erlauben. Gelingen der Kommunikation bzw. Interaktion zwischen Alter und Ego, Überschreitung und Bewältigung von Differenz als auch Wahrung von Identitäten.“ (Leenen 2007: 776)

Akteur soll trotz kultureller Unterschiedlichkeiten zwischen den Interaktionspartnern und auch unter als fremd empfundenen Situations- und Kontextbedingungen:

- ⇒ subjektive Zufriedenheit mit seiner Situation zu entwickeln verstehen
- ⇒ seine Ziele bzw. Aufgaben erfolgreich verfolgen bzw. erfüllen
- ⇒ und tragfähige und wechselseitig befriedigende soziale Kontakte entwickeln können. (Brislin/Yoshida zit. von Leenen 2007: 776)

6.3.3.4 Interkulturelle Philosophie

Interkulturelle Begegnung bedeutet Auseinandersetzung mit dem Fremden und Neuen. Im Bereich der Wissenschaft ist hierfür gleichfalls eine Haltung vonnöten, die sich durch Offenheit, Neugier, Respekt und eine gewisse Sensibilität auszeichnet. In der interkulturellen Philosophie tritt Wimmer für den „Polylog“ ein. Anders als der Monolog, wo es sich „um die Expansion eines einzigen für richtig gehaltenen Modells“ handelt, und anders als eine Vielzahl isolierter Dialoge, beschreibt der Polylog „das ernsthafte Gespräch in jeder Sachfrage zwischen möglichst allen relevant verschiedenen Denktraditionen.“ (Wimmer 1998: 77) Die interkulturelle Philosophie ist eine Denktradition, die die eurozentristische Philosophiepraxis zu überwinden versucht. Lange Zeit herrschte die Idee vor, dass der Mensch außerhalb Europas nie zu so etwas wie philosophischer Betrachtung fähig gewesen sei. (vgl.: Zimmermann 2003: 23). Es geht um eine Grundhaltung, um eine Überzeugung, die weitab traditioneller europäischer Normen Philosophie betreibt. *„El objetivo de la filosofía intercultural es pues científico-político, científico-ético y consiste en el reconocimiento de los aspectos filosóficos de las cosmogonías de los pueblos amerindios, asiáticos y africanos, considerándolas aportaciones equitativas a la práctica filosófica.“* (Ram Adhar Mall zit. nach Zimmermann 2003: 23)

Marginalisierte Völker fordern zunehmend ihr Recht auf Mitgestaltung dieser Welt ein. Ihre Denktraditionen, ihre Philosophien bieten im lokalen, aber auch globalen Kontext Fragen und Lösungen an.

„La filosofía intercultural induce a un conflicto que viene relacionado con una exigencia; conflicto porque las culturas filosóficas, descuidadas durante largo tiempo, malinterpretadas y discriminadas por la ignorancia y la arrogancia, defienden su equidad en el actual contexto mundial filosófico; exigencia porque las filosofías y culturas no europeas quieren ofrecer preguntas y respuestas en sus respectivas lenguas y voces.“ (Ram Adhar Mall zit. nach Zimmermann 2003: 23)

6.3.4 Interkulturalität transzendiert die Sphäre der Schule

Das Konzept der Interkulturalität ist ein in höchstem Maße politischer Begriff. Interkulturalität schafft als Dispositiv ständig neue Interaktionsräume, „dem Anderen“ wird in einem gemeinsamen Handlungsraum eine Legitimität zugestanden. Jene Tatsache wird bereits für sich als Aufruf zu einer gemeinschaftlichen Handlung verstanden. (vgl. Grünberg 2008: 52) Interkulturell zu agieren bringt es mit sich, dass Verhältnisse von Herrschaft und Ungleichgewicht reflektiert werden. Die frühere Mentalität von Dominanz/Unterordnung im nationalen Schulwesen wird aufgebrochen. Die Interkulturalität ist deshalb nicht auf die Themenfelder der Pädagogik und der Schule zu beschränken. (Gonzalez 2009: 21) Alle Aspekte des menschlichen Lebens werden durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Interkulturalität reformuliert:

Como proceso, la interculturalidad constituye la búsqueda de relaciones culturales que eliminan la subordinación de una cultura ante otra, así como la subordinación entre los portadores de las distintas culturas de un país. Pero no sólo abarca la interrelación entre personas y grupos sociales, ni se limita solamente al ámbito cultural. En realidad abarca todas las dimensiones de la vida humana: las dimensiones social, económica, política y cultural. De igual manera, valora apropiadamente las potencialidades, los valores, las riquezas y los recursos que poseen los pueblos y las culturas. (CECC 2002: 52)

Interkulturalität ist sozusagen eine Pädagogik für die Gesamtgesellschaft, also jedes Mitglied miteinbeziehend, nicht nur die Schulkinder. Konzepte, die mit dem Begriff der Interkulturalität operieren, entwerfen neue Ideen von Gesellschaft. In diese Vorstellung reihen sich die problemformulierende Bildung Freires, die

Grundstrukturen der EBI und viele jener Bewegungen und Organisationen ein, die „eine andere Welt für möglich“ halten.

6.3.5 Die Begriffsverwandten Multikulturalität, Transkulturalität und Hyperkulturalität

Die Begrifflichkeiten Interkulturalität und Multikulturalität werden sehr häufig ungenau oder schlicht falsch verwendet. Multikulturalität beschreibt ein zeitgleiches und räumliches Nebeneinander von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Interkulturalität hingegen will dieses Nebeneinander in ein partizipatives Miteinander umwandeln. Schlehe definiert Multikulturalität als die „Zementierung kollektiver Identitäten und Differenzen in einem unverbundenem Nebeneinander.“ Demgegenüber stehe die Interkulturalität, diese verweist auf die Themenfelder „Begegnung, Kommunikation und kultureller Austausch.“ Denn: „Zwischenräume und Zwischenperspektiven zwischen Eigenem und Anderem, Vertrautem und Fremdem werden gesucht und erprobt.“ (ibd. 2007: 456)

Multikulturalität ist durch historische Begebenheiten entstanden, Interkulturalität ist ein aktiver Gestaltungsprozess einer pluri-/multikulturellen Gesellschaft. McLean unterstellt multikulturellen Gesellschaften einen intern schwelenden Konflikt um die Vormachtstellung über die jeweilige(n) andere(n) Gruppe(n). (vgl. McLean (s.a.)) Interkulturalität nimmt die Multikulturalität als Ausgangsbasis heran, worauf ein Selbst- und Fremdverständnis entwickelt wird, das von Gleichheit und Respekt füreinander ausgeht. Dies stellt die Handlungsanleitung für positives Interagieren der Beteiligten dar. Menschliche Gesellschaften sind Orte dynamischen sozialen Wandels, und als solche bedürfen sie tragfähiger, zukunftsweisender Konzepte. Interkulturalität stellt ein solches dar, während Multikulturalität in der Deskription eines Ist-Zustands verharret. Interkulturalität strebt die Überwindung jener Probleme an, die in multiethnischen Gesellschaften aufkommen. Der zentrale Gedanke ist, voneinander zu lernen und sich mit Respekt zu begegnen, die friedliche und gleichberechtigte Koexistenz aller soll gewährt sein.

Das Konzept der Interkulturalität grenzt an andere Konzepte wie international und interethnisch, oder bikulturell und multikulturell. Der Begriff interkulturell hat die kulturellen Hintergründe der am Prozess teilhabenden Personen im Blick. (vgl. Zimmermann 2003: 25)

Schlehe definiert den Begriff Transkulturalität in Abgrenzung zur Interkulturalität:

Er bezeichnet einen Übergangsbereich in dem alle beteiligten Akteure Verständigung durch beidseitige, temporäre Öffnung und Veränderung schaffen. Sie sind bereit, Eigenes zu relativieren, sie sind an der Erweiterung ihres Spektrums interessiert, wollen symmetrische, dialogische (transkulturelle) Verständigung anstatt eines strategischen (interkulturellen) Umgangs miteinander. [...] Gegenüber dem Dialogischen der Interkulturalität betont die Transkulturalität den Aspekt der Grenzüberschreitung. (Schlehe 2007: 456)

Hyperkulturalität hat stärker als seine Begriffsverwandten die Gleichzeitigkeit von verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen im Blick. „Hyperkulturalität‘ verweist auf eine kulturelle Dynamik der Globalisierung, die über die Inter-, Multi- und selbst die Transkulturalität hinausgeht.“ Es wird ein „globales Hier“ hervorgebracht, die Begegnung wird zu einem Ort, wo „heterogene Inhalte abstandslos nebeneinander liegen.“ (Schlehe 2007: 456)

6.4 Was bedeutet EBI? - Versuch einer Definition

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass Anwendungspraxen der EBI nicht unabhängig von den jeweiligen nationalen Gegebenheiten betrachtet werden können. Unterschiedliche Faktoren können zum Tragen kommen und der Begriff der EBI mitunter variieren. Die EBI soll daher in ihren jeweiligen Kontexten untersucht und interpretiert werden.

6.4.1 EBI - ¿Algo de los indios?

EBI ist nicht mit einer „Folklorisierung von Bildung“ zu verwechseln. Das heißt, sie will sich nicht auf Schüler indigener Herkunft beschränken, genauso wenig will man nur „indigene Inhalte“ lehren. Die Pädagogik der EBI nimmt Ideen Freires auf, wo das Lehren und Lernen von Wissen partizipative Gestalt annimmt. Sie hat das

Konzept der Interkulturalität verinnerlicht, wo es um ein aktives, respektvolles Miteinander der Kulturen geht.

Wagua fasst in vier Punkten zusammen, wovon die EBI zu unterscheiden ist:

- ⇒ *simple traducción de textos escolares a lenguas indígenas*
- ⇒ *mero parche de ‚lo indígena‘ en los programas escolares preestablecidos*
- ⇒ *utilización de la lengua indígena para que el niño aprenda más rápido el castellano u otro idioma*
- ⇒ *flexibilizar los programas escolares para que entren en ellos algunos elementos de la cultura indígena. (Wagua 2005: 54)*

6.4.2 EBI - Eine interkulturelle Basis für die Gesamtgesellschaft

EBI will nicht eine exklusive Form von Bildung für indigene Personen sein. Sie wurde als solche nie intendiert und konzipiert. Eine sozusagen „maßgeschneiderte indigene Bildung“ würde keine Probleme lösen und wäre kontraproduktiv, MEDUCA würde sie sogar als anachronistisch bezeichnen. (vgl. MEDUCA 2005: 16) Dass die EBI auch die Kulturen, Symbole, Sprachen, Besonderheiten, etc. der indigenen Bevölkerungen im Auge hat, schließt die (Mit)Bildung der nicht-indigenen Bevölkerung nicht aus. Die curricula der EBI schließen gewohnte Lehrinhalte der „nationalen Bildungspolitik“ mit ein und fügen diesen Neues hinzu.

Die Pädagogik der EBI ist gemäß Bolívar ein

[p]roceso mediante el cual se favorece la formación crítica y el desarrollo armónico de los individuos, y la adquisición de los conocimientos y rasgos socio-culturales que conforman dos o más culturas interactuantes dentro de un mismo territorio, en los idiomas que los identifican, teniendo en cuenta los criterios científicos, técnicos, lingüísticos y psicopedagógicos de un aprendizaje bilingüe y con las connotaciones y exigencias que plantea una propuesta intercultural. (Burbano José Bolívar zit. nach Wagua 2005: 55)

Als weitere Charakteristika sind anzuführen: 1) eine kritische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit; 2) das Streben nach einer ganzheitlichen und ausgewogenen

Entwicklung und 3) eine Basis, die auf der völligen Anerkennung der Menschenrechte beruht. (vgl.: Wagua 2005: 55-56)

6.5 EBI in der schulischen Praxis

Im Folgenden wird dargelegt, wie das alte Modell durch die EBI-Schule ersetzt werden soll und warum dieser Prozess sehr intensiv und langwierig ist.

6.5.1 Schule spiegelt politische Haltung wider

Von Gleich stellt ein weitverbreitetes Phänomen im lateinamerikanischen Raum fest. Zweisprachige Schulen werden fast immer von und für Ausländer im Land eingerichtet, und diese arbeiten zumeist mit einem ausländischen Curriculum. Die Zweisprachigkeit wird generell erst dann als problematisch erachtet, wenn es sich um wirtschaftlich, sozial und kulturell marginalisierte Gruppen handelt. (von Gleich 1996: 81) Die Autorin kritisiert eine gewisse Ignoranz der politischen Entscheidungsträger gegenüber der eigenen lateinamerikanischen Lebensumwelt: „Obwohl die politischen und intellektuellen Eliten in Lateinamerika kaum eine Gelegenheit versäumen, sich auf ihr singuläres präkolombianisches Kulturerbe als Merkmal ihrer Identität zu beziehen und es zu preisen, haben sie große Schwierigkeiten im konkreten Umgang mit der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ebenso wie mit der Anerkennung der Tatsache, dass ihre Staaten multilingual, plurikulturell und multiethnisch sind.“ (von Gleich 1996: 73) Durch die Verwendung der indigenen Sprache in der Schule wird den Schulanfängern der Übergang von Zuhause zur Schule erleichtert. Die eigene Sprache vermag Inhalte, die der gewohnten Lebenswelt entstammen, näher und besser zu vermitteln, als dies in der fremden Sprache (Spanisch) möglich ist. Zudem sind fundierte Kenntnisse der Muttersprache für das Individuum (und die Gesamtgesellschaft!) von enormer Bedeutung.

Abram erörtert das reziproke Verhältnis von Schule und Gesellschaft. Die Sprachen sollen auch außerhalb der Schule lebendig sein, denn sonst würden sie zu etwas Artifiziellem verkümmern und die Schüler würden bald ihr Interesse verlieren. Die Schule kann der Gesellschaft Impulse geben, aber beide Seiten

geben ständige Anreize für die Kultivierung und die Weiterentwicklung der Sprachen. Abram tritt für die Errichtung eines staatlichen EBI-Schulsystems ein, das sich nicht auf die indigene Bevölkerung beschränken soll. Denn das Konzept der Interkulturalität lässt Menschen über den Rand der eigenen kulturellen Vorstellungswelt hinaus blicken. Die Erkenntnis der „eigenen Fremdheit“ für die andere Gruppe kann sich herausbilden. Durch das Konzept EBI wird schließlich eine Sensibilität für alles, was Rassismus fördert oder bereits als solcher zu bezeichnen ist, entwickelt. (Abram 2004: 19)

6.5.2 Abwendung vom etablierten Schulsystem

Das herrschende Schulsystem und sein Lehrpersonal ist von einem „monokulturellen und monolingualen Habitus“ geprägt. Dies widerspricht den zumeist multiethnischen und plurilingualen Wirklichkeiten lateinamerikanischer Staaten. Monokulturale Politiken erkennen die Ressource, die in der kulturellen Diversität liegt, nicht an. (Dietz 2007: 24)

Von Gleich konstatierte bereits in den 1980er Jahren den lateinamerikanischen Schulsystemen schwere Mängel. Die Unterrichtssprache Spanisch, die nicht Muttersprache der Kinder ist; die erheblichen Unterschiede im Wertesystem der Familie und des Dorfes gegenüber den schulischen Inhalten; die unzureichende Ausbildung der Lehrer; sowie der Mangel an geeignetem Unterrichtsmaterial sind negativ zu bewerten. Die Gründe für die „ausgeprägten Koinzidenzen zwischen hoher Analphabetenrate und geringem oder gar keinem Schulbesuch mit hohen indianischen Bevölkerungsanteilen“ seien in dem zu geringen Angebot an Schulen in indianischen Siedlungsgebieten und in der Nichterfüllung des staatlichen Bildungsauftrags zu finden. Schon vor über zwanzig Jahren wurde von der notwendigen Aufwertung einheimischer Kulturen gesprochen. Unter anderem sei dies durch die Berücksichtigung indigener Lebenswelten im schulischen curriculum zu erreichen. (von Gleich 1987: 12)

Die curricula der EBI sehen Unterricht in der eigenen Sprache (Muttersprache) vor, sie haben zudem die eigene Geschichte zum Inhalt. In den aktuellen Geschichtsbüchern Panamas hat das indigene Erbe des Landes bisher keinen

Eingang gefunden. „Die staatlichen Erziehungssysteme haben immer schon dazu beigetragen, die indigenen Kulturen zu schwächen. Ihre entfremdende Wirkung erstreckt sich nicht nur auf die Sprache, sondern auch auf die Ablehnung der Geschichte und der Kultur der indigenen Völker.“ (Munting 2005: 95-96)
Didaktisches Material der EBI wird oft in enger Zusammenarbeit mit Lehrern und auch Schülern erarbeitet. Dies lässt die Lehrbücher gleich gut bis besser als die spanischen werden. Sie werden interessanter für die Schüler und heben den Lernerfolg. (Abram 2004: 17)

6.5.3 Die drei verschiedenen Schulformen der EBI

Zimmermann spricht von drei möglichen EBI-Modellen in der schulischen Praxis:

- ⇒ *la forma agregada*: hier werden Elemente aus der indigenen Kultur dem bestehenden Unterricht sozusagen nur angefügt.
- ⇒ *la forma comparativa o contrastiva*: hier werden einander die Unterschiede der Kulturen gegenübergestellt, mit dem Ziel das Eigene als auch das Fremde kennen und schätzen zu lernen.
- ⇒ *la forma integrativa*: diese ist die wahrhafte EBI, im pädagogischen und politischen Sinn; das eigene Indigene wird bevorzugt, die indigene Sprache ist Unterrichtssprache und -fach. Die Kolonialsprache wird als Fremdsprache unterrichtet. (Zimmermann 2003: 37)

Zimmermann definiert als primäres Ziel der EBI die Verbreitung der eigenen Sprache und Kultur. Zugleich geht es um den Erwerb von Kenntnissen von und über die partizipierenden Kulturen. Gegenseitiger Respekt, das Einander-schätzen und die Fähigkeit, sich in beiden Kulturen bewegen zu können, sind die Grundstützen der EBI. (Zimmermann 2003: 31)

Die Idee Zimmermanns von der „wahrhaften EBI“ ist im Grunde dennoch als ein Zwischenschritt zu erachten. Denn die intendierten Ziele der EBI gehen einen bedeutenden Schritt weiter. Die Vision, die Marschrichtung lautet, eine

interkulturelle, zweisprachige Bildung für alle Schüler, eine Transformation der Gesellschaft als Ganzes. Die Transformation ist als Kondition für und als Resultat von dem Konzept EBI zu bewerten.

6.5.4 Die zögerliche Etablierung der interkulturellen Schule

6.5.4.1 Staatspolitische Gründe

Von Gleich führt eine Vielzahl politischer Gründe an, die eine Ausbreitung der bilingualen interkulturellen Primarschule verhindern oder verlangsamen. 1) Die Budgets für Bildungsausgaben sind zu gering; 2) der spezifisch indigene Bildungsetat wird nicht ausgewiesen und ist deshalb auch kaum einklagbar; 3) die Bildungsministerien sind ihrem Auftrag, die EBI betreffend, nicht ernst genug nachgegangen; 4) die notwendige Dezentralisierung der Bildungsverwaltung wird zu wenig verwirklicht; 5) die Umstellung der Lehrerausbildung ist noch kaum erfolgt - das Ziel lautet hier: bilingualer Landschullehrer anstatt urbanem Grundschullehrer; 6) die indigene Partizipation im Bildungsbereich ist unzureichend; 7) der indigene akademische Nachwuchs muss mehr in die (EZA-)Projekte eingebunden werden; 8) die nationalen indigenen Kulturinstitute bedürfen einer institutionellen und wissenschaftlichen Konsolidierung, um bei Erziehungsprogrammen aktiver mitwirken zu können. (von Gleich 1996: 100-101)

Als letzten Punkt erwähnt von Gleich „einen fundamentalen Einstellungswandel der zivilen Mehrheitsgesellschaft“, um eine Verbesserung der Bildungschancen für die indigene Bevölkerung zu ermöglichen. (von Gleich 1996: 101) In den vergangenen Jahren setzte sich die Überzeugung von der immensen Bedeutung der Bildung zunehmend durch. Trotzdem stellt Abram in seiner Studie fest, dass die Mehrzahl der Länder nur rund 3% ihres BIP für das Erziehungswesen aufwenden. Diese Summe deckt nur etwas mehr als die niedrigen Gehälter des Lehr- und Verwaltungspersonals ab. (Abram 2004: 16)

6.5.4.2 Bedenken der Eltern

Auf Seiten der Eltern in Panama bestand und besteht die Angst vor unzureichender Wissensvermittlung. Oft wird gedacht, die interkulturelle Schule fördere Marginalisierung weiter, anstatt sie zu bremsen. „*Intercultural schooling is thought to perpetuate the negative stigma of 'the indigenous'.*“ (Gonzalez 2009: 22-23) Die gebotenen Möglichkeiten würden nicht den Vorstellungen der Eltern von einer angemessenen, konkurrenzfähigen Entwicklung genügen. In Guatemala wurden ähnliche Meinungen der Eltern dokumentiert. Die Kinder können die indigenen Sprachen bereits bei Schuleintritt und würden sie weiterhin in ihrem privaten Umfeld praktizieren. Wozu also sollten sie dann Unterrichtsgegenstand in der Schule sein? (Grünberg 2007: 6) Um derartige Fragen aus dem Weg räumen zu können, bedurfte und bedarf es weiterhin viel Arbeit im Bereich der Bewusstseinschaffung. Das indigene Selbstbild muss positiver besetzt sein, um den eigenen kulturellen Ausdruck - und hier zählt die Sprache dazu - mehr schätzen und in der Folge pflegen zu können.

Auch in Fällen, wo der Selbstwert bereits etwas höher anzusiedeln ist, können sich Probleme, wenn auch anderer Art, auftun. Sichra führt einige Beispiele an, wo sich indigene Völker gegen staatlich initiierte Programme stellten, die sich der indigenen Sprachen annahmen. Die indigenen Gemeinden wollten die Macht über ihren eigenen sprachlichen Ausdruck nicht einem Schulsystem anvertraut wissen, das sie nur bedingt dafür fähig hielten. Es wird von den Arambkut im Südosten Perus und von den Miskitu in Nicaragua berichtet. Diese Völker wandten sich gegen Schulerziehung in der indigenen Sprache, weil sie ihre Sprache in den eigenen Händen wissen wollten. Eltern stellten sich in Puno (Peru) gegen die zweisprachige Bildung ihrer Kinder, da das Lehrpersonal der indigenen Sprache nicht in ausreichendem Maße mächtig war. (Sichra 2003: 187)

6.5.4.3 Nahebringen des Konzepts EBI

Die Bewusstseinsbildung auf den beiden Seiten, *indígenas* und *mestizos*, ist zweifellos eine der zentralen Aufgaben bei der Implementierung der EBI. Die in Lateinamerika über einen längeren Zeitraum angewandte *Educación Bilingüe Bicultural* (EBB) war den Programmen der Kastillisierung (*castellanización*) dienlich. Die indigenen Sprachen wurden auf eine subsidiäre Funktion reduziert. Sie sollten den Erwerb der ehemaligen Kolonialsprache erleichtern. (Cichon 1996: 3) Der zweisprachigen Bildung haftet nun seit ihren Anfängen die Vorstellung von bloßen Sprachübergangsprogrammen an, die sie nur allmählich durch ein positiveres Bild ersetzen kann. Das Konzept EBB wurde von jenem der EBI abgelöst. Nun geht es um die aktive Beteiligung beider Sprachen und Kulturen. Beide Seiten bilden zusammen eine gleichwertige Basis im pädagogischen Prozess. (Zimmermann 2003: 25)

Das Gegenstück zu jenen Sprachübergangsprogramme (*programa de transición*) sind die Spracherhaltungsprogramme (*programa de mantenimiento/de protección*). Der Ansatz hier ist ein völlig anderer: Die Erstsprache wird beibehalten, soll gestärkt und gefördert werden. Die Zweitsprache soll soweit erworben werden, dass sie parallel und gleichwertig mit der Erstsprache als Unterrichtsmedium zum Einsatz kommen kann. Das Ziel hier lautet gesellschaftlicher Pluralismus, bei den Übergangsprogrammen lautet es Assimilation. (Gleich 1987: 31) Eine besondere Form der Spracherhaltungsprogramme sind die Immersionsprogramme, wo die Mehrheit die Sprache einer bzw. der Minderheit erlernt. (vgl. Brosch-Wichtl 1999: 8-9) Mit dem Eintritt in eine EBI-Schule lernen spanischsprachige Kinder eine Sprache einer indigenen Minderheit des Landes.

Mateo stellt fest, dass der interkulturelle pädagogische Ansatz in der Praxis oft als ein weiterer Versuch der Assimilation der indigenen Personen in die Mehrheitsgesellschaft gewertet wird. Der wissenschaftliche Ansatz richtet sich

ganz gegen paternalistische und ethnozentristische Herangehensweisen. (Mateos 2009: 33) Es muss bewusstseinsbildende Arbeit geleistet werden. Es bedarf an Aufklärung zu den Themen interkultureller Pädagogik und der Notwendigkeit einer Anerkennung aller Kulturen.

Panama verfügt über eine einzige Lehrerbildungsanstalt, diese befindet sich in Santiago, in der Provinz Veraguas. Es wurde eine Kommission gegründet, die sich der Frage annehmen soll, wie man in Santiago das Thema EBI einbringen kann. (Interview 7)

6.5.5 Indigene Experten für EBI

Um eine erfolgreiche interkulturelle Pädagogik weiterentwickeln zu können, ist es unerlässlich, dass indigene Experten beteiligt sind. Die Zahl jener Experten ist im Wachsen begriffen, auch wenn festzuhalten ist, dass *„los proyectos EBI hasta la fecha no han formado suficientes profesionales para asumir a todos los sectores de la EBI: investigación, producción de textos, gestión de programas, formación de formadores, producción de una base teórica de la EBI, etc.“* (Abram 2004: 18)

In der Praxis scheitert(e) Entwicklungszusammenarbeit oft an mangelnder Partizipation der Zielgruppen. Bei der Konzeptualisierung von EBI waren - zumindest in Panama - von Beginn an Indigene selbst beteiligt. Dies erweitert die mögliche Tragweite der Ziele. Es wurde erwiesen, dass EBI und generell die Bildung indigener Personen nur dann funktioniert, wenn indigene Organisationen, lokale Autoritäten und die Weisen (*ancianos*) intensiv eingebunden sind. (Abram 2004: 9-10)

Die autochthone Bevölkerung verfügt über das fundierteste Wissen über die eigene(n) Kultur(en), deshalb weiß sie auch am besten mit diesem Wissen umzugehen. Bei der EBI besteht die Gefahr von schablonenhaft abgebildeten Kulturäußerungen. Jener Gefahr der Folklorisierung kann am ehesten und effektivsten „von innen“ entgegengewirkt werden. *„Often, the attempt to organize and catalogue indigenous knowledge for inclusion as scholastic content has resulted in its appearing out of context. Once separated from the everyday*

activities that give it meaning and functionality inside the social group which generates and reproduces these practices, it seems static and carries less meaning.“ (Gonzalez 2009: 23)

Wissen muss Anschluss an eine vorgefundene Lebenswelt bieten können. Kann es das nicht, ist es „totes Wissen“.

7 EBI IN PANAMA

In Ekuador wurde die EBI bereits 1988 mit der Einrichtung der DINEIB institutionalisiert. An die 100.000 Kinder in über 1.900 Schulen werden bilingual unterrichtet. (Abram 2004: 21) Peru hat eine Vorreiterrolle bei der EBI inne, denn hier wird seit den 1920er Jahren beinahe ohne Pausen bilingual unterrichtet. Es gibt eine große Auswahl an Büchern und Texten für die EBI. Laut Abram verdanke die Etablierung der EBI, im Gesamten betrachtet, den peruanischen Lehrern sehr viel. Doch nur rund 15% aller Schüler indigener Herkunft werden im EBI-Schulsystem unterrichtet. (Abram 2004: 46)

Paraguay, das Land, welches eine Sonderstellung bei Bilinguismus (autochthone und europäische Sprache) einnimmt, kann erst seit rund zwanzig Jahren auf eine EBI zurückblicken. Etwa 80% der Bevölkerung spricht und 35% schreibt die Vernakulärsprache Guaraní. Der Staat unterhält gewisse Maßnahmen (wie die Einrichtung der *Academia de la Lengua Guaraní*), um die autochthone Sprache in der gesamten Gesellschaft und nicht nur in der Schule zu fördern. Erst die Verfassung 1992 anerkennt die Existenz indigener Völker innerhalb der Nation und räumt diesen das Recht auf ihre „eigene Schule“ ein. (Abram 2004: 46-47)

In Panama existiert EBI seit 1975 - auf dem Papier. Denn, wie die Ausführungen zeigen werden, sind seither nur mäßige Erfolge zu verzeichnen.

7.1 Das Schulsystem in Panama

In Panama sind sechs Schuljahre verpflichtend. Diese werden durch den Besuch der *primaria*, vom 6. bis zum 12. Lebensjahr, geleistet. Es kann ein Vorschuljahr (*preescolar*) ab dem 4. oder 5. Lebensjahr besucht werden.

Die *primaria* teilt sich in zwei Stufen (*niveles*). Die erste Stufe erfasst den ersten bis zum sechsten Schulgrad (6.-12. Lj), die zweite Stufe schließt mit drei weiteren Jahren an (12.-15. Lj). Die *secundaria* besteht aus drei Graden in der ersten Stufe (15.-18. Lj), die zweite Stufe sind drei fakultative zusätzliche Schuljahre, die speziell auf ein Universitätsstudium vorbereiten. Hier kann aus den drei Hauptrichtungen *comercio*, *letras* und *ciencias* gewählt werden.

Der Besuch öffentlicher Schulen ist gratis, Unterrichtsmaterialien und Schuluniformen sind selbst zu bezahlen. Das Schuljahr beginnt im April und endet im Dezember/Mitte Januar. (Montalván 2000: 15)

Jene Einwanderergruppen in Panama, die ökonomisch etabliert sind, konnten private Schulen mit zweisprachigen Programmen errichten. Diese Schulen und ihre bilingualen Unterrichtsmethoden wurden ernsthaften Evaluierungen bisher nicht unterzogen. Dennoch genießen sie hohes Ansehen unter den Nutznießergruppen. Jene Bevölkerungsgruppe mit Abstammung von den Afroantillen (*afroantillanos*), profitiert kaum von den Spanisch-Englisch bilingualen Privatschulen. Das liegt zum einen an der Unterrichtsmethode, da Englisch hier nur den Rang einer Zweitsprache einnimmt. Die Muttersprache der *afroantillanos* ist zumeist Kreolenglisch. Zum anderen erklärt sich der geringe Nutzen durch den privaten Status der Schulen. Die ökonomisch benachteiligte Gruppe kann sich das Schulgeld nicht leisten. (Montalván 2000: 11)

Die geringe Aufmerksamkeit, die den indigenen Völkern Panamas zuteil wird, zeigt sich unter anderem im Umgang mit den Schulen in *indígena*-Gebieten. In

traditionellerweise indigen besiedelten Gebieten werden über 300 *primarias* gezählt. Diese wurden oftmals von den eigenen Gemeinden erbaut und haben niemals didaktische Ausstattung oder Mobiliar vom Staat erhalten. Sie werden auch kaum von den staatlichen Kontrollbehörden besucht. Mit Ausnahme der Comarca Kuna Yala ist der überwiegende Teil der Lehrkräfte in den *primarias* monolingual Spanisch. Viele dieser Schulen bieten Unterricht bis zum 6. Schulgrad (entspricht Abschluß der *primaria*) an. Doch in den höheren Graden gibt es nur ganz wenige Schüler. Der Großteil besucht den ersten bis zum dritten Schulgrad. Zudem verfügen nur wenige Schulen über zwei oder mehr Lehrkräfte, was den Unterricht für mehrere Schulklassen und Grade erheblich erschwert. (Montalván 2000: 14-15)

7.2 Die Schule als Ort von Kulturverlust und Kulturwandel

Die Schule formt uns, bestimmt unsere Wahrnehmung der Welt entscheidend mit. Schule ist ein sozialer Ort, und als solcher wird er zu einem Ort von Identitätskonstruktion. Wenn indigenes Wissen (die eigene Geschichte, Naturwissenschaften, kosmisch-spirituelle Deutungsmuster, naturkundliche Heilverfahren, Musik und Kunst, usw.) keinen Eingang in Lehrbücher findet, ist die didaktische Ausgangsbasis drastisch geschmälert. Es ist eine Tatsache, dass die Kommunikation zwischen autochthonen Bevölkerungen und den jeweiligen Mehrheitskultur(en) in Lateinamerika im Ungleichgewicht ist. Die Muster der hierarchischen Ordnung werden verfestigt durch die Schulsysteme, die zumeist auf Assimilation abzielen. (vgl. Zimmermann 2003: 30)

Von indigener Seite wird ein Kulturverlust beklagt, der mit Prozessen der Modernisierung und Globalisierung einhergeht. Man spricht von *enajenación*, Zurückgehen von *colectividad*, *unidad* und *sentido comunitario*. Das okzidentale Schulsystem hat zu großen Teilen zu jener *enajenación cultural* beigetragen. Dieses vermittelt fremde Werte und bezieht indigenes Kulturgut und Wissen nicht mit ein. (Hernandez et al. (s.a.): XXXVIII ff) Hernandez et al. üben Kritik am panamaischen Schulsystem: „Desde el concepto de acumulación de información y

conocimiento no logra adaptar a la realidad social, cultural y ambiental de la comunidad. No existe aprendizaje práctico, porque las herramientas y recursos materiales pedagógicas no son propias de las comunidades, es ajeno a su propia realidad.” (ibd. (s.a.): xli)

Im regulären Schulsystem wird auf die Muttersprache der Schüler indigener Herkunft keinerlei Rücksicht genommen. Die Schüler der ersten Stufe der *primaria* werden plötzlich mit einer ihnen fremden Sprache angesprochen und unterrichtet. Wagua bezeichnet dieses Vorgehen einen gewaltvollen Akt gegen die Kuna-Kinder. Dieses plötzliche Umschwenken stellt eine traumatische Bruchlinie zwischen Zuhause und der Schule dar. (Wagua 2005: 44)

7.3 Historischer Abriss der Bildungspolitik unter dem Aspekt zweisprachiger Bildung

Bereits zu Kolonialzeiten wurde zweisprachig unterrichtet. Missionare nutzten die autochthonen Sprachen, um den „ungläubigen Wilden“ die christliche Heilslehre überbringen zu können. War der Brückenschlag zum Spanischen vollbracht, hatten die Vernakulärsprachen ausgedient.

Spätere Sprachpolitik ging von einer ähnlichen Unterlegenheitsidee aus. Primäres Ziel war stets eine Integration der minderwertigen indigenen Kulturen in die höhergestellte europäisch geprägte Kultur.

7.3.1 Der politische Hintergrund früherer Sprachpolitik

Ab den 1930/40er Jahren wurde in Lateinamerika das *problema indígena* unter theoretischer Legitimierung des *indigenismo* behandelt. Die Politik der Integration der indigenen Bevölkerung war „assimilatorisch, paternalistisch und [...] ethnozid“. (Stavenhagen zit. nach Schmidtkunz 2003: 161) Denn die Verhältnisse der Armut und Ausbeutung der Indigenen wurden zwar erkannt, doch sah man die Ursachen in ihrer kulturellen Andersartigkeit verwurzelt. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt der indigenen Völker wurde als ein Hindernis auf dem Weg zu Fortschritt und

Entwicklung einer nationalen Einheit betrachtet. (vgl. Schmidtkunz 2003: 161) Die *política indigenista* hatte immer die Integration der indigenen Bevölkerung in die jeweilige Mehrheitsbevölkerung zum Ziel. Dies ist de facto bis heute nicht gelungen, ansonsten müsste von einer neuartigen lateinamerikanischen Identität gesprochen werden können. - Dies trifft nicht zu, die Marginalisierung der indigenen Völker ist nach wie vor evident. (König 1998: 23)

Das politische Klima der Ausgrenzung hatte direkten Einfluss auf das Erziehungswesen. Den assimilatorischen Politikpraktiken setzte sich ab den 1970er Jahren breit angelegter Widerstand entgegen. Das *movimiento indígena* fand seine theoretische Einbettung im neu aufgekommenen Begriff des *indianismo*. Einhergehend mit einem Erstarren des *movimiento indígena* in den 1980er Jahren wurden in Bolivien, Ekuador und Nikaragua die ersten Alphabetisierungskampagnen in indigener Sprache für Erwachsene initiiert. Diese sind als einer der Vorläufer der heutigen EBI zu interpretieren. Zugleich kam es zu einem Wechsel der politischen Verhältnisse. Themen wie Interkulturalität und Bilinguismus wurden in den 1980er Jahren diskutiert, als demokratische Führungen wiederkehrten. Was man wollte, war Selbstermächtigung. Die staatlich zuerkannten Rechte als Bürger der Nation wurden zunehmend eingefordert. (López/Küper 1999: 20)

Die zweisprachige Bildung hatte ihre Anfänge in einem ideologischen Kontext von Integration und Assimilation. Sprachübergangsprogramme (*programas de transición*) waren die Norm.

Los maestros estaban convencidos de la superioridad de la cultura occidental y del idioma español y esa superioridad se reflejaba en la interiorización sutil de un complejo de inferioridad cultural por parte de los niños y jóvenes indígenas. Hablar el castellano, además de ser un instrumento imprescindible en las sociedades latinoamericanas, se volvió al mismo tiempo el impedimento de seguir hablando y cultivando el propio idioma. (Abram 2004: vii)

Die zweite Phase der *educación bilingüe* charakterisiert sich durch ein Modell *educación bilingüe de mantenimiento*.

7.3.2 Die Bildungspolitik seit der Staatswerdung Panamas 1903

Die bisherige Bildungspolitik Panamas hat ihre ursprünglich gesteckten Ziele der Integration der indigenen Völker in die Nation nicht nur verfehlt, sondern hatte teilweise sogar völlig gegenteilige Effekte. Dies machen die Indikatoren bei Bildung der indigenen Bevölkerung deutlich. Auch von staatlicher Seite ist man in diesem Punkt bereits zu gewisser Einsicht gelangt. In einer Publikation des Unterrichtsministeriums heißt es:

La educación hecha para homogeneizar la sociedad, que margina las particularidades de las comunidades sociolingüísticas por una mal entendida integridad nacional, ha demostrado ser, además de racista, clasista y excluyente. Los resultados han sido evidentes, y lastimosamente han recaído casi siempre en los sectores más vulnerables de nuestra sociedad, los niños y las niñas indígenas. Y, eso se traduce en la alta tasa de deserción escolar, en el número de analfabetos cada vez más alejado de una pronta recuperación, y la exclusión de recursos humanos. (MEDUCA 2005: 17)

In der ersten Phase der Unabhängigkeit wurde das gesamte Bildungswesen in die Richtung einer einheitlichen panamaischen Gesellschaft gelenkt. Auf die Besonderheiten der indigenen Bevölkerung wurde in keinerlei Weise Rücksicht genommen, alles zielte auf Integration ab. Die indigenen Sprachen wurden als simple Dialekte klassifiziert, deren Gebrauch von Wildheit und Fehlen von Kultur zeugte. Das Spanische war die einzige Sprache, die zählte. (vgl. MEDUCA 2005: 15)

1907 begann der Jesuitenpater Leonardo Gassó in Kuna Yala Schulen zu errichten. In der Hauptstadt wurde 1906 eine *escuela de indígenas* eingerichtet. Schule war ein „kultivierendes Instrument“ von den Weißen für die rückständigen Indigenen. Gemäß Wagua stelle auch heute noch das gängige Schulsystem in Panama eine Indoktrinierung westlicher (weißer) Werte dar: „*La manipulación de la escuela como instrumento de penetración cultural, ha sido una constante desde la germinal escuelita del P.Gassó hasta hoy.*“ (ibd. 2005: 29) Die jungen Kunas wenden sich von der landwirtschaftlichen Produktion ab, ihr Nichtwissen um die Bedeutung von den lokalen Kongressen und Vorkommnissen nimmt zu. „*La imposición de una educación ciega, vertical y homogeneizante, que utiliza como*

medio vehiculante al castellano como si los kunas no tuvieran su lengua materna, ha traído consecuencias graves.” (Wagua 2005: 39)

Montalván verortet die ersten Bemühungen für eine EBI in den 1950er und 1960er Jahren, wenn auch mit völlig anderen Zielsetzungen als heute. Es wurde von christlichen Missionaren das erste Kuna-Alphabet erstellt, religiöse Schriften in Kuna übersetzt und Konvertiten alphabetisiert. Allmählich wurden ähnliche Unternehmungen bei den Wounaan, den Ngäbes und anderen Völkern von verschiedenen Missionen und vom *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV) durchgeführt. Gemeinsam war all jenen Bestrebungen, dass sie die indigene Sprache zumeist nicht weiter als zu Zwecken der Alphabetisierung studierten und einsetzten. Die für die Alphabetisierungen verwendeten Materialien waren sehr limitiert. Mit Ausnahme des ILV wurden keine Konzepte erstellt, welche als Orientierung für die Materialien und Programme gedient hätten. Die Lehrer selbst wiesen oft nur einen geringsten Grad an Schulbildung auf.

Zumeist wurden nur ein bis zwei Gemeinden mit den Programmen erfasst. Die indigenen Sprecher wurden im Grunde nicht in die Gestaltung der Programme mit einbezogen. Es ist eine starke Tendenz zu einer dialektalen Fragmentierung festzustellen, denn die Alphabete wurden jeweils für die einzelnen Gebiete der Missionen innerhalb einer einzigen Sprachregion erstellt. Es fehlte generell an einer wissenschaftlichen Fundierung, was auch in den improvisierten und beliebigen Schreibsystemen Ausdruck fand. Als Basis für die Alphabete wurde das Spanische oder die jeweilige Muttersprache des Missionars herangezogen. Das Alphabet Kuna, von der *Misión Bautista* erarbeitet und das Woun Meu, von den Mennoniten, heben sich von den anderen Alphabeten durch einen gewissen Grad an Seriosität ab. Eine uneinsichtige Geisteshaltung bei den Missionen verunmöglichte den Austausch oder die Weitergabe von den erarbeiteten Materialien. Auch wenn größtenteils sehr unwissenschaftlich vorgegangen wurde, hätten Erkenntnisse der Missionare für weitere Aufarbeitungen genutzt werden können. (Montalván 2000: 22-24)

Die Militärregierung (1968-1989) schuf 1970 die *Comisión de Alto Nivel para la Reforma Educativa*, diese sollte die Grundlagen der neuen politisch-philosophischen Ausrichtung der Bildungspolitik erarbeiten. Damals wurden erstmals inhaltliche Ziele und Konzepte für eine EBI formuliert. Die Anfänge der Bildungsreform sind aber bereits 1967 zu verorten, als die *Agencia para el Desarrollo Internacional* und ein Beratergremium der Universität von Pennsylvania einen *Plan de Educación Nacional* erarbeiteten. Man wollte Bildungskonzepte, die den jeweiligen Bedürfnissen der indigenen Völker angepasst wären. Gegner wandten sich gegen die beabsichtigte Bildungsreform, bis schließlich der *Consejo Nacional de Legislación* 1979 per Gesetz die Aufhebung der gesamten Reform erwirkte. (Venado 2008; vol. 1: 12)

1969 unterzeichnete Panama einen Vertrag mit dem ILV, welches über die kommenden zehn Jahre die indigenen Sprachen des Landes erforschen und Programme für die zweisprachige Bildung entwerfen sollte. 1974 präsentierte das ILV einen Entwurf für zweisprachige Bildung für Kuna in der Varietät der Region Bayano. Hier mangelte es ebenso wie bei früheren Arbeiten der Missionare an Grundlegendem. Der Grad wissenschaftlicher Seriösität war in Frage zu stellen, da dies alles für nur eine dialektale Variante erarbeitet wurde; nicht-qualifiziertes Personal an der Erarbeitung beteiligt war; inadäquate Schriftsysteme angewandt wurden; einheitliches, anstatt separates, didaktisches Material für die beiden Schülergruppen (Kinder und Erwachsene) erarbeitet wurde; etc. Die Lehrkräfte äußerten laut ihre Bedenken an den Kompetenzen des ILV, um in Entscheidungen über die schulische Zukunft der indigenen Bevölkerung Panamas miteinbezogen zu werden. Zugleich wurde vom *Ministerio de Educación* eine stärkere Präsenz bei politischen Entscheidungen, die direkt mit den bildungstechnischen Anliegen der indigenen Bevölkerung zu tun hatten, eingefordert. Der Entwurf des ILV wurde zurückgewiesen. (Montalván 2000: 28-30)

7.3.3 Die Bildungspolitik seit 1975

Das Jahr 1975 ist als Wendepunkt der Bildungspolitik Panamas zu betrachten, da ab diesem Zeitpunkt damit begonnen wurde, einen nationalen Rahmen für eine EBI zu setzen. Zugleich wurden die indigenen Stimmen für eine EBI zusehends

lauter. Zuvor waren es großteils nur vereinzelte Bemühungen von Missionaren, die sich mit den indigenen Sprachen auseinandersetzten. (Montalván 2000: 8)

In den vier Jahren zwischen 1975 und 1979 lief das *Programa para el Desarrollo de la Educación Bilingüe entre los Grupos de la Cultura Aborigen en Panamá*. Jenes Programm definierte die Ziele, Charakteristik und die Aufgaben der EBI. Die EBI stufte man ein als „*medio eficaz para engarzar las distintas culturas que existen en el país dentro de un contexto de correlación justa y respetuosa y de comprensión.*“ (Orán 2008: 23) Innerhalb des Programms wurde 1976 das *Proyecto de Investigación de las Lenguas Indígenas de Panamá* initiiert. Es sollte den Programmen des zweisprachigen Unterrichts als Hilfsmittel dienen. In diesen wenigen Jahren der Vorbereitungsphase der Reform wurden zuerst die Alphabete von Kuna, Ngäbere und Buglere erarbeitet. In einer zweiten Phase ab 1977 folgten die drei Alphabete für Emberá, Woun Meu und Naso nach. In der ersten Etappe der Forschung wurden 32 Texte und Materialien für den bilingualen Unterricht erarbeitet. (Orán 2008: 23) Bei der Erarbeitung der Texte und Unterrichtsmaterialien waren maßgeblich indigene Personen beteiligt, angeleitet durch ein Team von nicht-indigenen Experten. (MEDUCA 2006: 9)

Mit der Aufhebung der Reform 1979 endete auch das *Programa para el Desarrollo de la Educación Bilingüe [...]*, welches die Völker der Ngäbe, Buglé, Embera, Wounaan und Kuna mit eingeschlossen hatte. Das *Proyecto de Investigación de las Lenguas Indígenas de Panamá* sollte eine frei zugängliche Datenbank von linguistischen Belangen für die indigenen Gemeinschaften selbst als auch für alle anderen Interessierten zusammenstellen. Es wurden hierfür sechs Arbeitsgruppen gegründet, die je zwei Linguisten unterstanden, wovon einer Unterrichtspraxis vorzuweisen hatte. (Montalván 2000: 34-35) Ende 1980 wurde die erste Etappe der Forschung präsentiert und das Ministerium sagte Gelder für die Folgeetappen zu, diese wurden jedoch nie ausbezahlt. (Montalván 2000: 36)

Das *Programa para el Desarrollo de la Educación Bilingüe [...]* sollte zwei Funktionen erfüllen. Zum einen sollte es garantieren, dass die verfassungsrechtlichen Prinzipien in Einklang mit den indigenen Sprachen und

Kulturen sind. Zum anderen war es seine Aufgabe, die zweisprachige Bildung zu vereinheitlichen, auch wenn es zugleich um die Adaption von Bedürfnissen und den sozio-kulturellen Begebenheiten der indigenen Gemeinschaften ging. (Montalván 2000: 30) Es wurde ein Plan erarbeitet, der die allmähliche Transformation der indigenen Schulen zu einem System des bilingualen Unterrichts hinführen sollte. Man wollte 1976 mit der Realisierung des Plans beginnen. Doch das geringe Ausmaß profunder linguistischer Kenntnisse von den indigenen Sprachen machte einen Aufschub um weitere geplante vier Jahre notwendig. Doch die Aufhebung des *Ley de Educación* im Jahr 1979 kam der Umsetzung des Plans zuvor. Ab da hielt man es für angebracht, die Neuorientierung der Bildungspolitik abzuwarten, bevor man die verschiedenen Projekte und Pläne wieder aufnehmen wollte. Auf diesen neuen Gesetzesrahmen musste bis 1995 gewartet werden. Die Bemühungen für eine EBI in Panama konzentrierten sich daher vordergründig auf das Lehren der Sprachen - und weniger auf die Forschung. (Montalván 2000: 30-31)

In den Jahren 1984 bis 1988 wurden in Ngäbe und in Emberá-Gebieten Alphabetisierungsprogramme durchgeführt. Dies wurde durch die Unterstützung des *Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación* möglich. Diese Programme sind als singuläre Aktivitäten zu werten, da diesen Bemühungen keine weiteren nachfolgten und auch mit dem *Ministerio de Educación* keine koordinierende Zusammenarbeit gegeben war. (Montalván 2000: 42) Es wurden von der Weltbank und UNESCO mit mäßigem Erfolg einige weitere Programme der Alphabetisierung und Berufsausbildung mit verschiedenen Völkern durchgeführt. (Montalván 2000: 42-43)

In der Zeit des Programms von 1977 bis 1980 wurde in den *primarias* in Kuna Yala mehrheitlich bilingual unterrichtet. Das Programm wurde 1980 beendet, und die zwei ersten Gruppen hatten die erste bis einschließlich dritte Stufe absolviert. Nur wenige Erfahrungen wurden bei den Emberá und den Ngäbe gemacht. Durch das Fehlen finanzieller Mittel konnten keine abschließenden Evaluierungen durchgeführt werden. (Montalván 2000: 40-41)

Der linguistischen Forschung hat es an Kontinuität und Stringenz gefehlt, was auf die geringe spezielle Ausbildung des beteiligten Personals zurückzuführen ist. Es fehlte an Planung, die eine Vereinheitlichung der Vielzahl von Zielsetzungen und Arbeitskriterien mit sich gebracht hätte. Zudem ging es nie um das Anbieten praktischer Lösungsansätze für die Problematiken der indigenen Bevölkerungen im sozio-ökonomischen oder sozio-kulturellen Bereich. Forschung, die mehr wissenschaftliche Tiefe aufwies und von ausländischen Wissenschaftlern durchgeführt wurde, stand nicht zur Verfügung und konnte nicht verwendet werden. (Montalván 2000: 33)

Die kommenden Jahrzehnte über geschah nichts in Richtung einer angepassten indigenen Bildung. Mehrere indigene Lehrer und die *Congresos Generales* machten der Nationalregierung immer wieder Druck. Das Bildungsgesetz wurde 1995 geändert. Das Gesetz 34 von 1995 modifiziert das *Ley Orgánica de Educación* aus 1946. (MEDUCA 2005: 16)

7.3.4 Die Bildungspolitik seit 1995

Bis Mitte der 1990er Jahre kann nicht von einer tiefgreifenden Transformation des panamaischen Bildungssystems gesprochen werden. 1998 wurde die *Unidad de Coordinación Técnica para la Ejecución de los Programas Especiales para las Áreas Indígenas* gegründet. Mit dieser Instanz innerhalb des Bildungsministeriums erfuhr die EBI eine Institutionalisierung und eine größere Legitimierung. Die *Unidad de Coordinación Técnica* erarbeitete spezielle Programme für die indigene Bevölkerung mit der Orientierung hin zur interkulturellen bilingualen Erziehung. Im Jänner 2005 wurden die Hauptrichtlinien des *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* (PNEIB) beschlossen. Bei Erstellung der Inhalte waren Interessensvertreter aller indigenen Völker beteiligt. Es wurde eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die sich aus Mitarbeitern der *Unidad de Coordinación Técnica* als auch aus externen Personen zusammensetzte. Deren Ziel lautete die Erarbeitung von Entwürfen für eine Umsetzung der EBI, die im PNEIB vorgesehen waren. Im August 2005 wurde der PNEIB vom damaligen Präsidenten Martín Torrijos Espino offiziell auf die Prioritätenliste gesetzt. Die EBI sei eine unverzichtbare Verpflichtung, um den *sector indígena* Bildung mit angemessener

Qualität, sachgemäßen Inhalten und dem Prinzip der Gleichheit folgend, anbieten zu können. (Venado 2008; vol. 1: 22-23)

Zeitgleich wird vom Staat die Broschüre zur EBI veröffentlicht, worin der PNEIB vorgestellt wird. MEDUCA dividiert hierin die Begriffe *fines/finalidades* und *objetivos*. Unter *fines/finalidades* der EBI werden die langfristigen Ziele zusammengefasst, die *objetivos* beschreiben die unmittelbaren Absichten und Ziele. Unter ersteren werden unter anderem angeführt: „- *desarrollo integral y la convivencia armónica de todos los panameños*; - *consolidar una auténtica identidad nacional sobre una efectiva interculturalidad de los pueblos y equidad social*; - *consolidar la democracia y justicia social en Panamá, mediante el fomento de la tolerancia y la comprensión de las culturas.*“ Bei den *objetivos* werden genannt: - *reducir la injusta distribución de la oportunidades educativas*; - *proteger y consolidar los idiomas originarios*; - *reducir la deserción escolar de la población indígena del país*;“ - und: „- *ofertar a todos los ciudadanos panameños una relación armónica y productiva con los pueblos indígenas del país en igualdad de condiciones, con el fin de lograr un trueque positivo de valores y convivencia pacífica.*“ (MEDUCA 2005: 26-27) Hierbei wiederholt sich eine immanente ethnozentristische Perspektive, die in allen Lebensbereichen des Landes zu finden ist. Es wird abermals eine Opposition *ciudadanos panameños* vs. *pueblos indígenas* konstruiert und verfestigt. Die indigenen Personen Panamas wurden mit der Staatswerdung des Landes zu Bürgern, so wie alle anderen *panameños* auch. Diese Gegenüberstellung lässt an der ernsthaften Intention einiger oben genannter Ziele zweifeln. Wie will man beispielsweise die „ungerechte Verteilung“ in der (Gesamt!)Bevölkerung verringern, wenn sich das Bewusstsein von der Gleichwertigkeit der im Staate anzutreffenden Kulturen (und Personen) nicht einmal ansatzweise durchgesetzt hat?

Diese Veröffentlichung ist allenfalls eine eingehendere Betrachtung wert. Die erwähnten *líneas estratégicas nacionales* der EBI stellen durchaus ambitionierte Ziele dar. Unter anderem heißt es dort: „*Fortalecer el enfoque bilingüe intercultural del sistema educativo nacional, para elevar esta modalidad a estándares nacionales e internacionales de calidad y excelencia.*“ (Línea estratégica 9) Die

Förderung der linguistischen Forschung jedes einzelnen Volkes wird angestrebt: „*Promover la investigación sociocultural y lingüística para sustentar la planificación curricular en cada pueblo indígena del país.*” (línea estratégica 10) (MEDUCA 2005: 31) Die Inhalte des EBI-Unterrichts werden durch die *líneas estratégicas curriculares* wiedergegeben. Sie haben unter anderem folgende Aspekte zum Inhalt: Kulturelle und linguistische Diversität, Geschichte des jeweiligen Volkes, Solidarität und Reziprozität, Gender-Erziehung, Umwelterziehung, aber auch selbstbestimmte und nachhaltige Entwicklung. (MEDUCA 2005: 32-33)

Die erwähnten Punkte deuten auf einen weit vorangeschrittenen Prozess eines gewünschten Bewusstseins hin. An der Erarbeitung dieser Broschüre waren sehr engagierte Personen beteiligt, die ganz im Sinne solch eines Bewusstseins für indigene Interessen eintraten. Von Regierungsseite fehlte es bisher jedoch völlig an ähnlichen Einsichten und Überzeugungen, welche eine Umsetzung dieser Inhalte ermöglicht hätte.

Im dargestellten PNEIB wird von der Prämisse der Gleichwertigkeit aller Kulturen ausgegangen. Kulturelle Faktoren üben immensen Einfluß auf die Entwicklungsprozesse eines Landes aus. Die kulturelle Diversität werde zunehmend als eine Möglichkeit für Innovation, Wachstum und menschlichen Wohlstand aufgefasst.

Entendemos por Educación Bilingüe Intercultural, un proceso educativo sistemático y científico, orientado a la formación integral del individuo; parte del conocimiento y estudio de la lengua y culturas maternas y con estos soportes se abre al conocimiento de otras lenguas y culturas; persigue el fortalecimiento y la consolidación de la identidad cultural de los pueblos indígenas del país, con base en un currículo pertinente que propicia una participación creativa, reflexiva y dinámica de los mismos sujetos; y se dirige hacia la construcción de una sociedad plurilingüe y pluricultural, el reconocimiento mutuo, y respeto de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país. (MEDUCA 2005: 19)

Der PNEIB umfasst drei Programme: Die Stärkung der DINEIB, die Institutionalisierung der EBI und die Alphabetisierung von erwachsenen indigenen Personen mit Fokus auf interkultureller zweisprachiger Bildung. (vgl. Venado 2008; vol. 1: 34) Ähnlich der *Reforma Educativa* der 1970er Jahre

mangelte es dem Plan an den nötigen budgetären Zugeständnissen, um rasch in die Praxis umgesetzt werden zu können. Venado merkt an, dass es jedoch Bemühungen gibt, die das Ziel einer EBI in Panama ansteuern. 2008 wurde die *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* (DINEIB) gegründet. Im selben Jahr wurde die Entscheidung gefällt, dass MEDUCA gemeinsam mit den indigenen Völkern Panamas ein *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe* (MEIB) ausarbeiten sollte, welches sozusagen als Basis- und Orientierungsmodell für das weitere konkrete Vorgehen für die EBI in den verschiedenen Landesteilen dienen soll. Im Herbst 2008 wurden dem Parlament die Alphabete aller sieben indigenen Sprachen vorgelegt. Ein Gesetzesentwurf zur Offizialisierung, also zur Anerkennung der autochthonen Sprachen war in Bearbeitung. (Venado 2008; vol. 1: 23-24)

Schließlich wird im PNEIB sogar von einem „politischen Projekt“ gesprochen. *„Así, se constituye un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes. Comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias.”* (MEDUCA 2005: 23)

Es bleibt anzumerken, dass MEDUCA als staatliches Organ primär die Interessen der politischen Machthaber vertritt. Veröffentlichungen, wie die hier besprochene, helfen, ein gewisses Außenbild zu konstruieren. Vor allem die jüngsten Entwicklungen in Panama stellen sich so dar, dass es nicht scheint, als würden Absichten existieren, die darüber hinaus gehen.

Der PNEIB sah die Implementierung der EBI in den fünf *comarcas* vor. Als Pilotprojekte sollten einige Gemeinden starten, andere Gemeinden nachfolgen. Den Anfang sollten 39 Schulen in Kuna Yala, 23 in der Comarca Emberá-Wounan (und *tierras colectivas*) und weitere 50 in der Comarca Ngäbe-Buglé machen. Pro Schule sollte zumindest eine Lehrkraft vorhanden sein, die nach EBI unterrichtet. Es war vorgesehen, im Herbst 2009 mit rund 3.300 Schülern der ersten Schulstufe zu beginnen. (Venado 2008; vol. 2: 11)

7.4 Nationale Legitimierung der EBI

Die EBI in Panama erfuhr auf mehreren juristischen Ebenen bisher Anerkennung und Verankerung. Der zweisprachige interkulturelle Unterricht wurde mehrfach explizit oder implizit festgehalten.

7.4.1 Die Verfassung Panamas

In einigen lateinamerikanischen Ländern wurde der Multilingualität zum Teil bereits in den 1980er Jahren Rechnung getragen. Der interkulturell orientierte Unterricht und die indigenen Sprachen wurden in manchen Verfassungen verankert und garantiert. Die Verfassung von Peru (1983) erkennt die ethnische Pluralität des Landes an, und verpflichtet sich, die zweisprachige interkulturelle Bildung zu fördern. Neben Spanisch, Aymara, Quechua werden weitere indigene Sprachen als offiziell anerkannt, in jenen Zonen, wo die indigenen Völker die vorherrschende Gruppe sind. (Turner 2008: 33) Die Verfassung Nicaraguas (1987) erklärt die indigenen Sprachen als offiziell und verankert die interkulturelle Bildung und den zweisprachigen Unterricht. (Turner 2008: 34) Kolumbien mit seiner Verfassung 1991 deckt viele Bereiche indigenen Rechts ab, die indigenen Sprachen werden offiziell anerkannt. (Turner 2008: 35) Paraguay erklärt sich in seiner Verfassung 1992 als plurikultureller und bilingualer Staat. Argentinien hält 1994 verfassungsrechtlich die zweisprachige interkulturelle Bildung fest. (Turner 2008: 37) Ecuador (1998) und Venezuela (1999) erkennen die indigenen Sprachen als offiziell für die indigenen Völker an. (Turner 2008: 38-39)

In der Verfassung Panamas werden die indigenen Sprachen nicht offiziell anerkannt. Man will sie erforschen und fördern, die zweisprachige Alphabetisierung indigener Personen wird festgehalten. Artikel 88 der Verfassung besagt: *„Las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas.“* Diesem Verfassungsartikel wird kaum Rechnung getragen. Die DINEIB leistet zwar einen gewissen Beitrag an Erforschung und Erhaltung der indigenen Sprachen, doch ist sie finanziell und personell sehr

schwach gerüstet. Vor allem die aktuelle Regierung gewährt in diesem Punkt keinen Schutz jener verfassungsrechtlichen Garantien.

Artikel 90: *„El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas y creará una institución para el estudio, conservación, divulgación de las mismas y de sus lenguas, así como la promoción del desarrollo integral de dichos grupos humanos.“* Zugleich heißt es aber auch: *„El Estado velará por la defensa, difusión y pureza del idioma Español.“* (Artikel 82) (www.epasa.com) Im Grunde stellt dies keinerlei Widerspruch dar. Doch hinterlässt die aktuelle panamaische Bildungspolitik den Eindruck, einer konzentrierten Aufmerksamkeit auf das Spanische bei gleichzeitigem Außerachtlassen der autochthonen Sprachen.

Der Artikel 108 spricht von solchen Bildungsmaßnahmen, die den Bedürfnissen der indigenen Bevölkerungen angepasst wären. *„El estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana.“* (www.epasa.com) Hierin tritt die Integrationspolitik des Staates deutlich zutage. Trotzdem gab dieser Abschnitt vielen Indigenen Grund zur Hoffnung, er war ein weiterer Anstoß zur Erarbeitung der indigenen Alphabete. Als Ziel einer angepassten Bildung wird die Teilnahme am nationalpolitischen Geschehen formuliert, nicht jedoch ein menschenrechtliches Ziel, wie es das Recht auf Selbstbestimmung wäre. (Turner 2008: 41) Auch auf anderen juristischen Ebenen wird die besondere Bildung der autochthonen Bevölkerung festgehalten. *El Código de la Familia* sagt in seinem Artikel 672: *„El Ministerio de Educación elaborará y pondrá en práctica programas de educación bilingües aplicables a las zonas indígenas.“* (Venado 2008; vol. 2: 8)

7.4.2 Die Comarca-Gesetze

Bereits im Gesetz 16 aus dem Jahr 1953, welches die Comarca de San Blas gründete, wird von „einer den Gewohnheiten und Bedürfnissen der Bewohner

gemäßen Bildung“ gesprochen (*Carta Orgánica*, Artikel 18): „*La enseñanza en las escuelas de la Comarca se regirá por programas, planes, métodos y horarios adaptados conforme a las costumbres y necesidades de vida de los pobladores.*“ Der Artikel 19 sagt - wenn man genauer „hinliest“ -, dass Schuleinsteiger den Anfang mit bilingualen Lehrkräften leichter meistern. „*En las escuelas de la Comarca donde hubiere más de un maestro, los primeros grados correrán a cargo de maestro indígena.*“ (zit. nach Orán: 21) Auch wenn hier noch lange nicht von zweisprachiger oder gar interkultureller Bildung gesprochen wurde, so war dennoch damals schon klar, dass die Bildung innerhalb der *comarca* eher in Händen der eigenen Bevölkerung liegen sollte.

Drei Jahrzehnte später kommt der Begriff der Zweisprachigkeit hinzu. Nämlich im Gesetz 23 aus 1983, welches die Comarca Emberá-Wounaan begründet: „*En la Comarca Emberá regirá un programa especial de enseñanza bilingüe planificado, organizado y ejecutado en coordinación con las autoridades indígenas de ese sector y entidades educativas del Estado.*“ (artículo 21) (Venado 2008; vol. 2: 9) Die Comarca Ngäbe-Buglé wird durch Gesetz 10 aus 1997 gegründet und verlautbart in Artikel 54: „*Se desarrollará la educación bilingüe-intercultural en la Comarca, de acuerdo con lo establecido en la Ley 34, Orgánica de Educación, planificada, organizada y ejecutada por el Ministerio de Educación, coordinadamente con organismos competentes, entidades educativas especializadas y autoridades comarcales.*“ (CONAPI 2003b: 26)

Die *Carta Orgánicas* von Madungandí und Wargandí, die zuletzt gegründeten *comarcas*, verankern die EBI ebenfalls explizit. (Venado 2008; vol. 2: 10)

1989 wurde im *Ley Fundamental de la Comarca Kuna Yala* der Artikel 29 festgehalten. Darin wurde erstmals in Panama offiziell die zweisprachige und interkulturelle Bildung erwähnt. - Auf Nationalebene geschah dies erst 1995 mit dem reformierten Bildungsgesetz. „*En la Comarca Kuna Yala se dará un sistema de educación intercultural bilingüe, en todos los niveles y modalidades, para lo cual regirá un programa planificado, organizado y ejecutado en forma conjunta y*

coordinada entre las autoridades de la Comarca y las entidades educativas del Estado u organismos privados, conforme a las necesidades y a la realidad del Pueblo Kuna.” (zit. nach Orán 2008: 26) Dies war den Erfolgen einer Gemeinde in Kuna Yala (Dupbir) zu verdanken, deren bilinguale Unterrichtsmethoden zunehmend bekannter wurden.

7.4.3 Ley Orgánica de Educación

Die indigene Bewegung Panamas übte trotz der Annullierung des Gesetzes von 1975 zwei Jahrzehnte lang Druck auf die Nationalregierung aus. Als Ergebnis dieser Bemühungen ist das *Ley Orgánica de Educación* von 1995 zu bewerten. Es wurden einige grundlegende Änderungen an dem früheren Gesetz aus 1946 vorgenommen, beispielsweise die Verpflichtung des Staates, EBI-Programme für die verschiedenen Bevölkerungsgruppen einzurichten. In der offiziellen Kommission, die jenes Gesetz erarbeitete, waren drei indigene Repräsentanten vertreten. Sie wohnten dem Prozess bei, um sicherzustellen, dass indigene Werte und Bestrebungen einfließen würden. (Montalván 2000: 20-21)

In Artikel 1-A wird ganz klar den Erkenntnissen der Kontextualität von Bildung Rechnung getragen: *„El ser humano es el sujeto y objeto de la educación, y ésta debe considerar los factores biopsicosociales de su formación y sus características, dentro de su contexto cultural.*” (zit. nach Wagua 2005: 45) Die Komponente des menschenrechtlichen Ansatzes wird in Artikel 4-B gegossen: *„La educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural.*” Die EBI wird ausdrücklich verankert: *„La educación de las comunidades indígenas se enmarcará dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrollarán conforme a las características, objetivos y metodología de la educación bilingüe intercultural.*” (Art. 4-C) (Wagua 2005: 76)

Mit Artikel 249 will man die Beachtung individueller Besonderheiten und Bedürfnisse der unterschiedlichen Völker garantieren: *„La aplicación del currículo en las comunidades indígenas, para todos los niveles y modalidades, tomará en cuenta las particularidades y necesidades de cada grupo y será planificado por*

especialistas del Ministerio de Educación, en consulta con educadores indígenas recomendados por sus respectivas asociaciones y gremios.” Artikel 250 spricht explizit vom Einbau der Elemente des indigenen Lebensumfeldes: *„Los contenidos de los programas de estudio en las comunidades indígenas incorporarán los elementos y valores propios de cada una de estas culturas.”*

Artikel 251 geht auf die Erwachsenenbildung ein: *„El Estado garantizará la ejecución de programas especiales con metodología bilingüe-intercultural para la educación del adulto indígena, con el objeto de que éste logre la reafirmación de su identidad étnica cultural y mejore su condición y nivel de vida.”*

Spezielle Ausbildungen des Lehrpersonals werden in Artikel 275 garantiert: *„El Ministerio de Educación garantizará que el personal docente y administrativo que ejerza funciones en las comunidades indígenas tenga una formación bilingüe, con dominio del español y de la lengua indígena de la región.”* (zit. nach Wagua 2005: 76)

Die Gründung einer koordinierenden Institution für indigene Bildungsmaßnahmen innerhalb des Unterrichtsministeriums wird durch Artikel 33 gesetzlich verankert: *„El Ministerio de Educación creará una unidad de coordinación técnica para la ejecución de los programas especiales en las áreas indígenas.”* (zit. nach Orán 2008: 26) Die schließlich 1998 gegründete *Unidad de coordinación técnica* kann als Vorläufer der späteren DINEIB betrachtet werden.

Tatsache ist, dass die rechtlichen Grundlagen für eine EBI in Panama mit diesem abgeänderten Bildungsgesetz vor mittlerweile 15 Jahren gelegt wurden. Es ist jedoch auch eine Tatsache, dass die aktuelle Regierung diese Grundlagen ignoriert. Die jüngsten Entwicklungen machen dies leider nur allzu deutlich.

7.5 Internationale Legitimierung der EBI

Venado sieht eine Reihe internationaler verbindlicher Grundlagen, die den rechtlichen Rahmen für die EBI bilden. In der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* aus dem Jahr 1948 wird in Artikel 26 (Absatz 1-3) das Recht auf

Bildung des Menschen verankert. Die Grundschulbildung soll gratis und verpflichtend für alle sein; der Unterricht soll die Stärkung der Menschenrechte und der fundamentalen Grundrechte zum Ziel haben; solcher Art von Bildung ist der Vorzug zu geben, die gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Respekt der verschiedenen Nationen und ethnischen und religiösen Gruppen fördert. (Venado 2008; vol. 2: 3)

Die *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre* (1948) schafft im Artikel XII eine Grundlage für Bildung, die auf den Prinzipien der menschlichen Würde aufbaut: „*Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad.*” (zit. nach Venado 2008; vol. 2: 3)

In der *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial* (1965) verpflichten sich die unterzeichnenden Staaten mit Artikel 7 zum Ergreifen von Maßnahmen, die darauf abzielen, Vorurteile zu bekämpfen, welche zur Rassendiskriminierung führen. Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen den Nationen soll gefördert werden. (Venado 2008; vol. 2: 3)

Im Besonderen sind als verbindliche internationale Rechtsnormen der *Convenio 107 Relativo a la Protección e Integración de las Poblaciones Indígenas y de otras Poblaciones Tribales y Semitribales en Países Independientes* der ILO (*International Labour Organisation*) (1957) und das spätere *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* (1989) zu zählen. Die erst 2007 beschlossene *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007) ist wiederum eine Erklärung und kein Abkommen und hat daher empfehlenden, nicht aber den gewünschten verbindlichen Charakter. Die Themen indígenas und educación werden aufs Engste verknüpft und räumen weitreichendsten Schutz ein. Artikel 14 hält fest: „*Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.*” (Venado 2008; vol. 2: 8)

In zahlreichen weiteren internationalen Rechtsnormen wird das Recht des Menschen auf Bildung verankert: *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (1969), *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1976), *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1976) und die *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Es werden unterschiedliche Hauptziele genannt, wie Analphabetismus zu bekämpfen; die Rechte auf Erhalt und Pflege der eigenen Kultur, Praktiken, Sprache, Religion, Bildung; Minderheiten sollen ihre Rechte in allen Gebieten zugesichert bekommen; Bildung solle auf eine gesamtheitliche Entwicklung des Menschen abzielen, etc. (Venado 2008; vol. 2: 3-5) Der Ankerpunkt ist allen Rechtsnormen gleich: Der Mensch als ein Wesen, dem Würde zuteil wird, indem ihm durch Bildung Partizipation auf allen gesellschaftlichen Ebenen ermöglicht wird. Das Individuum als ein vollwertiges Mitglied einer demokratischen Nation.

Das Abschlussdokument der internationalen Bildungskonferenz, die *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* von Jomtien (1990), hebt als Hauptziel den uneingeschränkten Zugang zu Bildung und die Förderung des Gleichheitsaspekts hervor. Die *Declaración de Panamá de la Décima Conferencia Iberoamericana de Educación* (2000) hält in Absatz 11 fest: „*Impulsaremos políticas y programas educativos de inclusión que reconozcan la diversidad cultural existente en la región, y propicien la interculturalidad y la multiculturalidad, la atención y respeto a las necesidades educativas referidas a las diferencias individuales y de género, promoviendo medidas de discriminación positiva.*“ (Venado 2008; vol. 2: 8)

Die *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* wurde 1996 erarbeitet. (Venado 2008; vol. 2: 5) Die unterzeichnenden Parteien waren hier vorrangig NRO's, Experten des Sprachenrechts und Universitätsinstitute. Ein verbindlicher Charakter der Erklärung ist nicht gegeben und ihr Bekanntheitsgrad wegen fehlender Legitimierung durch anerkannte Gremien oder VN-Einrichtungen begrenzt.

7.6 Die Anfänge der EBI in Panama

In Guatemala gibt es seit 1984 ein staatliches Programm der zweisprachigen Erziehung. 1995 kam der Aspekt der Interkulturalität hinzu. Die *Generaldirektion für zweisprachige interkulturelle Bildung* war von Beginn an eine staatliche Institution mit vorwiegender Beteiligung von indigenen Lehrern und Wissenschaftlern. (Grünberg/Macz 2005: 20) Mit der Einführung der ersten regulären zweisprachigen Schulen 2002 wurde eine wichtige Struktur für die zukünftige Institutionalisierung von zweisprachiger interkultureller Bildung aufgebaut. (Grünberg/Macz 2005: 21) Anfang 2004 wurde mittels des *Ley de Generalización de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Sistema Educativo Nacional* der Bilinguismus und der Unterricht nach Prinzipien der Multikulturalität und der Interkulturalität auf nationalem Niveau als obligatorisch festgelegt. (Grünberg 2007: 8-9)

In Nicaragua begann man an der Costa Atlántica 1984 mit dem *Programa de Educación bilingüe intercultural*, welches als eindeutiges Ziel die Erhaltung von Kultur und Sprache formuliert. 1995 werden bei den Miskito, Criollo und Sumo 14.000 Schulkinder bilingual erzogen. 1991 verordnet ein Gesetz die Verwendung indigener Sprachen bei Gericht. (von Gleich 1996: 97)

Von Entwicklungen solcher Gestalt und Tragweite ist Panama sehr weit entfernt. Im Land ist ein breiter Konsens darüber festzustellen, dass keine Notwendigkeit besteht, sich der indigenen Bevölkerung im Besonderen zuzuwenden. Dies mag sich in vielen anderen Ländern mit EBI sehr ähnlich verhalten. Die Erfolge der EBI sind dann häufig auf enge Kooperationen mit ausländischen Einrichtungen zurückzuführen. In Panama erhielten nur die Kuna technisch-finanzielle Unterstützung vom Ausland. Es mangelt den Völkern generell an internationaler Zusammenarbeit und an finanziellen Ressourcen, die der Nationalregierung die Anreize für eine Kooperation bieten könnten.

7.6.1 Die Kuna als Pioniere

Die Schule von Dadnakwe Dupbir kann auf eine lange Tradition bilingualer Unterrichtens zurückblicken. Die Insel von Kuna Yala wird, seit Pater Gassó dort 1907 tätig war, auch San Ignacio de Tupile genannt. Seit nunmehr über dreißig Jahren werden die Schüler in ihrer Muttersprache unterrichtet und erst nach und nach wird die Fremdsprache Spanisch hinzugenommen. Als die *Reforma Educativa* Mitte der 1970er Jahre aufgehoben wurde, setzte die Schule in Dupbir ihre Unterrichtsmethode fort, auch wenn es nun an rechtlicher Fundierung fehlte. Erst mit der offiziellen Einführung der bilingualen, interkulturellen Bildung 1995 fand sich die Schule und ihre Methoden wieder innerhalb eines rechtlich geschützten Rahmens. (Orán 2008: 7-8)

In Dupbir gab es enorme Anfangsschwierigkeiten zu bewältigen. Es herrschte der Glaube vor, die eigene Sprache müsse erst geopfert werden, um der dominanten Sprache genügend Platz einzuräumen. (vgl. Orán 2008: 77) Letztendlich konnten in Dupbir markante Ergebnisse des zweisprachigen Unterrichts verzeichnet werden. Der gesamte Schulerfolg der Schüler war größer und sie erlernten beide Sprachen flüssig und profund. (Orán 2008: 28)

In den Anfängen der bilingualen Erziehung in Dupbir gab es einige Eltern, die ihre Kinder aus der Schule nahmen und in jene von anderen Gemeinden einschreiben ließen, weil sie das Unterrichten in Kuna als Rückschritt betrachteten. Allmählich änderte sich jene Haltung. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Lehrer mit der Zeit alle an einem Strang zogen und so eine gewisse Kontinuität gegeben war, eine Konsolidierung der Methode war zunehmend bemerkbar. Reuter Orán begann als erster Lehrer 1981 in Dupbir mit dem zweisprachigen Unterricht. Den Anfang machte eine einzige Klasse, die eine zweite Stufe der *primaria* war. Der erhebliche Aufholbedarf im Bereich der Schreib und Lesekompetenz machte es erforderlich, mit dem Lehrinhalt der ersten Stufe zu beginnen. Der pädagogische Hintergrund wurde aus dem *Proyecto de*

Investigación de las Lenguas Indígenas de Panamá geschöpft. 1987 wurde ein weiterer wesentlicher Schritt für die Kuna-Sprache getan. Es wurde damit begonnen, Kuna bereits in der ersten Stufe der *primaria* schreiben und lesen zu lernen. (Orán 2008: 24-25)

Mit der wachsenden Kompetenz und den zunehmenden Erfahrungswerten setzte sich in Dupbir die Überzeugung durch, dass das bisher praktizierte Rotationsmodell der Lehrkräfte abzuschaffen sei. Bis dahin unterrichteten die Lehrkräfte abwechselnd verschiedene Schulstufen. Ursprünglich war das Rotationsprinzip eingeführt worden, um die jeweiligen Präferenzen zu unterwandern und eine „gerechtere“ Abwechslung zu haben. Durch die Einsicht, dass die bestimmten Schulstufen jeweiliger spezieller didaktischer Führung bedürfen, sollte dann jenes Prinzip durch spezialisierte Lehrer pro Schulstufe ersetzt werden. (Orán 2008: 78)

Die zweisprachige Unterrichtsmethode in Dupbir kann als ein Drei-Phasen-Modell beschrieben werden: 1) das Erlernen der Schreib-Lesekompetenz in Kuna (*dulegaya*) bei gleichzeitigem Erlernen des Spanischen in mündlicher Form; 2) die Kenntnisse der Muttersprache werden vertieft und die Schreib-Lesekompetenz in der Zweitsprache wird begonnen; 3) es wird mit dem Erlernen der Grammatik der Muttersprache begonnen, und die schriftlichen Kompetenzen in der Zweitsprache ausgeweitet. (vgl. Orán 2008: 29)

Ab der dritten Schulstufe (3.-6. Stufe) wird Kuna bis heute als eine Hilfssprache, anstatt in der Funktion der Vehikulärsprache verwendet. Orán führt das auf die 1970er Jahre zurück, als die zweisprachige Schule noch als Transitionsmodell gedacht war. (Orán 2008: 29) Heute verschreibt sich der *Congreso General Kuna* völlig einem Modell der Konsolidierung, wo die eigene Sprache das Objekt der Studien darstellt und nicht zu einem Instrument auf dem Weg zum Spanischen degradiert wird. (vgl. Orán 2008: 29-30) Da jedoch weiterhin eine staatliche

Legitimation des Modells fehlt, und daher auch Unterrichtsmaterial, Lehrerbildung, usw. ist dies kaum in die Praxis umzusetzen.

Montalván erwähnt, dass alle Anfänge des bilingualen Unterrichtens in den indigenen Gemeinden auf die Vernakulärsprache zurückgriffen, um so eine Brücke zum Spanischen schlagen zu können. Montalván fasst für die Comarca Kuna Yala zusammen: rund 90% des Lehr- und Verwaltungspersonals beherrscht Kuna. In jener *comarca* wurde an vielen Orten die bilinguale Unterrichtsmethode angewandt, auch zu jenen Zeiten, als die Regierung dies explizit verbot. Einige Lehrer traten im Besonderen dadurch hervor, als sie eigene Schriftsysteme entwickelten und anwandten. Einige *maestros* entwarfen spezielle didaktische Methoden und hatten alsbald Vorbildwirkung für andere Lehrkräfte. (Montalván 2000: 25-26) Bei den Kunas sind mit Sicherheit die Professoren Aiban Wagua und Reuter Orán als Pioniere der zweisprachigen interkulturellen Bildung zu erwähnen. Beide sind selbst Kunas und verfügen über mehrere Jahrzehnte Unterrichtserfahrung in der Comarca Kuna Yala.

7.6.2 EBI bei den Ngäbes

Bei den Ngäbes gab es ähnliche Bemühungen für die Etablierung von EBI, doch unterschieden sich diese in drei Aspekten von den Erfahrungen der Kuna:

- ⇒ es ging von nicht-professionellen Lehrern (ohne Lehrerbildung) aus
- ⇒ ausgebildete Lehrer stellten sich anfangs gegen den Unterricht in Muttersprache
- ⇒ die Ausmaße der Bemühungen waren wesentlich beschränkter, die Vertiefung des Themas und die Tragweite betreffend

Es stellte einen Anfang dar, aber ging nicht so stark in die Richtung eines Bewusstwerdungsprozesses für die Problematik der indigenen Schule, wie es bei den Kunas der Fall war (Montalván 2000: 26-27)

Die Gründe hierfür sind unter anderem in der kleinen Zahl indigenen Lehrpersonals zu finden. Die Mehrheit der Schulen in Ngäbe-Gebiet wird von spanischsprechenden Lehrern geleitet, die sich dem Ngäbere gegenüber nicht nur intolerant, sondern oft sehr despektierlich verhielten. Ab 1975 war im gesamten Guaymí-Gebiet das *movimiento de las escuelas voluntarias* anzutreffen. Diese Bewegung bestand in der Errichtung von „Parallelschulen“ zu den regulären Schulen. Die Lehrer rekrutierten sich aus Leuten aus der Gemeinde, deren eigene Schulbildung zumeist zwischen 4. Schulstufe *primaria* und zweitem Jahr *secundaria* lag.

Diese Schulen wurden zwar bald von der Regierung anerkannt, doch wurden die Lehrer von den staatlichen Kontrollorganen (*supervisores*) nicht ernst genommen. Von Seiten der Lehrerschaft mit ordentlichem Titel war genauso wenig mit Anerkennung zu rechnen, auch nicht von solchen, die selbst Ngäbere als Muttersprache hatten. Montalván konstatiert, es lag an der fehlenden Lehrerausbildung, dass diese Lehrer keine akzeptablen Lösungen für den Unterricht vorlegen konnten, wie es bei den Kunas der Fall war. Trotzdem konnte ihr Erfahrungsschatz als Vorkämpfer auf dem Feld bei späteren Bemühungen um die EBI verwertet werden. (Montalván 2000: 27-28)

7.7 Das Projekt EBI-Kuna 2004-2008

Das Projekt *Implementación de la Educación Bilingüe Intercultural en los territorios kunas de Panamá* führte die anfänglichen Maßnahmen von Kuna Yala sozusagen fort und kann als die erste allgemeine Phase der EBI in Panama betrachtet werden. Das Projekt war ein wesentlicher Motor für die Methodologie der EBI, die mit den Gesetzesänderungen 1995 seinen Lauf nahm. Die zweite Phase dieses Projekts (2005-2008) brachte es mit sich, dass sich das „Modell EBI Kuna“ von der Comarca Kuna Yala auf die beiden anderen Kuna-Comarcas, Madungandi und Wargandi, und auf die Region Dagargunyala ausdehnte. Die EBI wurde hier von der ersten bis einschließlich der dritten Stufe der *primaria* angewandt. Zudem konnte das Projekt wertvolle Beiträge und Impulse zur

Lehrerbildung und auch für die Alphabetisierung von Erwachsenen liefern. (Fondo Mixto; folleto s.a.) Das Projekt wurde vom *Fondo Mixto Hispano-Panameño* getragen, verwaltet durch die *Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo* (AECID) und durch das *Ministerio de Economía y Finanzas*. Der *Fondo Mixto* wird zu 70% von Spanien und zu 30% von Panama finanziert.

Die AECID erarbeitete gemeinsam mit Spezialisten der Kuna vorab einen *plan piloto*. Zu diesen zählen Experten, unter anderem Universitätsprofessoren; die Personen Aiban Wagua als Spezialist für Didaktik und Oran Reuter als Pionier der Verschriftlichung des Kuna. Große Unterstützung bei dieser Vorbereitungsphase erhielten die Kunas von Experten der EBI aus Guatemala, Bolivien und Kolumbien. Im Gegensatz zu den anderen indigenen Völkern Panamas haben die Kuna eine eigene Arbeitsgruppe EBI, das *equipo técnico de la EBI*, welches sich aus Geldern der AECID finanziert. Die anderen Völker sehen sich in der staatlichen, also weniger unabhängigeren DINEIB vertreten.

In der ersten Phase des Projekts wurden die fundamentalen Schritte der Akzeptanz gelegt. Es ging darum, die Lehrer, aber auch die Frauen und Männer in der Comarca Kuna Yala für das Thema zu sensibilisieren. Artinelio Hernandez beschreibt diesen Prozess als sehr schwierig und intensiv, galt es doch zu allervorderst überhaupt die Notwendigkeit einer EBI deutlich zu machen. Im Oktober 2005 wurde begonnen, die Lehrerschaft mit dem Thema professionell-pädagogisch vertraut zu machen. Zuvor gab es interne Unklarheiten beim *equipo técnico*, wie mit der Ausbildung der Lehrer verfahren werden sollte. (Interview 3) Verglichen mit den den anderen Völkern Panamas haben die Lehrer bei den Kuna-Indianern allgemein die höchsten Ausbildungsgrade. (vgl. Venado; vol. 1: 21)

Die aktuell vorrangigsten Probleme verortet Hernandez im hohen Prozentsatz nicht-kunasprachiger Vorschullehrer (60% sind monolingual Spanisch), einem generellen Lehrermangel und dem häufigen Wechsel der Lehrkräfte. Laut Gesetz

dürfen die Lehrer nach dem Ablauf von drei Jahren um eine Versetzung ansuchen, was in der Praxis dann auch viele tun. So befinden sich die Ausbilder vom *equipo técnico* häufig mit ihrer Arbeit wieder an einen Anfang zurückgesetzt. Zudem sei es sehr schwer gewesen, die Latino-Lehrer von einem EBI-Konzept zu überzeugen. Diese beklagten zumeist die geringe Teilnahme der Kinder am Unterricht und führten dies kaum auf den Mangel an Spanischkenntnissen zurück. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, Kuna zu lernen, nahm seit den Anfangsjahren des Projekts deutlich zu. Dies lässt auf das Erkennen der Sinnhaftigkeit der EBI und dem Scheitern der Regelschule aufgrund der Sprachschwierigkeiten schließen.

Das *equipo técnico* hat rund siebzig *secretarios* in der Comarca Kuna Yala ausgebildet. Diese *secretarios* sind sozusagen das Präsenzpersonal vor Ort, welches die jeweils aktuellen Vorgaben und Änderungen des hauptsächlich in *Panama ciudad* tätigen *equipo técnico* an Lehr- und Verwaltungspersonal kommunizieren. Der Entwurf des Kuna-curriculums wurde gemeinsam mit der *comarca* erarbeitet, es wurden Ideen und Beiträge gesammelt. (Interview 3)

7.8 Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)

Die DINEIB wurde auf Druck der Indigenen gegründet, die für eine Umsetzung der EBI kämpften. Gegründet wurde sie 2005, aber erst 2007 per Dekret offiziell. Im Gründungsjahr arbeiteten drei Personen mit. Im selben Jahr wurde der *Plan Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural* (PNEIB) initiiert. Das Dokument wurde unter der Teilnahme von allen indigenen Völkern Panamas erarbeitet, auch die Angestellten der DINEIB waren involviert. Im August 2007 erfuhr die DINEIB eine institutionelle Erweiterung. Zuvor war die Institution rechtlich nicht gestützt, Pläne und Projekte waren kurzfristiger Art. Nun gab es ein Dekret und ab da waren die Planungen von langfristiger Natur. Im Gegensatz zu vorher hat die DINEIB jetzt auch Mitspracherecht bei Verwendung der finanziellen Mittel.

Zu den vier primären Aufgaben der DINEIB zählen:

- ⇒ Ausbildung der Lehrer
- ⇒ linguistische Forschung der indigenen Sprachen
- ⇒ linguistische Forschung der spanischen Sprache
- ⇒ Erarbeitung pädagogisch-didaktischer Materialien in den Muttersprachen.
(Interview: Stócel/Marmolejo; 6.Feb.2009)

Gemäß Masardule kann als eines der Hauptprobleme der staatlichen DINEIB der Mangel an Expertise festgestellt werden. Es sind hier indigene Lehrkräfte beschäftigt, die ihre Arbeitsstelle als Lehrer in den *comarcas* für einen Posten bei der DINEIB eintauschten. Es fehlt an Experten aus den Bereichen Pädagogik und Linguistik. Dr. Ana Montalván, Lehrerin mit Universitätsausbildung und Linguistin, arbeitete über Jahrzehnte hinweg für das *Ministerio de Educación* und stand der DINEIB in beratender Funktion beiseite. Sie weist jenen Rang an Professionalität auf, der in der DINEIB vonnöten wäre. Das Volk der Kuna hat ein Expertenteam für EBI, das außerhalb der DINEIB funktioniert und unabhängig ist. (Interview 2)

Mit demselben Dekret, das die DINEIB 2007 offiziell gründete, wurden die Regionalstellen beschlossen. Im Laufe des Jahres 2008 wurden in den Comarcas Emberá-Wounaan und Ngäbe-Buglé jeweils eine *dirección regional/comarcal* errichtet. Sie haben die Verwaltung und Koordination der EBI-Schulen über und arbeiten mit der DINEIB zusammen. Für jede Zone ist ein *supervisor* zuständig, der die Arbeit der Regionalstelle in seinem jeweiligen Gebiet koordiniert. Es finden monatliche Treffen im Büro der DINEIB statt. Die Direktion wird durch mehrere Quellen finanziert. Als Geldgeber sind die Weltbank, die Interamerikanische Entwicklungsbank, UNESCO, UNICEF, OEI und der *Fondo Indígena* anzuführen. Trotz vieler verschiedener Geber beklagen die Mitarbeiter eine zu geringe finanzielle Ausstattung des Projekts EBI und auch die eigene geringe Entlohnung. (Interview 7) In der DINEIB fehlen Vertreter der Völker Bribri, Naso und Buglé.

7.9 Die Erarbeitung des EBI-Curriculums

Die Spezialistin und Regierungsberaterin, Dra. Ana Montalvan, erarbeitete 2008 gemeinsam mit Fachpersonal der DINEIB Entwürfe eines Curriculums EBI, der ab Ende desselben Jahres den indigenen Völkern zur Revision vorgelegt wurde. (Venado 2008; vol. 2: 12) Derselbe Entwurf hat auch die sieben Alphabete der indigenen Völker zum Inhalt. Nach vielen Jahren intensiver Diskussionen konnten sich die einzelnen Völker auf die Standardvarianten ihrer Alphabete einigen. (Interview 9) Die Alphabete finden sich im Anhang dieser Arbeit.

In den Lehrplan sollen folgende Aspekte einfließen:

- ⇒ ein Begriff von Interkulturalität, der über der simplen Idee von Toleranz steht
 - ⇒ Konzepte von Würde und Moral, die sich aus der eigenen Geschichte und Spiritualität schöpfen
 - ⇒ Lehren von Denk- und Wissenssystemen, die auf den Erhalt/Förderung von Austausch, Reziprozität, Solidarität und Identität abzielen
 - ⇒ Kontrolle und Erhalt, Sicherung der eigenen Territorien und Länder (comarcas)
 - ⇒ Respekt für und Formen des Erhalts von Konservierung der Umwelt, damit *madre tierra* gesund und produktiv bleiben kann.
- (vgl. Venado 2008; vol. 2: 13)

Im regulären Schulsystem werden die indigenen Kinder nicht nur mit einer ihnen unbekanntem Sprache konfrontiert, sondern auch mit Inhalten, die ihnen nur teilweise vertraut sind. Die Lehrinhalte spiegeln eine nicht-indigene Welt wider. Der neue EBI-Curriculum soll eine Mischung von fremden und eigenen Kulturprodukten und Wahrnehmungen darstellen. Auf diese Weise kommt kultursensible Pädagogik zur Anwendung.

Trotz des geringen Ausmaßes an Verschriftlichung sind die autochthonen Sprachen und Kulturen als höchst komplexe und ausdifferenzierte Systeme zu betrachten. In diesem Zusammenhang weist Sherzer auf die Besonderheit der

Kuna-Sprache hin. Es sei im Fall der Kuna-Sprache nicht zulässig, eine Unterscheidung zwischen poetischer, literarischer und Alltagssprache zu machen. (Sherzer 1990: 4) Der Grad an Verschriftlichung sei nicht mit einer Art innerer Qualität von Sprache in Verbindung zu betrachten: „*This literature demands the same degree of seriousness we apply to the analysis of Shakespeare, from combined literary critical, linguistic, and anthropological perspectives.*“ (Sherzer 1990: 13)

7.10 Der Stillstand der EBI

Zimmermann führt Gründe an, die im Allgemeinen eine rasche und effektive Entwicklung der EBI aufhalten. Das eklatante Ungleichgewicht der Sprachen in lateinamerikanischen Staaten drückt sich auf vielfältige Weise aus. Die Schule bildet dieses Ungleichgewicht ab. Dort sind zu beobachten: 1) Vorherrschen der Ideologie einer Superiorität der Kolonialsprachen; 2) Fehlen einer Schrifttradition indigener Sprachen, einer jeweiligen Standardvariante, Grammatiken und Wörterbücher, die ein tiefergehendes Studium der Sprachen erlauben; 3) Vokabular für Entdeckungen der modernen (okzidental) Naturwissenschaften, welches erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringt. Diskrepanzen ergeben sich zwischen den Befürwortern für autochthone Neologismen und den Befürwortern für Leihbegriffe; 4) Fehlen von didaktischem Material für die indigenen Sprachen. Er führt weitere, „pseudotheoretische“ Gründe an, die sich durch die schulische Praxis der letzten Jahrzehnte verstärkten. 1) Die allgemeine Meinung, in der Schule soll jene Sprache unterrichtet werden, die die Kinder noch nicht können (also das Spanische); 2) Die Idee, dass die indigene Sprache deshalb nicht in der Schule unterrichtet werden solle, da diese doch fortwährend in der Gemeinde praktiziert würde; 3) Die Idee, dass die indigene Sprache als Schriftsprache keinerlei Funktion erfülle und dies auch in Zukunft nicht tun werde. (Zimmermann 2003: 38-39)

All jene Sachlagen und Überzeugungen treffen für Panama eindeutig zu. In mehreren Interviews wurde der persönliche Eindruck eines starken Gefalles innerhalb der panamaischen Gesellschaft sowie eine Palette an Ressentiments gegenüber der indigenen Bevölkerung wiederholt bestätigt. Die Überlegenheit der

spanischen Sprache und der westlichen Kultur bleibt unangetastet, die Unterlegenheit der vernakulären Sprachen ist evident. Zumeist wird von *los dialectos indígenas/dialectos de los indios*, nicht aber von Sprachen (*idiomas/lenguas/lenguaje*) gesprochen. Dies drückt nicht nur einen hohen Grad an Ignoranz, sondern auch an Unwissenheit aus. Es ist vor allem dann als äußerst bedenklich einzustufen, wenn diese Diktion von Regierungsbehörden verwendet wird, was auf Panama zutrifft. Auf diese Weise werden Vorurteile und Nichtkenntnisse zementiert und legitimiert.

Montalván lastet der Nationalregierung zwei Hauptversäumnisse der defizienten Bildungssituation der indigenen Bevölkerung Panamas an: 1) die Nicht-Verknüpfung der Lehrinhalte an die wahren Bedürfnisse und Interessen der indigenen Bevölkerung; 2) die unzureichende Bereitstellung finanzieller Ressourcen. (Montalván 2000: 19)

Die Kosten für die Implementierung der EBI sollten von mehreren Seiten getragen werden. Die externen Gelder sollten sich aus Mitteln der interamerikanischen Entwicklungsbank, einem Fonds der EU, dem Internationalen Fond für landwirtschaftliche Entwicklung und der UNICEF zusammensetzen. Die interne Finanzierung wurde vom Unterrichtsministerium für infrastrukturelle, administrative Maßnahmen, den Aufbau der DINEIB und für die Ausbildung des Lehrpersonals aufgewandt. Die veranschlagte jährliche Summe liegt bei etwa 350,000.00 Balboas. (Venado 2008; vol. 2: 11) Die Hauptquelle der Finanzierung sollte jedoch das Darlehen der Weltbank darstellen. Für die 4-Jahresperiode EBI zwischen 2009 und 2013 wollte die Weltbank dem Staat Panama 4,5 Millionen US Dollar in Form eines Darlehens zur Verfügung stellen. Mit dem Regierungswechsel im Juli 2009 kam das gesamte Vorhaben EBI in Panama zu einem Stillstand. Die neue Bildungsministerin Lucy Molinar erklärte der Weltbank in Verhandlungen ihre Verwendungsabsichten der Darlehenssumme. Die Pläne sahen hauptsächlich Schulbauten vor, trafen damit jedoch am Ziel vorbei. Denn die Vorgabe der Weltbank lautete, die Verwendung des Darlehens muss eine eindeutig indigene Komponente aufweisen. Molinar lehnte dies unter der Begründung ab, dass eine Notwendigkeit hierfür nicht gegeben sei.

Das gesamte Projekt EBI konnte nun nicht in seine zweite Phase übergehen. Es fehlt an didaktischem Material, all die weiteren Schritte einer praktischen Umsetzung können nicht stattfinden. (Interview 9) Die Gesetzesentwürfe, die alle sieben indigenen Alphabete und die speziellen EBI-Curricula zum Inhalt hatten, liegen seit 2008 in der *Asamblea Nacional* zur Begutachtung. Man hoffte stark auf eine Annahme der Entwürfe vor dem Regierungswechsel 2009. Bisher hat sich nichts in Richtung einer Anerkennung getan. Auch wenn die Kuna aufgrund ihrer externen Finanzierung zumindest die Forschung weiter aufrecht erhalten können, so fehlt es auch ihnen an einer generell gültigen gesetzlichen Legitimierung für einen Unterricht gemäß EBI. Die übrigen indigenen Völker hängen mit ihren Plänen, im Herbst 2009 EBI flächendeckend für den ersten bis einschließlich dem dritten Grad *primaria* nach EBI unterrichten zu wollen, völlig in der Luft.

Diese desaströsen, traurigen Entwicklungen in Panama rufen Erinnerungen an eine „Mentalität und Philosophie der 1950er Jahre“ hervor. Die Frustration ist hoch und die Zukunft ungewiss. Es ist nicht damit zu rechnen, dass sich innerhalb der momentanen Regierungsperiode Veränderungen auftun werden. Die Regierung besteht aus vermögenden Personen der Privatwirtschaft, die eine neoliberale Politik vorantreiben, um letztlich Vorteile für sich und ihresgleichen rauszuschlagen. (Interview 9) Das wahrscheinlichste Szenario, das ein Weiterkommen der EBI in Panama erwirken könnte, ist eine Finanzierung von außen. Wenn das eigene Land „keine Notwendigkeit“ (Molinar) in adäquater Bildung für die indigene Bevölkerung sieht, werden dafür keine finanziellen Mittel aufgebracht. Eine externe Finanzierung könnte bereits vorhandenes Wissen und Strukturen aufgreifen und - ähnlich der AECID 2004 - im Rahmen einer EZA-Leistung den indigenen Völkern EBI zusichern.

Bereits Jahre vor diesen jüngsten Entwicklungen rief James Bernard, Generalsekretär der *Defensoría del Pueblo*, zur Errichtung der EBI in Panama auf. Sie sei das geeignetste Instrument, um die Rechte der autochthonen Bevölkerung

zu garantieren, denn alle anderen bemühten Maßnahmen brachten keine grundlegende Verbesserung der Lebenssituationen indigener Völker mit sich:

Todos los esfuerzos institucionales, jurídicos y políticos del Estado, por reconocer y garantizar el principio de igualdad de los panameños y panameñas ante la ley, sobre todo de reconocer a las poblaciones indígenas la titularidad de los derechos a la autodeterminación y al autogobierno, conforme a sus usos y costumbres y en su territorio, dentro del marco de la Constitución Política y las leyes adoptadas, no han sido suficientes para garantizar el respeto a los derechos humanos de los indígenas panameños, por lo que la educación debe ser considerada como la vía más propicia y rentable para superar la desigualdad y inequidad, que de manera exponencial afecta las comunidades indígenas. (Bernard 2005)

8 EBI ALS ALTERNATIVES GESELLSCHAFTSMODELL

Das Konzept EBI hat längst begonnen, die Sphäre der Schule zu verlassen, um weitergedacht zu werden. Viele seiner Grundideen finden sich in anderen Denkmodellen wieder, die eine gerechtere, friedlichere und nachhaltigere Ordnung einer „anderen möglichen Welt“ anstreben.

8.1 EBI kann Gesellschaft reformieren

Das alternative Schulmodell EBI hat sein Fundament auf dem Konzept der Interkulturalität. Die Gleichwertigkeit der Kulturen und das gegenseitige, respektvolle Miteinander sind die zentralen Elemente dieses Konzepts. Die Interkulturalität trägt das ganze Potenzial in sich, um als Motor gesellschaftlicher Reform zu dienen.

8.1.1 Hierarchische Muster werden aufgebrochen

Die EBI bereits außerhalb eines indigenen Themenbereichs zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im Bereich der Bildung sieht Wagua mit der EBI das Aufkommen einer „neuen lateinamerikanischen Pädagogik.“ (ibd. 2005: 55) Interkulturalität ist nicht auf die Schule und Pädagogik im Allgemeinen zu beschränken, denn der Begriff macht eine ständige Reformulierung von gesellschaftlichen (Macht)Verhältnissen notwendig. Die traditionellen Muster von Dominanz/Subordination bildeten den Grundstock des regulären Schulsystems.

Durch die EBI werden diese alten Muster aufgebrochen und durch neue ersetzt. (González 2009: 21) Nunmehr ist die EBI in Lateinamerika „als Produkt einer neuen gesamtglobalen Ausrichtung im Umgang mit multilingualen, plurikulturellen Gesellschaften“ zu begreifen. (López/Küper 1999: 39)

In Artikel 2 der Allgemeinen Deklaration über die kulturelle Diversität ist festgehalten: „[...] *el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural.*“ (UNESCO 2002) Kultureller Pluralismus ist untrennbar verbunden mit der Notwendigkeit, adäquate politische Gesellschaftsentwürfe hervorzubringen. Hat ein Staat seine sprachliche, ethnische und damit kulturelle Vielfalt anerkannt, hat er begriffen, dass dieser Realität gemäß zu handeln ist. Die logische Verbindung zum Bildungsbereich liegt auf der Hand. Jeder Staat muss Bildung als eine seiner zentralen Aufgaben wahrnehmen und dafür Verantwortung tragen. Dies gilt auch für die EBI. Private Initiativen können als Erfahrungswerte dienen, sollen jedoch nicht die staatliche Verpflichtung ersetzen. (vgl. Abram 2004: 12) EBI bringt eine Reihe an Vorteilen mit sich. Nicht nur im Bereich des schulischen Erfolgs indigener Schüler, sondern für die gesamte Gesellschaft einer Nation: *„Prepara para una convivencia entre ciudadanos de diferentes culturas a un nivel de intercambio entre iguales. Introduce elementos de juicio y de apreciación de otras interpretaciones del mundo y tematiza el racismo, los centrismos y pone en tela de juicio la reivindicación de la unicidad y omnivigencia de ciertos valores de la cultura dominante.“* (Abram 2004: 9)

8.1.2 Vorteile für Bürger und Staat

Die Frage Wie die zukünftigen Generationen herangebildet werden, entscheidet grundlegendst über das zukünftige Wie des Landes mit. Die Schüler lernen voneinander und sie lernen, dem anderen auf einer Basis des Respekts zu begegnen. Sie erlernen interkulturelle Kompetenz, was ihnen als Individuen zu Vorteilen verhilft, aber auch die Nation als Ganze profitiert von jener Qualität, denn *„Interkulturelle Kompetenz gilt heute als Schlüsselqualifikation in einer globalisierten bzw. glocalisierten Welt, in der kulturelle Grenzüberschreitungen und kultureller Austausch unumgänglich geworden sind.“* (Straub/Weidemann 2007:1) Die innerhalb der EBI erworbene Zwei- oder

Mehrsprachigkeit kann für indigene und nicht-indigene Kinder enorme Wettbewerbsvorteile mit sich bringen. Denn Polyglotte bewegen sich zumeist viel leichter zwischen den Welten, denn das Erlernen einer Sprache ist untrennbar mit der Beschäftigung mit dem Kulturkreis verbunden. (Nieke 2000: 215) Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden wird Kultur als wandelbares menschliches Schaffen verstanden. Kultureller Ausdruck wird permanent neu generiert. Das indigene Element erfährt ständige Revitalisierung, dem Entstehen folklorisierter Vorstellungen wird entgegengewirkt und es wird zur Stärkung der indigenen Kulturen beigetragen. Auf lange Frist betrachtet wird schließlich über den Erhalt der indigenen Sprache - innerhalb eines EBI-Schulsystems - die indigene Kultur erhalten.

In Panama wurde kulturelle Vielfalt - auf dem Papier - anerkannt. MEDUCA betrachtet die Anerkennung indigener Identität als voraussetzendes Moment für die Konstruktion einer nationalen Einheit. (vgl. MEDUCA 2005: 20) Kulturen sind als verschieden, jedoch nicht als verschiedenwertig einzustufen. *„La Educación Bilingüe Intercultural parte de la valoración positiva del pluralismo. Ya no se trata sólo de búsqueda de coexistencia de las culturas, sino de convivencia productiva, superando el racismo, la inequidad, la discriminación.“* (MEDUCA 2005: 21) Die politische Wirklichkeit des Landes gestaltet sich völlig diametral zu diesen Annahmen. Rassismus und Ausgrenzung sind Alltagsbegebenheiten, die als selbstverständliche Begleiter allerorts anzutreffen sind.

8.1.3 Woran es fehlt: Bewusstsein

Die Idee von der Errichtung einer egalitären, plurikulturellen Gesellschaft gleicht in Panama - wie auch anderswo in Lateinamerika - noch immer eher einem Traum denn einer bald greifbaren Realität. Es sind hauptsächlich drei moderne Mythen, die sich der praktischen Umsetzung der theoretischen Ideen und Inhalte entgegenstellen: „1) *Algunas culturas tienen mayores probabilidades de desarrollo que otras.* 2) *La diversidad cultural conduce inevitablemente a choques en torno a valores.* 3) *La diversidad cultural es un obstáculo para el desarrollo.“*

(PNUD 2004a: 38f) Diese ethnozentristische Sichtweise muss überwunden werden, um lateinamerikanischen Realitäten in ihrer Diversität zu begegnen. Begreift sich der Staat als ein komplexes System von unterschiedlichen menschlichen Ausdrucksformen, als politische (Rechts)Einheit der Differenz, dann steht der Einsicht in das Schulsystem EBI als einzig adäquate Umgangsform mit jener Differenz nichts mehr im Wege. (vgl. Abram 2004: 57)

Diese Differenz wird zunehmend als Potenzial erkannt, zugleich scheinen manche rassistisch motivierte Überzeugungen und antiquierte Vorstellungen resistent gegenüber neueren (internationalen) Entwicklungen und Erkenntnissen.

Im Rahmen der Feldforschung gab es eine Reihe an ratlosen Blicken zu ernten, wenn das Thema EBI genannt wurde. Manche hakten bei dem Begriff *intercultural* ein und meinten, das sei *un asunto/algo de los indios*. Die wichtigste zu leistende Vorarbeit ist das Erreichen von Sensibilisierung für eine EBI. Dabei handelt es sich um ein Wechselspiel. Es ist notwendig, ein Bewusstsein für die EBI zu schaffen, die EBI ihrerseits schafft Bewusstsein. In Panama muss einer der Ansätze sicher lauten, die fundamentale Einsicht zu erlangen, dass die indigene Bevölkerung dieselben Bürgerrechte hat wie die mestizische Majorität. Die Mestizen sollten die Indigenen als ihnen rechtlich und politisch gleichwertige Staatsbürger ansehen, um über eine solide, gleichwertige Ausgangsbasis für jede weitere Interaktion zu verfügen. - In der Theorie sind dies längst geläufige Tatsachen, in der Praxis ist dies kaum bemerkbar.

8.2 Die Vision eines plurikulturellen Staates

Hier wird der Versuch unternommen, die Lebensrealität und die politisch-kulturellen Forderungen indigener Völker (Panamas) kompakt darzustellen. Damit soll der enorme Handlungsbedarf in Richtung einer umfassenden Anerkennung der indigenen Völker hervorgestrichen werden.

8.2.1 Neue Staatskonzepte

Indigenen Völkern geht es längst nicht mehr nur um bloße Anerkennung vor den nationalen Mehrheitsgesellschaften. Sie fordern die Abwendung von den alten

Modellen der Assimilation und Integration, und eine Hinwendung zu neuen, gerechteren Gesellschaftsmodellen. Indigene Völker wollen ihr Recht auf volle Partizipation im gesellschaftlichen Gestaltungsprozess wahrnehmen. Die EBI stellt solch ein Alternativmodell dar, denn sie geht vom Grundsatz der Gleichwertigkeit der Kulturen aus. Über den Weg der Einhaltung von Menschenrechtsstandards und den Schutz indigener Völker, soll die Hinwendung zu einer Gesellschaft geschehen, die ihre Vielfalt nicht einfach nur akzeptiert. Diese Vielfalt soll als Basis der nationalen Identitätsschöpfung dienen. Darin läge eine der zentralen Aufgaben verantwortungsvoller Politik angesichts plurikultureller Realitäten.

König spricht von der indigenen Vision der Reorganisation eines gewohnten Modells *estado/nación*:

Según sus propuestas, el camino correcto ya no sería la aculturación, el traspaso, la integración, el cambio de identidad, sino un reconocimiento de su estado étnico y su espacio de vida. Apoyar a los pueblos indígenas en sus esfuerzos para que se guarden y promuevan sus culturas no significaría idealizar pasadas formas de vida, sino reconocer muy concretamente la idea de la igualdad en la diversidad. [...] estos movimientos [indígenas] atacan claramente las ideas actuales de la nación como una unidad étnica y cultural y exigen la formación de una nación multiétnica y pluricultural. (König 1998: 25)

Die *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE) hat ein Staatskonzept erarbeitet, das die Basis für einen *Estado multiétnico y pluricultural* bietet. Alle sich selbst als *nacionalidades* des Landes begreifende Bevölkerungsgruppen sollen einander „als eigenständige, untereinander gleichberechtigte, kollektive Subjekte behandeln, welche den Nationalstaat in allen seinen Funktionen perspektivisch ersetzen sollen.“ (Gabriel 2004: 39)

8.2.2 Anerkennung kultureller Diversität

Homogene nationale Gesellschaften sind heute, weltweit gesehen, vielmehr der Ausnahmefall, denn die Regel. Monoethnische Staaten waren und sind ein Ideal, das nur selten der Realität entspricht. Seit der Nachkriegszeit hat international eine Philosophie der Vielfalt, der Diversität allmählich Resonanz gefunden. Zunehmend setzt sich die Überzeugung durch, dass „Einheit in der Vielfalt“ möglich ist und als erstrebenswertes Ziel zu betrachten sei. Die *Práctica Coordinación educativa y cultural centroamericana* (CECC) definieren den Begriff

pluralismo cultural: „El pluralismo cultural, ha sido entendido y formulado también de muchas maneras pero [...] puede sintetizarse en dos grandes principios: la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades (principio que podemos denominar de ciudadanía común o general) y el respeto a las diferencias etnoculturales (o derecho a la diferencia).” (CECC 2002: 55)

Bereits Humboldt erkannte die enge Verbindung zwischen Sprache und Kultur. Eine repressive Sprachpolitik würde demnach eine Bedrohung für die indigenen Kulturen darstellen. Eine Humboldt'sche Erkenntnis war, jede Sprache eröffne eine eigene Vision der Welt. Mit dem Aussterben der Sprachen gingen auch jene verschiedenartigen Sichten auf die Welt verloren. (vgl. Schelkshorn 2003: 81) Der „moderne“ Staat versucht(e) die Vielfalt zu reduzieren und zu homogenisieren. Würde die (Sprachen)Vielfalt nicht als eine Art Hindernis, sondern als eine Bereicherung für den Menschen empfunden, dann wäre dies, langfristig gesehen, zum Vorteil aller. Grünberg plädiert für eine Akzeptanz kultureller Diversität, denn diese hat es dem Menschen ermöglicht - in stetem Zusammenhang mit der Biodiversität der Erde - den Planeten bis in die unwirtlichsten Gebiete zu besiedeln und Landwirtschaft zu betreiben. Es wurden also Lebensgrundlagen geschaffen, die das Überleben sicherten. Kulturelle Vielfalt wird von jenen, die daran beteiligt sind „globale Strategien für Entwicklung“ zu entwerfen, oft als Hindernis für ihre Pläne befunden. Würde sie nicht als solches, sondern als konstituierendes Element des Menschseins begriffen werden, würde einem friedlichen Zusammenleben kaum noch etwas im Wege stehen. (Grünberg 2003: 88)

Die UNESCO hat 2001 die kulturelle Vielfalt als „gemeinsames Erbe der Menschheit“ festgehalten. Die *Declaración Universal de la Diversidad Cultural* schließt nicht-materielle, geistige Güter und Elemente im Gegensatz zu vorangegangenen Deklarationen ein. „*Un instrumento de esta envergadura es algo novedoso para la comunidad internacional. En él se eleva la diversidad cultural a la categoría de ‚patrimonio común de la humanidad‘, ‚tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos‘, y se erige su defensa en imperativo ético indisoluble del respeto de la dignidad de la persona.*” (UNESCO 2002)

Autochthone Bevölkerungen weltweit werden immer mehr in ihrer Rolle als Erdenbeschützer und Kenner wahrgenommen. Das Konzept der Nachhaltigkeit scheint ein natürliches Kernelement autochthoner Lebensweisen.

Hoy más que nunca se escuchan voces en defensa de la diversidad cultural, social y lingüística de los pueblos. Lo que antes fue rémora, obstáculo y problema para el desarrollo de las naciones, hoy empieza a verse como recurso propio para el desarrollo sostenible de las sociedades. La convivencia armónica de las naciones funciona únicamente en el respeto de las diferencias; la consolidación de esa diversidad, se constituye hoy, en mecanismo de consecución de la paz, fin del hambre y de todo sistema que excluye y mata a tantos pueblos en el mundo. (Wagua 2005: 77)

Dass sich Politiken zunehmend an den realen Ausgangssituationen (der Vielfalt) orientieren, ist eine positive Entwicklung, die immer öfter zutage tritt. Im Rahmen der länderübergreifenden politischen Studie zu Autonomieprozessen in Lateinamerika kommt Gabriel zu folgendem Schluss: „Unterhalb der Ruinen und des Ruins der Nationalstaaten, die sich im Augenblick zu Tode privatisieren, ist in ganz Lateinamerika eine neue politische Kultur im Entstehen begriffen, welche sich die partizipativen Politikformen der Ursprungsbevölkerung dieses Kontinents mehr oder minder bewusst zum Vorbild nimmt.“ (Gabriel 2004: 40)

An kultureller Vielfalt mangelt es Panama nun überhaupt nicht, sehr wohl aber an Politiken, die dieser entsprächen. Das Land kann mit deklariertem Weltkulturerbe aufwarten. Die archäologischen Stätten von *Panamá Viejo* (dem historischen Stadtkern), die Befestigungsanlagen von *Portobelo-San Lorenzo* und einige Naturschutzgebiete sind auf internationalem Niveau, durch die UNESCO geschützt. Zwei dieser drei Nationalparks sind traditionelle Siedlungsgebiete indigener Völker. Der *Parque Nacional Darién*, 1981 anerkannt, wird von Emberá, Wounaan und Kuna bewohnt. Der *Parque Internacional de La Amistad*, 1983 aufgenommen, ist seit jeher die Heimat von Bribri und Naso. (UNESCO; <http://whc.unesco.org/en/statesparties/pa>) Wäre es für Panama nicht längst an der Zeit, die Empfehlungen der UNESCO-Deklaration über die kulturelle Vielfalt in das nationale Selbstverständnis aufzunehmen, um adäquate Politiken zu entwerfen

und so den indigenen Völkern den angemessenen Respekt zuteil werden zu lassen?

8.2.3 Das indigene Weltbild - Indigene Weltbilder

Indigene Kulturen und Sprachen weisen, wie alle Kulturen, jede für sich einen hohen Grad an Differenziertheit auf. Jede nähere Betrachtung distanziert indigene Kultur zu den jeweils anderen. Generalisierungen bergen immer die Gefahr, Feinheiten und Besonderheiten zu überrollen. Es sollen hier allgemeine, verdichtete Charakteristika indigener Völker wiedergegeben werden, die inhaltlich vom Großteil derselben bestätigt würden. Bei aller Verschiedenheit der indigenen Völker Lateinamerikas, haben sie auch Gemeinsames. Ihre Bemühungen und Bestrebungen erwachsen eines mehr holistisch geprägten Weltbildes, als dies in der „westlichen Kultur“ üblich ist, sie gehen von einem Prinzip der Wechselwirkung des Menschen und seiner Lebensumwelt aus.

Die komplexe indigene Vorstellungswelt ist vom Prinzip der Reziprozität und Komplementarität geprägt. Sie steht dem Konkurrenzprinzip der herrschenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung in mehreren Aspekten gegenüber: 1) die Sicht auf die Zeit ist zyklisch und nicht linear; 2) die Verbindung mit der Natur ist geprägt von der Symbiose und nicht von einem Herrschaftsverhältnis; 3) im Bereich der menschlichen Beziehungen sind Gleichgewicht und soziale Harmonie wichtiger als eine Bekräftigung der persönlichen Freiheit. (Munting 2005: 177)

Indigene Völker wollen in ihrer Andersartigkeit begriffen und respektiert werden. Die AELAPI fasst einige der allgegenwärtigen Forderungen indigene Völker zusammen. Die jeweiligen Sprachen sollen in den angestammten Gebieten als offiziell anerkannt werden. Sie wollen das Recht auf ihr „Anders-sein“ zugesprochen bekommen, das Recht auf Selbstverwaltung, ihre Traditionen, Gewohnheiten und Religionen sollen anerkannt werden. (AELAPI 1996: 97) Darüber hinaus wird die Erfüllung der Inhalte der Konvention 169 der ILO eingefordert, diese sollen in den Staatsverfassungen Eingang finden. Denn: „/o
120

pluricultural y lo pluriétnico de nuestros Estados es todavía una reivindicación pendiente.“ (AELAPI 1996: 97-98) Indigene Forderungen waren stets eng an den Wohnraum, Sprache und Kultur gebunden. Auch die Garantien eines vollen staatsbürgerlichen Rechts werden eingefordert. (vgl. Leís 2003: 5)

Die AELAPI stellt ein *proyecto indígena* einem *proyecto neoliberal* gegenüber:

„El proyecto indígena es un:

- ⇒ *proyecto alternativo: otra lógica y estrategia, otros fines (bienestar de todos); otras prácticas económicas: reciprocidad en función de la vida, economía informal, solidaria.*
- ⇒ *proyecto históricamente aprobado; proyectos milenares capaces de garantizar la vida colectiva de grupos.*
- ⇒ *proyecto amenazado por la implementación del proyecto neoliberal a través de los Estados Nacionales. Para ellos, los indígenas no hacen falta, pero los molestan.*
- ⇒ *proyecto devorador de la identidad y de la valoración y estima de su herencia cultural y religiosa.* “ (AELAPI 1996: 75)

Durch ihre kulturelle Differenziertheit sind indigene Völker in ihrer Existenz besonders bedroht, bedenkt man die Ungleichgewichtung und die Konzentrierung von Macht auf unserem Planeten: „[A]ngesichts der immer stärker werdenden Bedrohung durch die politischen, ökonomischen und militärischen Machthaber der Globalisierung, der so genannten *global players*, ist Autonomie für die meisten indigenen Völker (und nicht nur für sie) zu einer existentiellen Grundsatzfrage geworden. Deshalb sind immer mehr Menschen bereit, für die verschiedenen Dimensionen dieser Autonomie, wie Lebensraum und natürliche Reichtümer, eigenständige kulturelle Entwicklung und politische und juristische Selbstbestimmung, einzutreten. Dabei stehen sie oftmals übermächtigen Interessen gegenüber, zumal es die mit der Fassade des Nationalstaates verkleideten Akteure transnationaler Wirtschaftsinteressen sind, die sich gegen die

Ausweitung der individuellen und kollektiven Menschenrechte indigener Völker wehren.“ (Gabriel/Kuppe 2004: 5-6)

8.2.4 Etnodesarrollo und etnoeducación

Das ideologische Konzept des *etnodesarrollo* fordert „die Anwendung von Politiken [...], die als diametral zu den vorherrschenden ethnoziden Politiken zu sehen und auf eine selbstbestimmte Entwicklung indigener Völker gerichtet sind.“ (Schmidtkunz 2003: 165) *Etnodesarrollo* ist inhaltlich weitgehend deckungsgleich mit dem Begriff Selbstbestimmung/Autonomie. Es sollen jene Bereiche der eigenen Kultur ausgeweitet und gestärkt werden, die es ermöglichen, das eigene politische System von wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Entwicklung zu stärken. (vgl. Schmidtkunz 2003: 165) Bonfil Batalla „definiert *etnodesarrollo* als die soziale Kapazität eines Volkes, seine Zukunft selbst zu gestalten. Dieser Gestaltungsprozess definiert sich nach den eigenen Werten und Zielvorstellungen, bezieht die historischen Erfahrungen und Lehren mit ein und ist mit den real existierenden und potenziellen Mitteln der Kultur abgestimmt.“ (Schmidtkunz 2003: 166) Es ist von fundamentaler Bedeutung, wer die Kontrolle über die kulturellen Mittel (*control cultural*) einer Gesellschaft hat. Fremde Vorstellungen von Entwicklung müssen verworfen werden und eigene bestärkt werden. Nur dann, wenn der Umgang mit der eigenen Kultur (*cultura propia*) selbstbestimmt ist, kann von *etnodesarrollo* gesprochen werden. (Schmidtkunz 2003: 166) Der Begriff *etnoeducación* spricht von jenem Wissen und dessen Formen von Erwerb, das indigene Völker in der Gemeinschaft und damit außerhalb eines westlich orientierten schulischen Lernmodells vermittelt bekommen. Die formale Bildung sollte als ein Zusatz zur *etnoeducación* fungieren. (vgl. Schmidtkunz 2003: 175) Die EBI setzt hier direkt an: Unterrichtssprache ist die jeweilige autochthone Sprache, Spanisch wird als Zweitsprache erworben, es wird kultursensitiv alphabetisiert (also mit Produkten und Mitteln, die enge Verbindung zur eigenen Kultur aufweisen), und auch die didaktischen Methoden sind den sozio-kulturellen Gegebenheiten angepasst.

Abram differenziert den Begriff *etnoeducación* weiter aus. Ein semantisches Feld beschreibt den Umstand, dass jede Kultur über jeweils eigene Mechanismen verfügt, Kulturgut an nachfolgende Generationen weiterzugeben. Werte, Verhaltenscodices und Gebräuche werden übermittelt, jede Generation interpretiert diese in ihrem Umfeld neu und passt sie an. (Abram 2004: 8) Das andere Deutungsfeld betont die Verschiedenartigkeit der Mechanismen. Dadurch lehnt sie sich sehr an das Konzept der (schulischen) EBI an, orientiert sich aber weitaus stärker an indigenen Konzepten. Die Orientierung an indigene Inhalte und Lebensumstände überschreitet hier die Grenzen von einer Schule, die normativierten und formalen Ansprüchen gerecht wird. (Abram 2004: 9)

Turner sieht das Prinzip der indigenen Selbstbestimmung in verschiedenen internationalen Instrumenten, teils explizit und teils implizit, verankert. Sie nennt die ILO-Abkommen 107 und 169, und die Allgemeine Menschenrechtserklärung der VN aus dem Jahr 1948, wo von der Gleichheit an Rechten und der Selbstbestimmung der Völker gesprochen wird. (Turner 2008: 17). Der Internationale Pakt über politische und zivile Rechte sagt in Artikel 27: *„En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas mionorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.”* (zit. nach Turner 2008: 22)

Um den indigenen Völkern optimale Bedingungen für ein selbstbestimmtes Leben zuzusichern, muss ihre aktive Beteiligung an der Erarbeitung von angemessenen Bildungskonzepten gegeben sein. Auch auf einer allgemeineren Ebene herrscht zunehmend internationaler Konsens darüber, dass indigene Beteiligung im Grunde unerlässlich für die Umsetzung ihrer Menschenrechte ist.

8.2.5 Indigene Realität: weitab einer Gleichstellung

Der *indigenismo*, der Integration durch Assimilation anstrebte, traf ab den 1970er Jahren auf seine Gegenbewegung, den *indianismo*. Trotz rechtlicher

Gleichstellung und der Emanzipationsprozesse der letzten 3, 4 Dekaden werden indigene Personen weiterhin marginalisiert. Auch der Sinneswandel, den die *política indigenista* durchlaufen hat und die *indigenismo/indianismo*-Bewegung vermochten es nicht, eine reale Gleichstellung und Gleichbehandlung zu erwirken. (vgl. König 1998: 22-24) Im Zuge der Staatswerdungsprozesse in Lateinamerika wurden alle Bewohner der neuen Staaten zu Bürgern (*ciudadanos*), doch wurden die Indianer als Hindernisse auf dem Weg zu fortschrittlichen Nationen wahrgenommen. (Kuppe 1998: 128) Denn das koloniale Produkt, der *cautiverio cultural*, setzt sich bis heute fort. (Rosner 1998: 236)

Das BMZ verdichtet die Vielzahl an Hindernissen und Benachteiligungen, mit denen sich Personen indigener Herkunft konfrontiert sehen, zu vier Hauptpunkten: „Die zentralen Probleme indigener Völker in Lateinamerika und der Karibik stehen im Zusammenhang mit der noch unzureichenden Anerkennung und praktischen Berücksichtigung ihrer kulturellen/sprachlichen Besonderheiten im Rahmen pluriethnischer Gesellschaften, gesellschaftlichen Beteiligung und eigenen Organisationsformen, territorialen Rechte, des Zugangs zu Land und Ressourcen und deren Nutzung sowie überproportionalen Armut und schlechteren Lebensbedingungen.“ (BMZ 2006: 3)

Der *indianismo*, das *movimiento indígena* konnten in den vergangenen 30, 40 Jahren zwar auch viele Erfolge erzielen, trotzdem ist erst der geringste Teil der Arbeit vollbracht. Seit den 1970er Jahren sind Prozesse der Solidarisierung in Gang, wo sich nicht nur *campesinos*, sondern auch Studenten und Angehörige der Mittelklasse einem *movimiento indígena* anschließen. (vgl. Gabriel 2004: 34) „Die Indianerbewegungen haben insgesamt auch zu einem neuen Menschenrechtsverständnis beigetragen. Zumindest anerkennen internationale Expertengremien heute, dass man den Indianervölkern nur gerecht wird, wenn sie im Rahmen von staatlichen Strukturen leben können, die in ihrer Organisation pluralistisch ausgestaltet sind.“ (Kuppe 1998: 134)

Das BMZ stellt fest: „Zur Entwicklung friedvoller, demokratischer, multikultureller und multiethnischer Gesellschaften und zur Umsetzung der Menschenrechte ist

die aktive Beteiligung aller Bevölkerungsgruppen, einschließlich der indigenen, unabdingbar.“ (BMZ 2006: 7) Die Distanz zwischen Theorie und Praxis scheint unmessbar. Globale und nationale Entwicklungen offenbaren völlig andere Politikpraktiken denn die Partizipation aller Bevölkerungsgruppen.

Indigenes Recht wurde und wird stets auf vielfältige Weise verletzt. Die *Comisión Interamericana de Derechos Humanos* (gehört zur OEA), und der *Corte Interamericana de Derechos Humanos* nehmen sich jener Fälle an, wo von Seiten der Staaten gegenüber indigenen Völkern Menschenrechtsverletzungen begangen wurden. Panama erkennt die Jurisdiktion des *Interamerikanischen Gerichtshof für Menschenrechte* an. Der Staat sollte deshalb die Schiedssprüche desselben der vergangenen Jahre als Beispiel für sein eigenes politisches Agieren heranziehen. Paraguay und Nicaragua wurden schuldig gesprochen, Gewohnheitsrechte im Land ansässiger indigener Völker verletzt zu haben. (Turner 2008: 109)

8.3 Euro/ethnozentristische Sicht vs. kulturrelativistische Position

Autochthone Bevölkerungen fordern zunehmend mehr ihr Recht auf Anerkennung und Mitgestaltung ein. Sie stellen sich gegen die Reproduktion von Herrschafts- und Machtverhältnissen, die sie zu unterlegenen Objekten macht. Es wird versucht, diese Rollenmuster aufzubrechen. Die Haltung des Kulturrelativismus dient hierfür als Ausgangsbasis. Die Gleichwertigkeit aller ist die Grundidee, die eurozentristische Haltung soll demontiert und allmählich ersetzt werden.

Gegenwärtige globale Strategien und Herrschaftsverhältnisse basieren auf einem westlich geprägten Gesellschaftsmodell. Zweifelsfrei ist die westliche/europäisch-nordamerikanische Kultur in einer globalen Führerposition.

„Die erkenntnistheoretische Position des Kulturrelativismus - alle Kulturen seien als gleichwertig anzusehen - ist in praktischen Situationen nicht durchzuhalten“, denn die „Dominanz der Orientierungen von Moderne, aber auch von Urbanität und sozialer Mittelschicht“ gegenüber allen anderen Wertorientierungen ist evident. (Nieke 2000: 212-213)

Nieke spricht vom allgegenwärtigen Tatbestand des Eurozentrismus. Das Gefühl einer kulturellen Überlegenheit bildet den Kern des aktuell dominierenden neoliberalen Gesellschaftsmodells. Die Überwindung wird unter anderem über den Rückbezug auf die Menschenrechte der VN-Menschenrechtscharta versucht. Dies sei eine „plausible und praktikable Position, auch wenn sie das Problem des Eurozentrismus nicht löst.“ Denn die Werte, die hierbei hochgehalten werden, entstammen einer nordwesteuropäischen Kulturtradition und „schützen vor allem und am stärksten die Rechte des ökonomisch selbständigen Bürgers in einer urbanen Lebenswelt.“ (Nieke 2000: 118) Zweifelsohne werden in der Menschenrechtscharta „gute“ Werte festgehalten, es gilt jedoch zu bedenken, dass sie für eine westliche Sicht „gut“ sind.

Die Rechte des Individuums werden in den Vordergrund gerückt, Kulturen mit starker Kollektivorientierung sehen sich und ihre Wertvorstellungen nicht oder nur zum Teil widergespiegelt. (Nieke 2000: 97)

Escobar geht davon aus, dass der aktuelle Entwicklungsdiskurs in seiner Gesamtheit als Ausdruck einer neuen kolonialen Herrschaft zu verstehen ist. Verschiedene Formen der Unterdrückung werden in der entwicklungspolitischen Theorie (re)produziert und spiegeln sich in den verschiedenen Äußerungen einer Entwicklungsmaschinerie wider. (vgl. Faschingder 2003b: 27) Für Escobar ist der Begriff „kulturelle Differenz“ durchwegs positiv besetzt und ein „*key political fact*“. (Escobar 1995: 225) Denn Minderheiten oder hybriden Kulturen läge das Potenzial inne, eine Reorganisation der politischen und sozialen menschlichen Organisation hervorzubringen. „*Out of hybrid or minority cultural situations might emerge other ways of building economies, of dealing with basic needs, of coming together in social groups. The greatest political promise of minority cultures is their potential for resisting and subverting the axiomatics of capitalism and modernity in their hegemonic form.*“ (Escobar 1995: 225)

8.4 Das Postulat indigener Inferiorität

Die westliche Definition dessen, was „das Indigene“ ausmacht, ist trotz vermehrter internationaler indigener Präsenz, von Romantizismen („die sind friedlich“) und Zuschreibungen von Mängeln durchdrungen. Indigene Völker sitzen im selben Boot wie „noch zu entwickelnde Staaten“. Unvollständigkeit und die Notwendigkeit, aufzuholen und (sich) zu verbessern, ist die Norm der ethnozentristischen Perspektive. Die Wahrnehmung indigener Lebenswelt als mangelhaft und unvollständig ist ein Außenbild, das von indigenen Personen internalisiert und so zu einem Selbstbild wird. In Panama stellen die indigenen Völker mit 10% Anteil an der Gesamtbevölkerung neben den Zuwanderergruppen und den *afroantillanos* Minderheiten dar.

Minderheiten werden zumeist der Möglichkeit zur Identitätskonstruktion beraubt. Die Mehrheiten haben die Instrumente des Raubes vielfach zur Hand. Nicht nur in Panama gilt es, konstruierte Dichotomien wie *indígena/gebildet*, *indígena/selbstverantwortet*, *indígena/kulturfähig*, usw. zu analysieren und als falsch zu verwerfen. (Unterdrückte) Minderheiten haben weniger Entscheidungsmacht in allen Belangen, die sie selbst betreffen.

A minority group [therefore,] is a collectivity that is characterized by its powerlessness in deciding its own fate. This powerlessness even extends to its choice or lack of choice of language in administration, commerce, education, and religion. [...] Since a minority cannot determine the nature of its relationship to the majority it cannot determine the nature of its own identity. A minority's identity is not endogenously defined by the group itself but is, rather, exogenously defined and coercively enforced by the majority upon the minority. This process often leads to the minority internalizing an image of itself as inherently inferior. (Ross 1979: 6)

Bei den indigenen Völkern Panamas ist das angesprochene Inferioritätsgefühl nahezu eine Konstante, die sich auf den unterschiedlichen Ebenen bemerkbar macht. Auf die Kuna trifft dies viel weniger zu. Sie heben sich durch ihr hohes Maß an Autonomie und ihren Volksstolz von den anderen indigenen Völkern ab. Sie haben sich oft Hilfe und Unterstützung aus dem Ausland geholt, wenn es um die Durchsetzung ihrer Ideen und Ziele ging. Die Kuna haben sich da öfter „getraut“, wo anderen Indianern Panamas das Selbstvertrauen fehlt(e).

8.5 Ein neues indigenes Selbstverständnis

Oft basieren Politiken für indigene Bevölkerungen auf der Idee vier indigener Merkmale: „1) *they are all more or less the same, [...] representatives of a single type of people, different from the dominant majority; 2) they are inherently good and incapable of evil; 3) they are natural ecologists; 4) they live in harmony among themselves and others.*“ (Vargas-Cetina zit. nach Escárcega 2009: 45)

Diesen und anderen fest verankerten Vorstellungen stellen sich indigene Intellektuelle und Aktivisten gegenüber. Durch ihre Partizipation an wissenschaftlichen Diskursen zum Themenkomplex „indigene Völker und Autonomie“ tragen sie zu einer allmählichen Loslösung von Konzepten der eigenen Inferiorität bei. Zugleich werden der „Gegenseite“ Modelle aufgezeigt, die ein konstruktives Miteinander ermöglichen sollen.

Sich als kulturell different zu präsentieren ist dabei zu einer zentralen Strategie geworden. Dabei ist eine ständige Reflexion des Kulturbegriffs notwendig, um der Gefahr entgegenzuwirken, zu folklorisierten Objekten zu werden. - Indigene Völker klagen oft eine Degradierung als touristische Lockmittel an, wenn sie (ungefragt) Teile von nationalen Tourismusstrategien werden. Escárcega spricht von der ethnologischen Begrifflichkeit der „Autoethnographie“. Sie betrachtet dies als eine Form von Transkulturation: indigene Personen machen sich die Mittel und den Ausdruck der einstigen (und heutigen!) Kolonisatoren zunutze, um eigene Inhalte zum Ausdruck zu bringen. Durch die Einforderung der Selbstbestimmungsrechte wissen Indigene Modelle im und für das bestehende System zu entwerfen. (Escárcega 2009: 46)

Identitäten sind einem ständigen Wandel unterworfen. Dies wird durch Prozesse einer Globalisierung der Welt verstärkt. Rosa stellt fest, dass sich soziale Konflikte von ökonomischen Themen immer mehr hin zu Fragen kultureller Identitäten verlagern. Das Selbst- und das Fremdverständnis stehen am Spiel und es geht stets um Anerkennungsfragen. „Rechtliche Anerkennung“ und „kulturelle Akzeptanz der Besonderheiten und Bedürfnisse kultureller Gruppen“ betreffe dann oft Minderheiten. (ibd.: 2007: 52)

8.6 Indigene Völker in der internationalen Staatengemeinschaft

Die internationale Aufmerksamkeit, die den indigenen Völkern und ihren Lebenssituationen zuteil wurde, nahm in den vergangenen vier Dekaden kontinuierlich zu. Davor stand das Thema autochthone Bevölkerungen eher auf nationalen, denn auf internationalen Agenden. Die *Vereinten Nationen* (VN) erkannten zunehmend, dass die nationalen Bemühungen (wenn es denn solche überhaupt gab) bei weitem nicht ausreichten, um den allgemein anerkannten menschenrechtlichen Standards gerecht zu werden.

Es wurde innerhalb des VN-Systems die *Arbeitsgruppe indigene Völker* 1982 gegründet, im Jahr 2000 folgte das *Ständige Forum für indigene Fragen* nach und seit 2002 werden Sonderberichterstatter zu Menschenrechtsfragen ernannt.

Die Martínez-Cobo-Studie über die menschenrechtliche Situation der indigenen Völker aus dem Jahr 1986 ließ international aufhorchen und war ein weiterer Meilenstein auf dem Weg zur Bewusstwerdung über die Lage der autochthonen Völker. Der Friedensnobelpreis 1992 für Rigoberta Menchú, Maya aus Guatemala, war ein bedeutendes Zeichen der Würdigung indigener Völker. Seit 2001 wird ein Sonderberichterstatter für Menschenrechts- und Grundrechtsfragen für indigene Personen ernannt. In diesem Posten folgte James Anaya 2008 Rodolfo Stavenhagen (2001-2008) nach.

Die amerikanische Menschenrechtskonvention bildete die Basis für viele Verfahren, die indigene Völker gegen Regierungen führten. In den vergangenen Jahren fielen bedeutende Schiedssprüche des Interamerikanischen Gerichtshofes zu Gunsten der klagenden Völker aus. Dies ist als ein weiterer Schritt hin zu einem weitergefassten Verständnis von Menschenrecht zu interpretieren. (CEPAL 2007: 149)

1993 wurde von den VN die erste *Internationale Dekade der indigenen Bevölkerungen* beschlossen, die von 1995-2004 lief. Die Bilanz war nicht zufriedenstellend, es wurde daher eine zweite VN-Dekade für den Zeitraum 2005-2014 ausgerufen. (BMZ 2006: 12) Doch geht es Indigenen nicht um eine bloße Wahrnehmung ihrer Existenz/Kulturen, sondern zunehmend mehr um die

Ausweitung von Möglichkeiten der Partizipation. Es geht um aktives Gestalten und Teilnehmen bei globalen Geschicken. Ein Wandel von zu einem Objekt degradierten Menschen hin zu einem handelnden, selbstverantworteten Subjekt soll vollzogen werden. Das Leitmotiv lautet: Weg von einem „Zum-Themagemacht-werden“, hin zum Machen von Themen! „Die indigenen Völker und Bewegungen lehnen sowohl eine modernisierende kulturelle Anpassung als auch den Rückzug auf die traditionellen Werte ab, klagen ihre historische Unterdrückung und Ausgrenzung an und präsentieren sich zum ersten Mal in der Geschichte im öffentlichen Raum, um die Anerkennung ihres möglichen Beitrags beim Aufbau einer Gesellschaft der Zukunft und zur Gestaltung einer ‚anderen möglichen Welt‘ einzufordern.“ (Munting 2005: 179-180)

8.7 Internationale Instrumente und ihre Verbindlichkeiten

Allgemein übt die *Organisation der Amerikanischen Staaten* (OAS) auf regionaler Ebene starken Einfluß aus. Zur Umsetzung indigenen Rechts haben der *Interamerikanische Gerichtshof* und die *Interamerikanische Kommission* beigetragen. In seiner koordinierenden Aufgabe leistet das *Instituto Indigenista Interamericano* (III) seit über fünf Jahrzehnten wichtige Arbeit. Der 1992 gegründete *Fondo Indígena* (FI) ist sehr vernetzt durch internationale Zusammenarbeit und vermehrt die Anerkennung indigener Völker. (vgl. BMZ 2006: 9-10)

Am 13.9.2007 hat die VN-Vollversammlung eine *Erklärung zu den Rechten indigener Völker* verabschiedet. Die jüngst angenommene Deklaration spiegelt die Bemühungen der letzten Dekaden wider, wo Indigene um ihr Recht auf Selbstbestimmung, ihr Recht auf Würde und Anerkennung in der internationalen Staatengemeinschaft kämpfen. (vgl: Escárcega 2009: 44) Die Rechte indigener Personen weltweit werden dadurch offiziell gestärkt und erstmals werden nun auch kollektive Rechte anerkannt. Die konkrete Umsetzung und Einhaltung der in der Erklärung festgehaltenen Regelungen liegt jedoch bei den einzelnen Staaten selbst. Panama hat als eine der 144 von 192 Stimmen unterzeichnet.

Die *Erklärung zu den Rechten indigener Völker* stellt keine verbindliche Instanz dar. Ihre Wirkung beschränkt sich auf das Gewicht der auf internationalem Niveau moralischen Höchstinstanz der VN. Daher kann sie nur als Handlungsleitfaden aufgefasst werden. Die weltweit rund 370 Millionen Ureinwohner der insgesamt 5.000 indigenen Gemeinschaften in 75 Staaten erfahren durch sie einen weitreichenderen Schutz als bisher. Denn der Begriff „Volk“ greift hierin weiter, als nur bis zum „klassischen“ Schutzbereich von Minderheiten. (GfbV: 8)

Einige wenige, für diese Arbeit exemplarische Artikel werden vorgestellt. Die EBI erfährt durch folgende zwei Artikel rechtliche Absicherung: *„artículo 14: 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. artículo 15: 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos. 2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.“* Das Recht auf den Schutz kulturellen Ausdrucks wird vor allem in Artikel 31 festgehalten. *„1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales. 2. Conjuntamente con los pueblos indígenas, los Estados adoptarán medidas eficaces para reconocer y proteger el ejercicio de estos derechos.“* (Naciones Unidas 2007: 6-10) Absatz 2 hält die Garantien des Staates fest, zu denen sich Panama selbst verpflichtet hat.

Wie bereits erwähnt, ist der Inhalt dieser Deklaration nicht einklagbar. Man kann sich weder auf nationaler noch auf internationaler Ebene juristisch bindend darauf berufen. Mit ihrer Unterschrift verpflichten sich die Staaten zur Einhaltung der Inhalte, doch gleichen diese Zugeständnisse eher Lippenbekenntnissen, denn seriösen Intentionen - zumindest im Falle von Panama. Die Diskrepanz zwischen schriftlicher Bekennung zu den Rechten indigener Völker und praktischer Anwendung desselben ist hier enorm.

Als aktuellstes und völkerrechtlich tatsächlich verbindliches Instrumentarium zum Schutz indigener Völker kann das *ILO-Abkommen 169 über indigene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Staaten* aus dem Jahr 1989 herangezogen werden. Für Panama bleibt die Vorläufer-Konvention 107 aus dem Jahre 1957 verbindliche Norm, da es das aktuellere Abkommen bisher nicht unterzeichnet hat. Konvention 107 spricht von „der Integration der indigenen Bevölkerungen und Stämme“. Das Abkommen *Protección e integración de las Poblaciones Indígenas y de otras Poblaciones Tribunales y Semitribunales en los Paises Independientes* wurde 1971 von Panama ratifiziert. Damit wurde es innerstaatlich angenommen, ging durch das Parlament. Durch bloßes „unterzeichnen“ eines Dokuments hingegen wird zwar gemeinsam mit den anderen Unterzeichnern der Inhalt beschlossen, doch macht dies noch nichts verbindlich und einklagbar. Das ILO-Abkommen 169 weitet den gesetzlichen Anerkennungs- und Schutzrahmen wesentlich aus, so ist die Schulbildung in der Muttersprache festgehalten. Es wurde bisher hauptsächlich von Staaten Lateinamerikas ratifiziert, im Jahr 2004 waren es erst knapp 20 Unterzeichner. (PNUD 2004a: 66-67)

Es ist sehr bedeutsam, in diesem Zusammenhang eine Unterscheidung zwischen Deklarationen und Abkommen zu machen. Denn als juristische Kategorien müssen sie völlig unterschiedlich behandelt werden. Erklärungen sind im Unterschied zu Abkommen nicht verbindlich und daher ist deren Inhalt nicht einklagbar. Wird ihrem Inhalt zugestimmt, dann vollzieht sich deren Einhaltung auf freiwilliger Basis. Wird hingegen einem Menschenrechtsabkommen beigetreten,

verpflichtet sich der Staat zur Umsetzung der Inhalte, aber auch zur internationalen Kontrolle, wie es bei den ILO-Abkommen der Fall ist.

Panama verletzt definitiv Menschenrecht, indem es Gesetzestexte missachtet. Besonders illegitim scheinen die Menschenrechtsverletzungen gegenüber den indigenen Völkern dann, wenn es sich um die Nicht-Einhaltung „eigener Gesetze“ handelt. Wenn nämlich solche Garantien ignoriert werden, die in der Verfassung oder in den Comarca-Gesetzen festgehalten sind.

8.8 Nationales indigenes Recht

In der Konstitution Panamas wird der plurikulturellen Realität nicht entsprochen. Dennoch werden der autochthonen Bevölkerung verschiedene staatliche Garantien gewährt. Diese werden realpolitisch kaum eingehalten.

8.8.1 Die Verfassung Panamas

Turner vergleicht die Verfassung Panamas mit jenen von Peru, Guatemala, Nicaragua, Brasilien, Kolumbien, Mexiko, Paraguay, Argentinien, Bolivien, Ecuador und Venezuela. Diese wurden aus einem Blickwinkel heraus ins Leben gerufen, der einem aktuellen, modernen Zeitgeist entspricht. Die Verfassungen tragen in unterschiedlichem Ausmaße den plurikulturellen Zusammensetzungen der Länder Rechnung. Im Vergleich hierzu sei die Konstitution Panamas aus einem „*enfoque monocultural, integracionista y asistencialista*“ heraus entstanden. (Turner 2008: 163)

Verfassungsrechtlich dürfen den Bürgern weder Vorteile noch Nachteile aus Gründen der sozialen Herkunft, Rasse, Religion, Geschlecht oder sonstwelcher Art entstehen. (vgl. Castillo 2007: 113) Auf diesen Aspekt hingelese verwundert der Artikel 133 der Verfassung etwas weniger, worin es heißt: „*No es lícita la formación de partidos que tengan por base el sexo, la raza, la religión, o que tiendan a destruir la forma democrática de gobierno.*“ (www.epasa.com) Was jedoch sehr wohl verwundern mag, ist die Erwähnung von Geschlecht, Religion oder Rassenzugehörigkeit in einem Atemzug mit Tendenzen, die sich gegen das demokratische Prinzip des Staates stellen. Dies lässt die Vermutung zu, dass man

negative Konnotationen mit indigenen Bestrebungen vielleicht nicht selbst formulieren, doch zumindest im Raum stehen lassen will. Im Gegensatz zu Panama ist die Parteibildung aufgrund der indigenen Herkunft in Kolumbien oder Nicaragua erlaubt. (Munting 2005: 141) Es gibt nur wenige indigene Abgeordnete in der Nationalregierung. In der Regierungsperiode 1999-2004 hatte erstmals in der Geschichte Panamas ein indigener Abgeordneter den Präsidentenvorsitz der Nationalversammlung inne. Enrique Garrido verfolgte zwei Hauptziele: die Ausweitung der bürgerlichen Partizipationsmöglichkeiten und die Einrichtung eines *Ministerio de Asuntos Indígenas*. (Castillo 2007: 127) Bis heute blieb es beim Vorschlag. Castillo stellt einen markanten Unterschied zwischen heute und der Zeit der Militärregierung fest: *„Panamá se encuentra actualmente en un proceso democrático, sin embargo, fue con el gobierno militar (1968-1989) que las clases populares e indígenas tuvieron mayor acceso a la participación política en las esferas del gobierno panameño.”* (Castillo 2007: 131)

Der realpolitische Umgang mit den indigenen Völkern unterscheidet sich auf fundamentale Weise von den gesetzlichen Verankerungen. Das Regierungsprogramm des Präsidentenvorgängers Martín Torrijos ging in einem einzigen Absatz auf die autochthone Bevölkerung ein. Es wurde davon gesprochen, deren Autonomie und Rechte wahren zu wollen, an der Bekämpfung der extremen Armut zu arbeiten, die zweisprachige Bildung fördern zu wollen, und die Inkorporation der indigenen Bevölkerung in die gesamtstaatliche Entwicklung wurde festgehalten. Die Oppositionsparteien hatten gar keine Punkte zu indigenen Fragestellungen. (Turner 2008: 99) Die aktuelle Regierung spart den Bereich des Sozialen völlig aus. Es gibt keine nennenswerten Programme im Gesundheits- oder Bildungsbereich. Die politische Haltung ist deutlich neoliberal zu bezeichnen. (Interview 9)

Artikel 127 der panamaischen Verfassung besagt: *„El Estado garantizará a las comunidades indígenas la reserva de las tierras necesarias y la propiedad colectiva de las mismas para el logro de su bienestar económico y social. La Ley regulará los procedimientos que deban seguirse para lograr esta finalidad y las delimitaciones correspondientes dentro de los cuales se prohíbe la aprobación*

privada de tierra.” (www.epasa.com) Im Zusammenhang mit dem neoliberalen Großprojekt Plan-Puebla-Panamá (PPP) kann hier genau genommen ein Vertragsbruch festgestellt werden. Um die sozio-ökonomische Absicherung der indigenen Bevölkerung gewährleisten zu können, ist es unerlässlich, ihre Territorien zu schützen. Laut Verfassung wird also der Schutz des Wohnraumes garantiert, in realiter verhält es sich so, dass bisher keine Befragungen der betroffenen indigenen Gemeinden stattgefunden haben. (vgl. Zwischenzeit) In Papieren der EU, die den PPP befürworten, findet die massive Bedrohung indigenen Lebensraumes keine Erwähnung. (vgl. Comisión Europea 2002: 17) Die insgesamt für den lateinamerikanischen Raum feststellbaren nominellen Verbesserungen indigener Völker auf nationaler Ebene treten bei Betrachtung der Einzelfälle kaum hervor. - In Panama sind aktuell deutliche Verschlechterungen, denn Verbesserungen der Lage der autochthonen Bevölkerungen zu verzeichnen.

Die Verfassung aus dem Jahr 1972 erfuhr durch mehrere Reformen Überarbeitung, (1978, 1983, 1993, 1994 und 2004) doch ist sie in ihrer Grundfassung bis heute gültig. Trotz all dieser Vielzahl an Änderungen, wird dem aktuell herrschenden Zeitgeist nicht entsprochen. Dem multiethnischen, plurikulturellen und plurilingualen Lebensalltag wird diese Konstitution nicht gerecht. Die indigene Bewegung hatte die Aufnahme jener Charakteristika wiederholt gefordert. (Turner 2008: 40) In einem Dekret finden diese Merkmale Erwähnung. Das *Decreto Ejecutivo*, welches 2001 den *Consejo Nacional de Desarrollo Indígena* begründet, besagt: „[...] *Estado panameño es de carácter multiétnico, pluricultural y plurilingüe.*“ (zit. nach Turner 2008: 44) In anderen offiziellen Veröffentlichungen oder Stellungnahmen findet sich diese Positionierung kaum. Selbst nach den jüngsten Verfassungsreformen wird weiterhin von „nationalen indigenen Gemeinden“ und nicht von indigenen Völkern gesprochen. (Munting 2005: 124)

Der politischen Führung des Landes ist durchaus klar, dass eine Verankerung des plurikulturellen Charakters auf Verfassungsebene weitreichende Konsequenzen mit sich brächte. Eine Reihe an verschiedenartigen Zugeständnissen an die autochthonen Völker (und an die Einwanderergruppen) müssten gemacht werden.

Diese würden jedoch zugleich eine Vielzahl eigener Interessen untergraben. Dass dies nicht im Sinne der Regierung ist, wird in dieser Arbeit deutlich.

8.8.2 Indigene Partizipation und Organisation in Panama

Die *Asociación Nacional de Indígenas de Panamá* (ANIP), gegründet 1971, sollte indigene Interessen auf nationalem Niveau einen. Ein weiterer Versuch, eine koordinierende Instanz zu gründen, stellte die *Asociación Indígena Panameña* (ASIPA) dar. Diese Unternehmungen wurden wieder fallengelassen, und bestanden nur für kurze Zeit. Der *Consejo Nacional de Desarrollo Indígena* (CNDI) sollte die Bemühungen aller Regierungsinstitutionen zusammenfassen und hatte zum Ziel, einen *Plan Nacional de Desarrollo Indígena* zu erarbeiten. Bis etwa 2004 gab es einige Zusammenkünfte, er besteht heute nicht mehr. (CONAPI 2003a: 39)

Es wird von mehreren Seiten das Fehlen einer geeinten Stimme auf nationalem Niveau beklagt. In jüngster Vergangenheit rückt die *Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas de Panamá* (COONAPIP) vermehrt an die Stelle einer einenden Kraft der indigenen Interessen. Die COONAPIP wurde 1992 mit einer Versammlung von 5.000 Teilnehmern gegründet, um die Koordination und den Zusammenschluß indigener Ideen zu stärken. (CONAPI 2003a: 38) Die COONAPIP ist durch die Partizipation aller *Congresos Generales* eine anerkannte nationale indigene Interessensvertretung. (Leís: 9-10) Zu Beginn wurde die *Dirección Nacional de Política Indígena* (DNPI) zu Versammlungen der COONAPIP eingeladen, nun nicht mehr. Der Generalsekretär der COONAPIP, Gilberto Abrigo, begründet dies durch getätigte Manipulationsversuche der *caciques* durch die DNPI. (Interview 4)

Die ursprünglich genannte *Dirección Nacional de Política Indigenista* (DNPI) hatte zu Beginn einen äußerst limitierten Aufgabenbereich. Sie war fast ausschließlich für die Grenzziehungen indigener Territorien zuständig. 2007 wurde sie neu begründet, ihr Aufgabenbereich deutlich erweitert und sie wurde unbenannt in *Dirección Nacional de Política Indígena*. Ihre neue, größere Aufgabe besteht

darin, Sozialpolitik für und mit der indigenen Bevölkerung zu machen. (CONAPI 2003a: 39) Die DNPI gehört dem *Ministerio de Gobierno y Justicia* an und nimmt oft eine Vermittlerrolle ein, wenn es um Streitfragen bei Gebietsbegrenzungen geht. Die DNPI hat Beraterstatus bei der Einrichtung neuer Gesetze und stellt gemeinsam mit dem Ministerium die *Asamblea de Diputados* zusammen, was in Hinsicht auf die unterschiedlichen Konzeptionen indigener Politik der verschiedenen Parteien von Bedeutung ist. Die DNPI kommuniziert allen indigenen Völkern Gesetzesänderungen und ist im Gegensatz zur COONAPIP eine staatliche Einrichtung, hat also eine nationale Basis, während hingegen die COONAPIP mit internationaler Stütze operiert. (Interview 6)

Indigene Partizipation während der Militärregierung Panamas war oftmals reines politisches Kalkül: „*Under Omar Torrijos's populist regime, the Panamanian state began to engage traditionally disenfranchised groups, including indigenous peoples, in political participation. The 1972 constitution establishes provisions that recognize indigenous leaders and facilitate the election of indigenous representatives to the legislature.*” (Wickstrom 2003: 45) Diese Einbindung indigener Personen in politische Aktivitäten auf Nationalniveau fand nicht mit uneigennützigem Hintergrund statt. Torrijos gewährte beispielsweise den Ngäbe vermehrte politische Präsenz, weil er sich so die Erlaubnis zum Abbau der Kupfervorkommenisse auf Ngäbe-Land erhoffte. (Wickstrom 2003: 56)

9 GEGEN EINE IMPLEMENTIERUNG VON EBI?

Das vorliegende Kapitel stellt die Hauptargumente für und gegen ein EBI-Schulsystem vor. Die volkswirtschaftliche Rechnung spielt hier eine bedeutende Rolle und wird deshalb in einem Extrapunkt behandelt.

9.1 Die Argumentation Pro und Kontra EBI

Abram stellt die meistgenannten Argumente der Diskussion gegen eine Implementierung der EBI vor.

- ⇒ Die indigenen Sprachen bedeuten einen Rückschritt, es wäre viel eher angebracht, Englisch zu lernen.
- ⇒ Die indigenen Sprachen sind gar nicht in der Lage, moderne Inhalte zu übermitteln.
- ⇒ Die Anzahl der indigenen Sprachen ist zu groß.
- ⇒ Die Förderung so vieler verschiedener Sprachen schwächt die staatliche Einheit.
- ⇒ Das Eigene kennen die Kinder bereits, deshalb soll das Spanische gelernt werden.
- ⇒ Das Beklagen der Kosten - vor allem angesichts des zahlenmäßig geringen Bevölkerungsanteils. (Abram 2004: 4-5)

Bei Betrachtung dieser Punkte wird deutlich, dass der Großteil der Arbeit für eine Implementierung der EBI die Bewusstseinsbildung in Form einer Aufklärungsarbeit darstellt. Und dies auf indigener, als auch auf nicht-indigener Seite.

Die Hauptargumente für die EBI konzentrieren sich auf vier Punkte:

- ⇒ Kinder in einem Schulsystem EBI lernen das Spanische besser als Vergleichsgruppen in monolingualen („kastillischen“) Schulen. (Abram 2004: 55)
- ⇒ EBI-Schulen gleichen das Geschlechter-Gefälle aus, denn Mädchen verbleiben längere Zeit als in Regelschulen.
- ⇒ EBI stärkt den individuellen Selbstwert und erhöht somit den Lernerfolg der Schüler.
- ⇒ EBI stärkt den kollektiven Selbstwert. Die Partizipation der Gemeinde wird gefördert. Das Wissen um die Menschenrechte wird vermittelt. (Abram 2004: 5-6)

Bereits in den 1980er Jahren konnten die positiven Auswirkungen eines Unterrichts, der sich an Prinzipien der EBI anlehnt, nachgewiesen werden. Die Wiederholungsrate wird gesenkt; die Anzahl der absolvierten Schuljahre wird erhöht; eine „nivellierende Wirkung“, das Verhältnis Buben:Mädchen betreffend, und höhere Einschulungsraten (plus Schulverbleib) können festgestellt werden. (Abram 2004: 14)

Die EBI ist auf persönlich-individueller Ebene und auf gemeinschaftlich-sozialer Ebene ein positives Faktum. Sie bereitet die Schüler (und späteren Erwachsenen) auf den interkulturellen Dialog und ein friedvolles Miteinander vor. Es konnten bei den Schülern höhere Schwellen bei Frustration und mehr Resistenz und Gelassenheit gegenüber der Konfrontation mit Vorurteilen und Ablehnung festgestellt werden. In indigenen Gemeinden, wo nach einem System EBI unterrichtet wird, gab es Hinweise für eine bessere Organisation im Bereich des Sozialen. (Abram 2004: 16)

Die gesellschaftspolitische Relevanz der EBI kann durch mehrere Aspekte verdeutlicht werden. Das Schulsystem EBI stellt das Alternativmodell zum gegenwärtigen (in der Krise befindlichen) lateinamerikanischen monolingualen Schulsystem dar. EBI kann große Beiträge zu den aktuellen Debatten über Reformen des allgemeinen Schulsystems liefern, denn Unterrichtsmethoden werden im Rahmen der EBI neu interpretiert und innoviert. (Abram 2004: 15)

9.2 Die Seite der volkswirtschaftlichen Rechnung

Verfügt eine Person über einen höheren Selbstwert, kann sie eher zu einem produktiven gesellschaftlichen Mitglied werden, als bei einem sehr niedrigen Selbstwert. Zur ersten Kategorie zugezählte Personen werden im Wirtschaftsjargon dann mitunter als „auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig und belastbar“ bezeichnet. Wie bereits festgehalten, bringt die EBI Schüler mit gefestigter Identität hervor.

Die Initialkosten für die EBI sind zwar zusätzliche Belastungen für die Staatskasse, aber einmal ins Laufen gebracht, fallen dann nicht mehr Kosten als bei der „kastilischen Bildung“ (*educación castellana*) an. Laut einer Studie von Schiefelbein handelt es sich um rund 10,50 US \$ pro indigenem Schüler. Zu den Anfangs- oder Vorleistungen sind zu zählen: *„investigación sociolingüística, producción de los materiales en lengua, construcción participativa del currículo, desarrollo de un sistema de seguimiento y evaluación, formación de los maestros y la organización de los padres de familia.“* (Abram 2004: 17)

Diese anfänglichen Zusatzkosten rentieren sich über den Umstand, dass das Lehren praktischer Inhalte die Kinder besser auf ihre Zukunft vorbereitet. (Abram 2004: 14) EBI-Schüler schließen die Schule früher und besser ab als die Vergleichsgruppen der monolingualen Schulen. Die hohen Wiederholungs- und Schulabbruchsraten schlagen mittel- und langfristig in den Staatskassen negativ zu Buche. Das Kind verbleibt länger als vorgesehen im Schulsystem, und verursacht so Mehrkosten. Bricht es die Schule früher ab, steht dem Arbeitsmarkt in Summe weniger qualifiziertes Personal zu Verfügung. Abram bringt die Argumente der Sozialkosten und Privatkosten vor. Der *costo social* lässt sich

messen durch die geringe Produktivität der Arbeitskraft, im Fehlen von Fachpersonal und durch jene Sozialleistungen, die der Staat zusätzlich für jene aufbringen muss, die nicht aus eigener Kraft ihre Existenz sichern können. Der *costo privado* errechnet sich aus den nicht eingenommenen Arbeitseinkünften der Menschen. Anders gesagt: jemand, der früh die Schule verlässt, muss auf höhere Einkommen, die sich aus Erwerbstätigkeit erzielen ließen, verzichten. (Abram 2004: 16-17)

Im Grunde müsste diese volkswirtschaftliche Rechnung auch jene Personen von der Sinnhaftigkeit der EBI überzeugen, denen die Befürwortung der EBI auf moralisch begründeter Basis nicht begreiflich ist. Wenn sich die Errichtung der EBI auch aus der Sicht der Volkswirtschaft positiv darstellt, welche Argumente können dann noch gegen dieses alternative Schulsystem vorgebracht werden?

10 DISKUSSION

Als ein wesentliches Charakteristikum von Kulturen ist der ständige Neuschöpfungs- und Interpretationsprozess (=Entwicklung) auszumachen. Durch interne und äußere Faktoren sind Kulturen einem ständigen Wandel unterworfen. Die Vernetzung der Welt beschleunigt jene Prozesse. Heterogenität ist zum gesellschaftlichen Normalfall geworden. Kulturelle Diversität ist ein gesellschaftliches Faktum, das unsere Welt prägt und dem entsprochen werden muss. Kulturelle Differenz darf und soll nicht als Mangel, sondern vielmehr als Potenzial begriffen werden, um konstruierten Bipolaritäten in der Gesellschaft entgegenzuwirken.

Wenn heute Forderungen nach einer „anderen, möglichen Welt“ laut werden, dann will man jene Differenz als Chance begreifen und die Errichtung einer Alternativgesellschaft erwirken. Das Ziel lautet: die Transformation des Bestehenden, hin zu einer gerechteren und friedlicheren Weltordnung. Die EBI reiht sich hier ein, indem sie auf Prinzipien wie Wertetausch und sozialer Gerechtigkeit aufbaut.

Im Konzept EBI wird das indigene Element als gleichwertig neben der Majoritätskultur betrachtet. Im panamaischen Alltag sind die indigenen Völker weit von einer Gleichstellung entfernt. Eine Vielzahl an Exklusionsmechanismen zeichnet für die Marginalisierung von 300.000 Menschen im Land verantwortlich. In allen Bereichen des Lebens weisen indigene Personen schlechtere Werte als die Mestizen-Vergleichsgruppe auf.

Unterschiedliche nationale und internationale Gesetzgebungen verpflichten den Staat Panama zu Maßnahmen, welche die indigenen Kulturen und Sprachen fördern und schützen sollen. Den Zusagen auf dem Papier folgten bisher nur wenige sicht- und messbare Resultate. Die selbstformulierten Garantien und Gewährleistungen werden nicht eingehalten, und dadurch wird Menschenrecht verletzt. Zugleich stellt es die staatliche Glaubwürdigkeit in Frage. Doch kümmert man sich darum im Land selbst nur wenig. Es herrscht breiter Konsens darüber, dass keine Notwendigkeit besteht, sich der indigenen Bevölkerung im Besonderen zuzuwenden. Zugleich setzt sich international zunehmend die Überzeugung durch, dass die aktive Beteiligung der indigenen Völkern in Staatsgefügen gegeben sein muss, um den Menschen bessere Bedingungen für ein selbstbestimmtes und gesundes Leben anbieten zu können.

Autochthone Bevölkerungen im Allgemeinen weisen nicht nur schlechtere Indikatoren wie die Mehrheitsbevölkerungen auf, sondern sind in ihrer Existenz bedroht. Der Schutz dieser Menschen müsste als ein ethischer Imperativ aufgefasst werden.

Einer der ersten Schritte in wahrhaftiger Anerkennung der indigenen Völker fußt auf dem Erkennen ihrer Kulturen als eigenständige, nicht vergleichbare Lebenssysteme. Auf das Engste mit dem Kulturbegriff verwoben sind die Sprachen. Kulturerhalt bedeutet Spracherhalt und umgekehrt. Die indigenen Sprachen des Landes sollen als solche anerkannt und gefördert werden. Die Pflicht des Staates besteht darin, zu erkennen, dass Sprachen als Kulturgut zu begreifen sind.

Auf dem Papier hat man längst eine Reihe an Zugeständnissen in Richtung tatsächlicher Anerkennung indigener Völker gemacht. - Wobei jedoch anzumerken bleibt, dass die Völker der Naso und Bribri über keinerlei zugesicherte Territorien verfügen, und daher kaum rechtlicher Schutz für diese Menschen gegeben ist. - Als bedeutendster Schritt ist sicherlich die Errichtung der *comarcas* zu bewerten. Panama stellt durch die politisch-administrative Einheit der *comarcas* einen Sonderfall indigener Autonomie dar. Was jedoch nach außen hin oft als Beispiel positiver *indígena*-Politik wahrgenommen wird, entpuppt sich in seinem Inneren als weniger geglückt und tragfähig. Nationales Recht steht über Comarca-Recht, die Möglichkeiten der indigenen Selbstverwaltung sind de facto stark limitiert, ein echtes Vetorecht der indigenen Bevölkerung existiert nicht. Auch der Bereich des Sprachenrechts auf Comarca-Ebene ist sehr schmal und vermag daher kaum einen wirklichen Schutz der vernakulären Sprachen zu gewährleisten.

Politik gestaltet Gesellschaft, und damit trägt sie Verantwortung. Die Verantwortung liegt in der Gewährleistungspflicht des größtmöglichen Maßes an Möglichkeiten zu und Absicherung von einem würdevollen Leben. Je mehr Ausgrenzung (von Minderheiten) das „politische Klima eines Landes“ erzeugt, desto ferner ist sie einem wahrhaften Demokratiekonzept. Die kulturelle Vielfalt in Panama erfordert längstens adäquate Politikmodelle, die für alle Bürger Möglichkeiten aktiver Partizipation bereithalten. Die indigenen Völker haben wertvolle Beiträge zur Erschaffung einer chancengleichen, plurikulturellen Gesellschaft zu bieten. - Die politischen Machthaber Panamas sind weit davon entfernt, das zu erkennen. Aus der Sicht der Indigenen des Landes muss die *mensaje ético del mes de junio 2010* wohl als bitterster Zynismus aufgefasst werden: „*Los actos transparentes fortalecen la democracia.*“ (homepage von MEDUCA) - Denn auch solche Handlungen, die indigenes Recht beschneiden, sind transparent, doch stärken diese keineswegs eine (wahrhafte) Demokratie.

11 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit skizziert das Bild der aktuellen gesellschaftspolitischen Situation Panamas: Alltägliche Praktiken zeugen von einem Ungleichgewicht in der Gesellschaft, dessen Wurzeln in der kolonialen Vergangenheit zu finden sind. Mit der EBI lehnt man sich gegen jene hierarchischen Strukturen auf, die dieses Machtgefälle hervorrufen. Die zweisprachige interkulturelle Bildung ist ein Schulmodell, das nicht nur für Schüler indigener Herkunft konzipiert ist. Es wird dargelegt, dass dieses Schulmodell ein approbates Mittel für gesellschaftsreformatorische Ansätze ist.

Bereits Paulo Freire zeigte auf, dass Schule und Gesellschaft nicht als separate Phänomene gedacht werden können. Die Auseinandersetzung mit den Komponenten des EBI-Modells - Bildung, Interkulturalität und Zweisprachigkeit - macht die Verwobenheit derselben und die Komplexität des EBI-Systems deutlich. Sie bilden die drei Hauptsäulen der Beweisführung der Arbeitshypothese: Spracherhalt bedeutet Kulturerhalt. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Sprache“ positioniert diese als konstituierendes Moment des Menschen, da sie für eine integrative psycho-soziale Entwicklung des Individuums unabdingbar ist.

Es wird aufgezeigt, dass der Begriff der „Diversität“ ein Schlüsselbegriff ist, um das Miteinander in der Welt friedlich, nachhaltig und gerecht werden zu lassen. Den indigenen Völkern geht es um Anerkennung ihrer Kultur(en) - und dies innerhalb bestehender staatlicher Gefüge. In den präsentierten Denkmodellen für neue Staatsformen partizipieren die autochthonen Völker als aktive und gleichwertige Subjekte. Der Begriff der Interkulturalität nimmt hierbei eine Schlüsselfunktion ein. Er hat die Idee von der Gleichwertigkeit aller Kulturen verinnerlicht und bildet die Basis des Konzepts der zweisprachigen interkulturellen Bildung. (*educación bilingüe intercultural* - EBI).

12 ABSTRACT

The hypothesis of this study assumes that preserving a language means preserving the culture. The documentary evidence exposes the necessity for implementing the EBI school system, founding on a juridical national basis. EBI (*educación bilingüe intercultural* / bilingual intercultural education) has the full capacity to reformulate the prevailing social hierarchic system, which does not offer the same range of opportunities to all its individuals. The current school system of Panama is reflecting the hierarchical structures of the country, largely owing to its colonial past.

In newly conceptualized thinking models of national arrangement indigenous people do equitably participate. Thereby, the item of interculturalism adopts a key role. It has internalized the idea of equivalence of cultures and is building one out of the three substantial fundamentals of the EBI-concept: education, bilinguism and interculturalism.

It was demonstrated that the leading political figures do not facilitate the implication of a new school model which may subvert their own interests of reverse predisposition.

13 RESUMEN CASTELLANO

La *Educación Bilingüe Intercultural* (por sus siglas EBI) en Panamá, es el tema en torno al cual se articula la presente tesis de diploma. La EBI es un nuevo modelo pedagógico que pretende reemplazar al sistema escolar regular, con la intención de superar estructuras sociales anticuadas. Durante el proceso de análisis de la EBI nos encontramos ante un complejo entramado de conexiones temáticas, como fue el caso de los derechos humanos, o la pedagogía liberadora, entre otros. Dada la complejidad y multiplicidad temática a la que me enfrentaba, consideré necesario realizar una investigación de campo, en la que expertos, tanto indígenas como no-indígenas, aportaran sus conocimientos sobre la EBI. La investigación se desarrolló a lo largo de 2008, en Panamá. La entrevista semi-estructurada fue el principal método utilizado. Los resultados de la investigación, documentan el panorama general desde los comienzos de una *Educación Bilingüe* hasta los acontecimientos más recientes.

Panamá, el país centroamericano es principalmente conocido por su canal. El canal es de una importancia incuestionable para el comercio mundial, pues permite acortar rutas marítimas. Es un secreto a voces que prácticamente el total de los beneficios económicos que genera, llena solamente los bolsillos de una minoría social del país: los ricos y poderosos.

Hay un gran desequilibrio entre las diferentes capas sociales en Panamá. Entre los más pobres, destacan los indígenas. Los indicadores estadísticos muestran, en todos los aspectos de la vida, valores marcadamente inferiores para este grupo que para el resto de la población. Los ciudadanos indígenas de Panamá se ven además confrontados con una amplia serie de mecanismos de exclusión y marginalización. No es éste un fenómeno exclusivo de Panamá, sino un hecho evidente en toda la región latinoamericana, consecuencia directa del pasado colonial.

La sociedad colonial, una sociedad organizada en torno y en función de dos premisas, la segregación y la exclusión, y cuya estructura no solo se ha mantenido hasta nuestros días, sino que incluso sus efectos son aún todavía fácilmente constatables. A principios del siglo pasado se pretendía resolver el supuesto “problema indígena” mediante una política asimilista, integracionista y paternalista: *el indigenismo*. A la persona indígena se la sustituía por un “objeto indio”, incapaz de ser un individuo autónomo.

En la década de los 70' empieza a organizarse un movimiento indígena mundial, que se opone a la idea de subordinación natural. Al *indigenismo* se replica con el *indianismo*, en el cual, afloraba un sentimiento de autoconciencia que se traduciría más adelante, en una autoestima gradualmente más elevada. La población indígena empezaba a unir sus voces exigiendo los derechos fundamentales que les habían sido arrebatados en sus respectivas naciones. En la actualidad, los indígenas de Panamá reivindican sus derechos, por ejemplo, en tanto que demandan la aplicación de la EBI.

Tres aspectos fundamentales constituyen la estructura de la EBI: La educación, es decir, lo específicamente pedagógico-escolar, el bilingüismo, y la interculturalidad.

Una parte esencial de este nuevo concepto educativo es la suposición de una equivalencia de las culturas, cuya legitimación teórica encontramos en la corriente de pensamiento del *relativismo cultural*. Esta concepción cobra peso en el campo teórico, mientras que en la realidad es todavía el modelo cultural europeo-norteamericano el que mantiene la hegemonía. Sin duda, en la concepción del mundo predominan valores provenientes de este modelo cultural. (Nieke 2000: 212-213) No obstante, la idea de una *diferencia* o *diversidad cultural* que ofrezca oportunidades a todos, gana poco a poco presencia. - Si bien del término “*diferencia* cultural” se pueden inferir connotaciones negativas, al introducir el concepto *diversidad* se trata menos de subrayar las clases de diferencia que de manifestar la existencia isócrona, de diferentes expresiones

culturales equivalentes. Al nivel internacional se ha empezado a hacer eco de esta nueva forma de pensar la cultura. En 2001 la UNESCO proclamó la *Declaración Universal de la Diversidad Cultural*, en la que se define la *diversidad* como “herencia común de la humanidad”. (Dietz 2007: 8-9)

La interculturalidad, tomando como base la equivalencia de las culturas distintas, señala el potencial innovador, pacífico y activo del encuentro de personas originarias de culturas distintas para facilitar el desarrollo de nuevas formas de sociedad. La *Educación Bilingüe Intercultural* tiene dos objetivos: representa la alternativa al sistema escolar vigente, y ofrece modelos teóricos nuevos para las actuales sociedades en desequilibrio. A finales de los 70', y a principios de los 80', la EBI empezaba a impartirse paulatinamente en las escuelas de los territorios indígenas de Panamá. Los principios de este proceso tuvieron lugar en las tierras kunas: dos maestros pioneros kunas iniciaron la EBI, utilizando el kuna como lengua principal de la enseñanza. El esfuerzo de estos maestros tuvo sus frutos en la medida que el fenómeno se extendió a otras comunidades hasta alcanzar nivel comarcal. A pesar de esto, el modelo escolar vigente es la *Educación Bilingüe Bicultural* (EBB), incluso en los tiempos actuales. El modelo EBB, que utiliza el castellano como lengua principal, es el retrato de unas estructuras sociales fuertemente jerárquizadas: la educación escolar reproduce las relaciones entre una clase dominante y una clase subordinada. En este sistema escolar los idiomas autóctonos sirven como medios auxiliares hasta cierto punto: una vez aprendido el castellano, no se los utiliza más.

El modelo escolar nuevo subraya el elemento indígena y utiliza las lenguas indígenas como medio de instrucción, el castellano es en este caso, la segunda lengua. Pero la EBI no se limita a la esfera indígena, pretende implicar a todos los alumnos, a toda la sociedad. La EBI, cuyos fundamentos son el respeto, la equivalencia y el encuentro pacífico y activo, forma parte del movimiento global que anhela construir un “otro mundo posible”.

En los años 90' la EBI comienza a trascender la esfera de la escuela, se empieza a comprender el verdadero alcance de la EBI. Funciona como modelo alternativo a las sociedades existentes: Sociedades caracterizadas por un esquema jerárquico, donde encontramos un grupo desfavorecido mayoritario, y lo opuesto, un grupo pequeño, ganador, que se aprovecha de este desequilibrio. El esquema jerárquico vigente, alimenta la extensión de desigualdades entre estos dos grupos, y acentúa la diferencia proporcional de oportunidades entre ambos.

La propuesta de la EBI pretende superar las dificultades que surgen en sociedades pluriculturales, en este sentido no debe confundirse con el concepto de la *multiculturalidad*. En este punto es oportuno distinguir claramente entre la *multiculturalidad* y la *interculturalidad*, puesto que hay mucha confusión e incertidumbre en torno a estos términos. La *multiculturalidad* describe y pretende constatar la composición de una sociedad. Lo multicultural hace referencia a una yuxtaposición simultánea, a un mero coexistir de personas provenientes de diferentes culturas. Cuando hablamos de lo intercultural estamos hablando de transformar una sociedad, al contrario lo multicultural, que no tiene ninguna intención de remodelar lo existente. Lo intercultural describe un campo de acción donde un encuentro basado en el respeto mutuo, la comunicación abierta, y el intercambio intercultural son las directrices de las relaciones sociales. (Schlehe 2007: 456) La EBI es un concepto de gran envergadura: encarna el potencial de reorganizar la sociedad actual.

La *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE) presentó un modelo alternativo al sistema vigente de *estado-nación*. El nuevo modelo pretende reemplazar el esquema predominante del estado unitario, formado por una sola nacionalidad, puesto que parte de la premisa de la integración de varias nacionalidades bajo un solo sistema jurídico: el Estado. (Gabriel 2004: 39) Usualmente, se niega el hecho de que en su gran mayoría los estados de este mundo no son monoculturales, sino más bien de carácter pluricultural y plurilingual. Al mismo tiempo cobra importancia la idea de un “pluralismo cultural”

que exprese lo multiétnico dentro de las estructuras estatales. La *Práctica Coordinación educativa y cultural centroamericana* (CECC) lo define de esta manera: “[...] puede sintetizarse en dos grandes principios: la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades (principio que podemos denominar de ciudadanía común o general) y el respeto a las diferencias etnoculturales (o derecho a la diferencia).” (CECC 2002: 55)

Las diferencias culturales de los indígenas siempre han sido contempladas como obstáculos en el camino hacia la modernización en las naciones de nueva fundación. El ciudadano de origen indígena fue degradado a “indio objeto”, lo cual perdura hasta nuestros días. Las minorías indígenas no tienen posibilidad de optar a la autodeterminación, requisito fundamental en el proceso de cambio hacia una sociedad participativa. El antropólogo Bonfil Batalla acuña el término *etnodesarrollo*, que expresa que se “precisan políticas diametrales frente a políticas etnocidas actuales.” (Schmidtkunz 2003: 165) Es necesario que la propia gente indígena obtenga el *control cultural*, para así disponer de todos los instrumentos y capacidades para decidir su porvenir de forma autogobernada. (Schmidtkunz 2003: 166) El término *etnoeducación* se refiere a la educación informal, fuera del ámbito de una escuela de orientación occidental. La escuela formal debe adoptar una función suplementaria a la educación indígena tradicional (informal). (Schmidtkunz 2003: 175)

La *comarca*, territorio indígena oficial en Panamá, debería ser un área donde un pueblo indígena pueda autogobernarse. La primera *comarca* del país se estableció en 1953, recibiendo los Kuna su habitat de manera oficial. Hasta el año 2000, se crearon cuatro *comarcas* más, que ahora comprenden cinco de los siete pueblos indígenas: Los Kuna, cuentan con tres *comarcas*, y los Ngäbe y los Buglé, al igual que los Emberá y los Wounaan, con una *comarca* compartida respectivamente. Muchas comunidades quedaron fuera de las delimitaciones comarcales. A dos pueblos, no se les ha reconocido oficialmente sus tierras hasta hoy: Los Bribri y los Naso.

La *comarca* es muchas veces citada como modelo ejemplar de una política indígena adecuada. Examinando el proceso de formación de las *comarcas* y su posterior desarrollo, se aprecia otra vez un gran desequilibrio en detrimento de los indígenas. La *comarca*, aún con su propia jurisdicción, que debería gestionar todos los asuntos internos, está subordinada a la jurisdicción nacional, de tal manera que no puede ofrecer la protección necesaria, del territorio que la conforma, sus habitantes, o los diferentes idiomas. De hecho, existen varias legitimaciones nacionales que protegen los idiomas indígenas, al igual que una gran variedad de declaraciones, convenios y otros documentos a nivel internacional, que fueron ratificados por Panamá. Dentro del marco jurídico nacional, destacan las garantías ordenadas en la *Constitución de Panamá*, como por ejemplo, la jurisdicción de las *comarcas* indígenas semiautónomas. Observando los acontecimientos actuales del país se llega a la conclusión frustrante de que el gobierno panameño no toma en cuenta los derechos indígenas, ni aquellos garantizados en el marco nacional, ni los otros afianzados en el marco internacional.

El gobierno actual deja de lado la problemática social, y practica políticas que asientan y agravan los desequilibrios entre los diferentes sectores de la población. Se trata de un capitalismo, al servicio de una élite “mestiza” que ejerce el poder sobre el resto de la sociedad panameña. Son sobre todo los pueblos indígenas los que sufren exclusión, y sus derechos son restringidos mediante varios mecanismos. Uno de estos mecanismos es el sistema escolar, donde se continúa repitiendo un modelo de jerarquía iniciado con la llegada de los españoles. En los tiempos coloniales, la convicción de que la persona indígena es menos apta para llevar una vida digna, desde una perspectiva cristiana, fue la justificación necesaria para la aplicación de un sistema dual jerárquico y para forzar la cristianización de los bárbaros. El convencimiento de una subordinación innata del indio y una supremacía natural del hombre blanco, se perpetuaba así durante los siglos. La escuela, utilizada como instrumento de adoctrinamiento de valores europeos, reflejaba este prejuicio. Hoy en día, predomina todavía un modelo escolar que subraya valores eurocéntricos y que deliberadamente relega a un

segundo plano, o directamente ignora los conocimientos indígenas. Con la EBI se pretende reformar este sistema escolar.

La condición previa para poder realizar lo que se espera conseguir con la EBI es concienciar al total la sociedad panameña. Ésta carece de esa consciencia en lo referente al reconocimiento de los indígenas. Un reconocimiento pleno significaría una forma de equidad que comprenda todas las esferas de la vida. El principio sobre que se basa este reconocimiento es la igualdad jurídica. Al menos, ante la ley todos y todas los panameños son sujetos jurídicos de plenos derechos. En el momento de recibir la Independencia de *Gran Colombia* en 1903 a todas las personas se les otorgó la ciudadanía, hecho que aparentemente se ignora en la práctica. Es conducta normal, por ejemplo, tratar a los indígenas de manera despectiva, discriminarles por su vestimenta tradicional, calificar sus idiomas como meros dialectos, o simplemente omitir los nombres de sus pueblos - hablando en publicaciones oficiales de unos cinco(i) pueblos indígenas panameños.

La profesora panameña Anayansi Turner examinó las Constituciones de diferentes países latinoamericanos y observa en comparación con la *Constitución de Panamá* una actitud moderna, partiendo de un pluralismo cultural. Con respecto a la Constitución panameña constata un „enfoque monocultural, integracionista y asistencialista“ (Turner 2008: 163). En general, la situación de los pueblos indígenas en toda la región latinoamericana, estaba experimentando una notable mejoría, debido a la aplicación de diversas medidas. Sin embargo, numerosos casos prueban que estas mejoras se limitan sólo al papel, especialmente en Panamá. La persona indígena es concebida como “el elemento minusválido de la sociedad”. La Ministra de Educación Sra. Lucy Molinar, refuerza una opinión pública cuando sostiene, que no es necesario invertir en el sector indígena de la población. En encuentros formales con el Banco Mundial, la Ministra del régimen actual, opinaba no ver ninguna necesidad de establecer la *Educación Bilingüe Intercultural* en Panamá. El Banco Mundial se retiró de las

conversaciones y Panamá no recibió el préstamo por el importe de 4,5 millones de dólares. Con esta suma, se podrían haber cubierto los gastos del período curricular de la EBI desde 2009 hasta 2013. (Dra. Ana Montalván; entrevista, 31.05.2010)

Todo el plan para los procesos iniciales a partir de otoño de 2009, debía ser interrumpido por falta de recursos económicos. No es posible financiar el mantenimiento de la investigación lingüística, o la producción de materiales didácticos. Se planeaba poner en marcha un programa siguiendo las pautas del modelo EBI, desde primer hasta tercer grado de primaria, en los territorios indígenas. En 2008 se presentó un anteproyecto de ley ante la *Asamblea Nacional*, que contenía los alfabetos indígenas y los currículos EBI. Hasta la fecha no se ha recibido ninguna respuesta oficial por parte del gobierno.

En estas desastrosas condiciones, sólomente los Kuna podían mantener proyectos de investigación lingüística, gracias a que su financiación no es gubernamental. Para los pueblos restantes, la financiación está en el aire. Una subvención externa, es decir, una ayuda en el marco de la AID (Ayuda Internacional al Desarrollo), podría poner a su disposición los recursos necesarios, y tal vez podría motivar al gobierno actual para iniciar proyectos de cooperación con las agencias extranjeras.

Es muy urgente percibir la necesidad de un cambio de orientación en la política, un cambio de perspectivas. Los pueblos indígenas de todo el mundo pueden realmente hacer aportaciones de gran valor. Hay que sustituir el sistema del “desequilibrio” por un sistema de trueque positivo, en un mundo de oportunidades para todos. Desde la perspectiva global hemos llegado a un punto donde la plena participación de todos se ha vuelto una obligación urgente para asegurar la supervivencia de nuestra especie. Es indispensable dejar de lado la idea de la supremacía natural del hombre blanco y empezar a pensar nuevas formas de convivencia. Comprender a aceptar la *diversidad cultural / diferencia cultural / el pluralismo cultural* como partes constituyentes de la humanidad, supone valorar el gran potencial que alberga para todos nosotros. La *diversidad cultural*,

estrechamente vinculada con la *biodiversidad*, permitía al ser humano desde tiempos inmemoriales habitar casi todas las zonas climáticas del planeta. (Grünberg 2003: 88) Comenzando por la educación escolar, se puede introducir este cambio. “La educación intercultural trasmite un sentimiento de responsabilidad global, por eso está trascendiendo las delimitaciones del estado nacional.” (Nieke 2000: 215-216)

“Cambiar lo existente” debe convertirse en un imperativo ético, cuyo objetivo sea garantizar mejoras para todos. Esta retórica con base moral, muchas veces, no convence a los políticos, más interesados con frecuencia, en políticas orientadas hacia algo muy distinto (asegurar y defender intereses personales o privados). De esta manera, el argumento más citado en contra de una aplicación de la EBI son los gastos adicionales para el estado. Abram prueba no obstante, que los gastos iniciales se equilibran en otros calculos económicos. Alumnos del sistema EBI, terminan el ciclo total de la escuela en menos tiempo que alumnos indígenas en los sistemas clásicos de la educación castellana. El *costo social* del estado es menor, debido a la mayor productividad de la mano de obra, y porque los ciudadanos necesitan recurrir menos a los servicios sociales. El *costo privado* aumenta cuando empeora la calidad de la educación. La persona peor preparada no puede acceder a unos ingresos elevados. (Abram 2004: 16-17)

Desde la perspectiva de la economía nacional, la EBI presenta aspectos muy positivos. Sin embargo, el Estado panameño no ha aplicado las políticas adecuadas. Paralelamente, en el terreno internacional cobra importancia una convicción relativa a la igualdad de los seres humanos, hecho que se constata en la recién proclamada *Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas*, aprobada por las *Naciones Unidas* (ONU) en Septiembre de 2007. Esta declaración resume la árdua lucha y el esfuerzo indígenas durante las últimas décadas, reclamando el derecho a la autodeterminación y el reconocimiento pleno ante la comunidad internacional. (véase Escárcega 2009: 44)

Una forma de reconocimiento de la cultura indígena es reconocer su idioma. Como parte integral de la cultura, la lengua de un pueblo juega un papel importante. La hipótesis central de este trabajo es: conservar el idioma significa conservar la cultura, puesto que el idioma está estrechamente vinculado con la cultura. La lengua sirve como medio de expresión (de forma oral o escrita) de la cultura. Según Coseriu, el idioma es el fundamento de la convivencia entre los seres humanos, lo esencial del “estar-juntos” de los hombres. (véase Gugenberger 1999: 26) El idioma constituye la base en el proceso de formación de una identidad individual y personal. La psicolingüística confirma un parentesco muy próximo entre el aprendizaje del idioma materno y el desarrollo mental integral. La lengua materna juega un papel central en el desarrollo del individuo. Se identificaron una serie de siete factores centrales referidos a esta relación directa, entre otros: a través de la lengua materna el niño aprende a denominar el mundo alrededor; le permite participar plenamente en las actividades de la comunidad; le posibilita desarrollar una identidad, tanto individual como colectiva. (von Gleich 1987: 29)

Reconocer los idiomas indígenas significa hacerlos oficiales, preferiblemente a nivel nacional. Hecho que en Panamá no se ha llevado a cabo hasta hoy. En los territorios indígenas oficiales, las comarcas, los idiomas autóctonos gozan de cierto grado de protección, pero ésta es muy limitada. En general, la jurisdicción comarcal adolece de un carácter resolutivo que la autorice de derecho mediante leyes oficiales, a regular el uso de estos idiomas en la esfera pública, por parte de las autoridades administrativas o en las cortes de justicia.

Al observar la situación de los indígenas y las *comarcas* en Panamá se tiene la impresión de estar ante una reserva encubierta. Los indígenas panameños exigen más que unos remedios balsámicos o unas medidas coloreadas, exigen derechos inalienables, como lo es el derecho a conservar su propia lengua.

Esta tesis de diploma trataba de exponer que la EBI sería el medio apropiado para comprender la lengua como elemento esencial en la vida humana.

Consecuencia lógica de esto sería considerar los derechos lingüísticos como derechos humanos fundamentales. De la misma manera, se evidenció que los “señores políticos” en Panamá están lejos de una concepción del mundo en el que haya espacio para todos. Su horizonte de pensamiento parece muy limitado, al ignorar el potencial de los pueblos indígenas, y el ingente caudal de conocimientos que en numerosos campos atesoran unos conocimientos, cuya aportación resultaría de gran valor para el total de la comunidad mundial. Es tiempo de reformar, tiempo de abrir camino a nuevas visiones que ofrezcan más oportunidades para todos - tal vez incluso también para los propios “señores políticos”.

14 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Politische Karte Panama (stark reduziert)	4
Abbildung 2: Politische Karte Panama (detailreich).....	12
Abbildung 3: Politische Struktur bei den Ngäbes.....	14
Abbildung 4: Censo 2000	27
Abbildung 5: Sprachen in Panama	35

15 LITERATURVERZEICHNIS

Abram, Matthias (2004): Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). s.l.

Articulación EcuMénica Latinoamericana de Pastoral Indígena (AELAPI) (1996): Los pueblos de la esperanza. Frente al neoliberalismo. Pastoral Indígena. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Araúz Monfante, Celestino/Tello Burgos, Argelia/Figueroa Navarro, Alfredo (2006): Manual de Historia de Panamá. vol. I, II. Panamá: Litho Editorial Chen.

Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarb. und erg. Aufl. Darmstadt: Primus.

(2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. neu bearb. und erw. Auflage. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2002): Panamá. Compilación de Legislación sobre Asuntos Indígenas. s.l.

Barnard, Alan/Spencer, Jonathan (2002): Encyclopedia of social and cultural anthropology. London/New York: Routledge.

Baumann, Gerd/Gingrich, André (Hg.) (2004): Grammars of Identity, Alterity: A Structural Approach. New York: Berghahn Book.

Beer, Bettina (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Ethnologische Paperbacks. s.l.: Reimer.

Bernard V., James E. (2005): Educación intercultural bilingüe. In: Diario La Prensa. 22 de feb. de 2005.

Biesanz, John and Mavis (1955): The People of Panama. New York: Columbia University Press.

Bourhis, Richard Yvon (1979): Language in ethnic interaction: A social psychological approach. In: Giles, Howard/Saint-Jacques, Bernard (1979): Language and ethnic relations. Oxford (et.al.): Pergamon Press. 117-142.

Brosch-Wichtl, Andrea (1999): Zweisprachige interkulturelle Erziehung in Guatemala. Theoretische Betrachtungen und Projektbeispiele aus ethnologischer Sicht. Diplomarbeit. Universität Wien.

Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten (BMAA) – Sektion Entwicklungszusammenarbeit (2000): Bildungszusammenarbeit. Sektorpolitik der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit. Wien.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) – Referat: „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“ (2004): Grundbildung für alle als internationales Entwicklungsziel - eine zentrale Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik. Ein Positionspapier des BMZ. Bonn.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) – Referat: „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“ (2006): Entwicklungszusammenarbeit mit indigenen Völkern in Lateinamerika und der Karibik. Bonn.

Calvet, Louis-Jean (1978): Die Sprachenfresser. Ein Versuch über Kolonialismus und Linguistik. Berlin: Das Arsenal.

Castillero R., Ernesto J. (1967): Lecciones de Historia Patria. Panamá: Librería Cultural Panameña.

Castillo Díaz, Bernal Damián (2006): La autonomía indígena en Kuna Yala frente al impacto de la globalización. s.l.

(2007): La participación política de los pueblos indígenas en Panamá: una visión desde adentro. In: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH): Estudios sobre participación política indígena. Bolivia-Colombia-Ecuador-México-Panamá-Perú. San José (C.R.). 111-140.

Cichon, Peter (1996): Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus romanistischer Sicht. Wien: Edition Praesens.

(2003): Grundlagen der spanischen Sprachwissenschaft. Regensburg: Christine Lindner. Haus des Buches.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2007): Panorama social de América Latina 2006. Naciones Unidas.

Comisión Europea (2002): Documento de Estrategia Regional para América Central 2002-2006.

Coordinadora Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI) (2003a): Misión y misioneros siglo XXI. Diálogo pastoral y diálogo entre culturas. VII Encuentro Nacional de Pastoral Indígena (ENPI) 2001.

Coordinadora Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI)/Pastoral Social-Cáritas Panamá (PS-C)/Acción Cultural Ngöbe (ACUN)/Fé y Alegría Panamá (FyA) (2003b): Ni Ngöbe Nünadi Kóre - El Pueblo Ngöbe vivirá siempre. Panamá.

Coordinadora Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI) (2006): Huellas en el camino: Esperanza de vida. Migración indígena en Panamá y la fuerza de los pequeños. VIII Encuentro Nacional de Pastoral indígena (ENPI) 2004.

Corvalán, Graziella (1988): Bilingualism in Paraguay. In: Paulston, Christina Bratt (1988): International handbook of bilingualism and bilingual education. New York/Westport/London: Greenwood Press. 359-378.

Dalhoff, Maria/Bruno Ehler/Andreas Geyer/Reingard Hofer/Johanna Lindner/ Kristina Willebrand (2007): Grundzüge in Paulo Freires Werk. In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP): Kunst Reflexion. Faschingeder, Gerald/Funk, Sarah (Schwerpunktredaktion). vol. 23; no. 1B. Wien: Mandelbaum. 60-65.

Damjanova, Ludmila (1996): Sprach- und Kulturkontakt im heutigen Guatemala (Teil I): Existenzbedingungen und gesellschaftliche Wahrnehmung der Maya-Sprachen. In: Cichon, Peter: Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus romanistischer Sicht. Wien: Edition Praesens. 216-226.

Dietz, Gunther (2007): Keyword: Cultural Diversity. A Guide through the Debate. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. vol. 10; no. 1. Wiesbaden: VS. 7-30.

Dussel, Enrique (1985): Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung. Freiburg (Schweiz): Edition Exodus.

Escárcega Zamarrón, Sylvia (2009): Trabajar haciendo: activist research and interculturalism. In: Intercultural Education. vol. 20; no.1. London: Routledge. 39-50.

Escobar, Arturo (1995): Encountering development: the making and unmaking of the third world. Princeton: Princeton University Press.

Eser Davolio, Miryam (2001): Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus verschiedenen Kulturen. Bern/Wien: Haupt.

Esteva, Gustavo (1995): FIESTA-jenseits von Entwicklung, Hilfe und Politik. 2., erw. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Fabre, Alain (1998): Manual de las lenguas indígenas sudamericanas. vol. I,II. München: LINCOM Europa.

Faschingeder, Gerald (1998): Kulturverwertung durch entwicklungspolitische Theorie. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorien. Diplomarbeit. Universität Wien.

Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz /Wimmer, Franz (Hg.) 1(2003a): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik? Beiträge zur Historischen Sozialkunde/Internationalen Entwicklung. Wien: Promedia & Südwind.

Faschingeder, Gerald (2003b): Themenverfehlung Kultur? Zur Relevanz der Kulturdebatte in den Entwicklungstheorien. In: Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz /Wimmer, Franz (Hg.): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik? Beiträge zur Historischen Sozialkunde/Internationalen Entwicklung. Wien: Promedia & Südwind. 9-32.

Faschingeder, Gerald (2003c): Kultur im Zickzack. Von Nutzen und Nachteil der Kultur für die Entwicklungsfrage. In: Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz /Wimmer, Franz (Hg.): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik? Beiträge zur Historischen Sozialkunde/Internationalen Entwicklung. Wien: Promedia & Südwind. 243-256.

Faschingeder, Gerald (2004): Kultur und Entwicklung. Was die Cultural Studies zur Erneuerung der Entwicklungstheorie beitragen könnten. In: Fischer, Karin/ Gerald Hödl/Irmi Maral-Hanak/Christof Parnreiter (Hg.): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum. 199-218.

Faschingeder, Gerald (2005): Bildung und Herrschaft. Alternativen zur Ökonomisierung der Bildung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft/Paulo Freire Zentrum (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. 203-220.

Fischer, Karin/ Gerald Hödl/Irmi Maral-Hanak/Christof Parnreiter (Hg.) (2004): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum.

Fishman, Joshua A. (et al.) (1985): The Rise and Fall of the Ethnic Revival. Berlin/New York/ Amsterdam: Mouton.

Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fondo Indígena/PRAIA (Hg.) (2002): Balance y perspectivas de la Cooperación con los Pueblos Indígenas de América Latina. Memoria de la IV Reunión de Agencias de Cooperación Internacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina. La Paz (Bolivia).

Fondo Mixto Hispano – Panameño de cooperación. folleto s.a.

Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (2005): Tema especial: Los objetivos de desarrollo del Milenio y los pueblos indígenas. Educación de los niños indígenas y lenguas indígenas. Nueva York.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

(1990): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

(2007): Bildung und Hoffnung. Münster: Waxmann.

Fugger, Alexandra (2003): Die Kunas von Panama Stadt. Eine qualitative Studie über die Stadt als Ort des sozialen Wandels einer indigenen Bevölkerung in Panama. Diplomarbeit. Universität Wien.

Gabriel, Leo (2004): Multikulturelle Autonomie: Ein Paradigma für partizipative Demokratie in Lateinamerika. In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP): Multikulturelle Autonomie in Lateinamerika. Gabriel, Leo/Kuppe, René (Schwerpunktredaktion). vol. 20; no. 4. Wien: Mandelbaum. 25-42.

(2005): Politik der Eigenständigkeit. Lateinamerikanische Vorschläge für eine neue Demokratie. Wien: Mandelbaum.

García, Ofelia/Baker, Colin (Hg.) (2007): Bilingual Education: An Introductory Reader. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Geertz, Clifford (1973): The Interpretation of Cultures. s.l.: Basic Books

Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV): Indigene Völker: UN-Deklaration ist Durchbruch für indigene Rechte. Pressemitteilung vom 14.09.2007. In: Bedrohte Völker. no. 3. 8

Giles, Howard (Hg.) (1977): Language, Ethnicity and Intergroup Relations. European Monographs in social Psychology 13. London: Academic Press.

Giles, Howard/Saint-Jacques, Bernard (1979): Language and ethnic relations. Oxford (et.al.): Pergamon Press.

Gleich, Utta von (1987): Bilinguale, interkulturelle Primarschulbildung in Lateinamerika. Eine Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. 2. Germanisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache. Universität Hamburg.

(1989): Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina. Schriftenreihe der GTZ. Eschborn.

(1996): Bilinguismus und Interkulturalität in den Grundschulen Lateinamerikas. Erfahrungen und Herausforderungen für die Dekade der indigenen Völker. In Cichon, Peter: Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus romanistischer Sicht. Wien: Edition Praesens. 73-103.

Goebel, Hans/Peter H.Nelde/Zdeněk Starý/Wolfgang Wölck (1996): Kontaktlinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft . Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Reihe: Forschung Pädagogik. München: Bergmann & Helbig.

Gólcher, Ileana (Hg.) (1999): Este país, un canal. Panamá: CEASPA, Naciones Unidas.

Goldstein, Horst (1991): Kleines Lexikon zur Theologie der Befreiung. Düsseldorf: Patmos.

Gomes, Bea de Abreu Fialho/Schicho, Walter (Hg.) (2003): Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Interessen und Handlungsmuster. Wien: Mandelbaum.

González Apodaca, Erika (2009): The ethnic and the intercultural in conceptual and pedagogical discourses within higher education in Oaxaca, Mexico. In: Intercultural Education. vol. 20; no.1. London: Routledge. 19-25.

Glück, Helmut (Hg.) (2005): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler

Grünberg, Georg (2000): Alter Wein in Neue Schläuche - zur Kulturverträglichkeit von Entwicklungsprojekten mit indianischen Völkern in Lateinamerika. In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP). vol. 16; no.1. 93-100.

(2003): ¿Existe una política de desarrollo compatible con la diversidad cultural? – Apuntes desde Guatemala. In: Gugenberger, Eva (Hg.) (2003): Comunicación Intercultural en América Latina. ¿Del conflicto al diálogo? Frankfurt am Main/Wien: Peter Lang. 87-102.

(2006): Zentralamerika als Empfängerregion: Armutsbekämpfung und Erhaltung der Umwelt. In: Gomes, Bea de Abreu Fialho/Maral-Hanak, Irmi/Schicho,Walter (Hg.): Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Handlungsmuster und Interessen. Wien: Mandelbaum. 271-288.

(2007): La Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala. Programa „Apoyo al Fortalecimiento de los Derechos Indígenas en el Altiplano Occidental de Guatemala“. Instituto Norte Sur - Quetzaltenango.

(2008): Manual de trabajo para las comisiones de investigación, interculturalidad y equidad de género. In: Curso „Investigación en Contextos Interculturales y Multiculturales“. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). 43-101.

Grünberg, Georg/Macz Koester, Nery Luis (2005): Studie zur Bestandsaufnahme und Beurteilung von 8 bilingualen Maya-Schulen in Guatemala. Guatemala.

Guevara Berger, Marcos (2003): Aproximación al estudio de la movilización histórica de los Kunas. Informe del Proyecto „Nuevos actores sociales: Movimientos étnicos centroamericanos“. Universidad de Costa Rica.

Gugenberger, Eva (1999): „Mia san mia und ihr sads ihr“: Sprache als Merkmal ethnischer Identität und Vermittlerin von Weltbildern. In: Mader, Elke / Dabringer, Maria (Hg.) (1999): Von der realen Magie zum magischen Realismus: Weltbild und Gesellschaft in Lateinamerika. (¡Atención! Jahrbuch des Österreichischen Lateinamerika-Instituts). vol. 2. Frankfurt am Main/Südwind [Wien]: Brandes & Apsel. 25-44.

Gugenberger, Eva (Hg.) (2003): *Comunicación Intercultural en América Latina. ¿Del conflicto al diálogo?* Frankfurt am Main/Wien: Peter Lang.

Gutiérrez, Gustavo (1973): *Theologie der Befreiung*. Mainz: Matthias-Grünewald.

Helmolt, Katharina von (2007): *Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze*. In: Straub, Jürgen/Arne und Doris Weidemann (Hg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler. 763-772.

Hernandez, Artinelio/Atilio Martínez/Bernal Castillo/Irik Limnio (s.a.): *Autonomía Multicultural. Condición necesaria para el desarrollo sostenible en América Latina. Primer Informe Nacional. Comarca de Kuna Yala*. Instituto de Investigaciones Koskun Kalu del Congreso General de la Cultura Kuna.

Herzog, Walter/Makarova, Eva (2007): *Interkulturelle Pädagogik*. In: Straub, Jürgen/ Arne und Doris Weidemann (Hg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler. 261-271.

Hoppe, Thomas: *Rassismen in Erdkunde-Lehrbüchern*. In: Essinger, Helmut/Uçar, Ali (Hg.) (1993): *Erziehung: Interkulturell - politisch - antirassistisch*. Felsberg: Migro. 137-148.

Howe, James (1998): *A people who would not kneel - Panama, the US and the San Blas Kuna*. Washington/London: Smithsonian Institution Press.

Joly Adames, Luz Graciela (2005): *Lenguaje y literatura ngöbe. David (Panamá)*: Rapi Impresos.

Journal für Entwicklungspolitik (JEP) (2004a): *Kunst-Kultur-Entwicklung*. Faschingeder, Gerald (Schwerpunktredakteur). vol. 20; no. 3.

(2004b): *Multikulturelle Autonomie in Lateinamerika*. Gabriel, Leo/Kuppe, René (Schwerpunktredaktion). vol. 20; no. 4.

(2006): *Bildung und Entwicklung?* Langthaler, Margarita/Lichtblau, Pia. vol. 22; no. 4.

(2007): *Kunst Reflexion*. Faschingeder, Gerald/Funk, Sarah (Schwerpunktredaktion). vol. 23; no. 1B.

Kaller-Dietrich, Martina (Hg.) (1998): *Recht auf Entwicklung? ¡Atención! Jahrbuch des Österreichischen Lateinamerika-Instituts*. vol. 1. Frankfurt am Main/Südwind [Wien]: Brandes & Apsel.

Kotthoff, Helga (2007): *Fremdsprachen, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität*. In: Straub, Jürgen/Arne und Doris Weidemann (Hg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und*

Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler. 498-504.

König, Hans-Joachim (Hg.) (1998): El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana: pasado y presente. Frankfurt am Main: Vervuert.

König, Hans-Joachim (1998): ¿Bárbaro o símbolo de la libertad? ¿Menor de edad o ciudadano? Imagen del indio y política indigenista en Hispanoamérica. In: ders.: El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana: pasado y presente. Frankfurt am Main: Vervuert. 13-34.

Knauer, Gabriele (1996): Archaismus und/oder Sprachwandel durch Sprachkontakt: Einige Fragen zur Morphologie und Syntax im Amerikaspanischen. In: Cichon, Peter (1996): Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus romanistischer Sicht. Wien: Edition Praesens. 116-134.

Kranz, Johannes/Grünberg, Georg/Stroebele-Gregor, Juliana (2006): When Difference matters: Communication and Development with Indigenous Peoples in Latin America. Scriptum/To be presented at the First World Congress of Communication for Development (WCCD) Rome October 2006.

Kremnitz, Georg (1990): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Wien: Wilhelm Braumüller.

(1996a): Zur Normalisierung von einheimischen Sprachen in postkolonialen Situationen. In Cichon, Peter: Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus romanistischer Sicht. Wien: Edition Praesens. 3-22.

(1996b): Diglossie. In: Goebel, Hans/Peter H.Nelde/Zdeněk Starý/Wolfgang Wölck: Kontaktlinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 245-257.

Krotz, Stefan (2003): Die Kulturenvielfalt indigener Völker als Entwicklungsproblem in Lateinamerika. Das Beispiel der mexikanischen Indigenismuspolitik. In: Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz/Wimmer, Franz (Hg.) (2003): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik? Beiträge zur Historischen Sozialkunde/Internationalen Entwicklung. Wien: Promedia & Südwind. 137-154.

Kuppe, René (1998): Indianerrechte: Vom Minderheitenschutz zum rechtlichen Pluralismus. In: Kaller-Dietrich, Martina (Hg.) (1998): Recht auf Entwicklung? (¡Atención! Jahrbuch des Österreichischen Lateinamerika-Instituts). vol 1. Frankfurt am Main/Südwind [Wien]: Brandes & Apsel. 121-136.

Le Bot, Yvon (1998): ¿Se puede hablar de actores sociales étnicos en América Latina? In: König, Hans-Joachim (Hg.): El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana: pasado y presente. Frankfurt am Main: Vervuert. 199-206.

Leenen, Wolf Rainer (2007): Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Straub, Jürgen/Arne und Doris Weidemann (Hg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler. 773-783.

Leís, Raúl (2003): Panamá: Condiciones políticas para los procesos de autonomía. Panamá. unveröffentl. Skript

Lewandowski, Theodor (1973): Linguistisches Wörterbuch. Grundlagen der Sprachdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer

López, Luís Enrique/Küper, Wolfgang (1999): La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. In: Revista Iberoamericana de Educación. no. 20. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans/Peter H.Nelde/Zdeněk Starý/Wolfgang Wölck: Kontaktlinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 233-244.

Mader, Elke/Dabringer, Maria (Hg.) (1999): Von der realen Magie zum magischen Realismus: Weltbild und Gesellschaft in Lateinamerika. (¡Atención! Jahrbuch des Österreichischen Lateinamerika-Instituts). vol. 2. Frankfurt am Main/Südwind [Wien]: Brandes & Apsel.

Mansilla, H.C.F. (2005): Los procesos de globalización en el área indígena. Los fenómenos de interculturalidad y la influencia normativa de la modernidad. In: Tareas. Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA). no.119. Panamá. 81-99.

Mateos Cortés, Laura Selene (2009): The discourse of interculturality and its transnational migration: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz. In: Intercultural Education. vol. 20; no.1. London: Routledge. 27-37.

Martens, Jens/ Deibel, Tobias (2008): Das MDG-Projekt in der Krise. Halbzeitbilanz und Zukunftsperspektiven. INEF-Institut für Entwicklung und Frieden. Duisburg.

McCarty, Teresa (2007): Revitalising Indigenous Languages in Homogenising Times. In: García, Ofelia/Baker, Colin (Hg.) (2007): Bilingual Education. An Introductory Reader. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd. 33-49.

McLean, Guillermo (s.a.): Entendiendo algunos conceptos básicos sobre lengua, cultura e interculturalidad. unveröffentl. Skript

Medina, Guillermo A. (1972): Algunas consideraciones en torno a la marginalización del indio en Panamá y al desarrollo de la comunidad como medio de integración indigenista. In: América Indígena. Órgano Trimestal del Instituto Indigenista Interamericano México. vol. 32; no.1. 105-112.

Medina Hernández, Andrés (1972): El indio en el contexto de la sociedad panameña. In: América Indígena. Órgano Trimestal del Instituto Indigenista Interamericano México. vol. 32; no.1. 67-76.

Medina Hernández, Andrés/Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (1972): Las lenguas indígenas de Panamá. In: América Indígena. Órgano Trimestal del Instituto Indigenista Interamericano México. vol. 32; no.1. 95-104.

Metzeltin, Michael (Hg.) (2002): Diskurs, Text, Sprache. Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten. Edition Präsenz.

Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) (2005): Educación Intercultural Bilingüe. Fundamentación y conceptualización. Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Panamá

Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) (2006): Ari Ja Kite ni Kukeiböta. Aprendamos a leer y escribir nuestra lengua. Guía para docentes. Segundo proyecto de educación básica/Banco Mundial.

Ministerio de Gobierno y Justicia de Panamá (2002): Perfil de los Pueblos Indígenas de Panamá.

Montalván, Ana (2000): La educación intercultural bilingüe en Panamá. Experiencias y logros y proyecciones. In: Montalván, Ana/Rojas, Doris: Panamá y sus lenguas indígenas. Università di Siena CISA. Quaderni del Centro Interdipartimentale di Studi sull' America Indigena. Siena. 7-47.

Munting, Monique (2005): Multikulturelle Autonomien im Datenvergleich. In: Gabriel, Leo (2005): Politik der Eigenständigkeit. Lateinamerikanische Vorschläge für eine neue Demokratie. Wien: Mandelbaum. 39-185.

Naciones Unidas, Asamblea General (2007): Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2., überarb. und erg. Aufl. (s.l.): Opladen/Leske & Budrich

Orán Bodin, Reuter (2008): La experiencia de la enseñanza bilingüe en Dadnakwe Dupbir, Kuna Yala. Metodología y práctica de la lengua materna y de la segunda lengua. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Kuna. Fondo Mixto Hispano-Panameño de Cooperación. Panamá.

Österreichische HochschülerInnenschaft/Paulo Freire Zentrum (Hg.) (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum.

Paulston, Christina Bratt (1988): International handbook of bilingualism and bilingual education. New York/Westport/London: Greenwood Press.

Perafán, Carlos/Nessim, Heli (2003): Community consultation: The Case of Darien, Panama. Interamerican Development Bank. Washington.

Práctica Coordinación educativa y cultural centroamericana (CECC) (2002): La práctica de la interculturalidad en el aula. vol.13. Cartago (C.R.): Impresora Obande.

Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD) (2002b): Situación del Desarrollo Humano en las Comarcas Indígenas. Ciudad de Panamá.

(2004a): Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH). De la Invisibilidad al Protagonismo. Panamá.

(2004b): Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Nueva York.

Ramnek, Maria Magdalena (1989): Magdalena se cayó. Bericht einer Feldforschung bei den Emberá in Panama. Sonderdruck aus: Verkehren der Geschlechter. Reflexionen und Analysen von Ethnologinnen. Wiener Frauenverlag.

(2007): Indigene Völker Panamas. In: Bedrohte Völker. no. 3. 9-12.

Rehbein, Jochen (Hg.) (1985): Interkulturelle Kommunikation. Kommunikation und Institution 12. Tübingen: Gunter Narr.

Revista Cultural Lotería (1999): Lotería Nacional de Beneficiencia de Panamá. no. 425.

Rosa, Hartmut (2007): Identität. In: Straub, Jürgen/Arne und Doris Weidemann (Hg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler. 47-55.

Rosner, Enrique (1998): Ciegos ven, cojos andan, mudos hablan, el indio ha resucitado: del indio objeto al indio sujeto. In: König, Hans-Joachim (Hg.): El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana: pasado y presente. Frankfurt am Main: Vervuert. 229-252.

Ross, Jeffrey A. (1979): Language and the mobilization of ethnic identity. In: Giles, Howard/Saint-Jacques, Bernard (1979): Language and ethnic relations. Oxford (et.al.): Pergamon Press. 1-14.

Saldivar, Antonio (2004): Educación e Interculturalidad. Hacia la definición de estrategias socioeducativas para la educación y formación de los pueblos indígenas. ECOSUR.

Schelkshorn, Hans (2003): „Desarrollo, liberación, interculturalidad“ – La relación de las culturas en el contexto de lo moderno. In: Gugenberger, Eva (Hg.) (2003): Comunicación Intercultural en América Latina. ¿Del conflicto al diálogo? Frankfurt am Main/Wien: Peter Lang. 65-86.

Schilling-Vacaflor, Almut (2008): Konflikte um Ressourcen in indigenen Territorien. In: lateinamerika anders. Österreichische Zeitschrift für Lateinamerika und die Karibik. no. 2. 18-20.

Schlehe, Judith (2007): Kultureller Austausch und Globalisierung. In: Straub, Jürgen/ Arne und Doris Weidemann (Hg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler. 453-461.

Schmidtkunz, Franziska (2003): Etnodesarrollo in Venezuela. Zu den Perspektiven indigener Völker auf Entwicklung. In: Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz/Wimmer, Franz (Hg.) (2003): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik? (Beiträge zur Historischen Sozialkunde/Internationalen Entwicklung). Wien: Promedia & Südwind. 155-186.

Schneider, Notker/Adhar Mall, Ram/Lohmar, Dieter (Hg.) (1998): Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen. Studien zur Interkulturellen Philosophie. vol. 9. Amsterdam/Atlanta: Editions Rodopi.

Schön, Georg (2007): Kultur- und sozialanthropologische Bewegungsforschung in Lateinamerika - Von cultural politics, ökologischen Verteilungskämpfen und Artikulationsprozessen sozialer Bewegungen. Diplomarbeit. Universität Wien.

Sherzer, Joel (1990): Verbal art in San Blas: Kuna culture through its discourse. University of New Mexico Press (published 1998).

(2001): Kuna Ways of Speaking. An Ethnographic Perspective. Texas: University of Texas Press.

Sichra, Inge (2003): Diversidad cultural ¿un problema? Interculturalidad ¿una utopía? In: Gugenberger, Eva (Hg.) (2003): Comunicación Intercultural en América Latina. ¿Del conflicto al diálogo? Frankfurt am Main/Wien: Peter Lang. 169-190.

Skutnabb-Kangas, Tove (2007): Linguistic Human Rights in Education? In: García, Ofelia/Baker, Colin (Hg.): Bilingual Education: An Introductory Reader. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd. 137-144.

Sosa, Juan B./Arce, Enrique J. (1911): Compendio de Historia de Panamá. Panamá: Editorial Universitaria.

Straub, Jürgen/Arne und Doris Weidemann (Hg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Suess, Paulo (2001): Weltweit artikuliert, kontextuell verwurzelt. Theologie und Kirche Lateinamerikas vor den Herausforderungen des ‚dritten Subjekts‘. Zeugnisse, Analysen, Perspektiven. Frankfurt am Main/London: IKO.

Tiefenbacher, Sonja (2006): Kuna Nega. Eine anthropologische Studie zu Migration und Identität in Panama City. Diplomarbeit. Universität Wien.

Torres A., José Luís (1999): El Canal, La Separación y la Independencia aún por llegar. In: Revista Cultural Lotería. Publicación de la Dirección de Desarrollo Social y Cultural. no. 425. Panama.

Torres de Araúz, Reina (1972): Panorama actual de las culturas indígenas panameñas. In: América Indígena. Órgano Trimestral del Instituto Indigenista Interamericano México. vol. 32; no.1. 77-94.

(1982): Panamá indígena. Edición conmemorativa. Panamá: Autoridad del Canal.

Torres R., Ramón (1980): Influencia de las lenguas indígenas en el léxico panameño. Universidad de Panamá.

Turner Yau, Anayansi (2008): El derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas de Panamá. Instituto de Estudios Nacionales de la Universidad de Panamá. Panamá.

United Nations Education and Science Organisation (UNESCO) (2002): Declaración Universal de la Diversidad Cultural. Conferencia General. Paris.

Venado, Toribia (2008): Sistematización de la experiencia sobre Educación Intercultural Bilingüe en Panamá. vol. 1,2. Instituto para el desarrollo y la innovación educativa. Panamá.

Wagua, Aiban (2005): Los kunas entre dos sistemas educativos. Propuesta educativa de los Congresos Generales Kunas y rasgos de la Educación Bilingüe Intercultural. Fondo Mixto Hispano-Panameño de Cooperación. Panamá.

Wickstrom, Stefanie (2003): The Politics of Development in Indigenous Panama. Latin American Perspectives. vol. 30; no. 4. 43-68.

Wimmer, Franz Martin (1998): Identität und Kulturbrüche. In: Schneider, Notker/Adhar Mall, Ram/Lohmar, Dieter (Hg.): Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen. Amsterdam/Atlanta: Editions Rodopi. 61-84.

Wimmer, Franz Martin (2004): Überlegungen zur Frage nach Maßstäben kultureller Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP): Kunst-Kultur-Entwicklung. Gerald Faschingeder (Schwerpunktredakteur). vol. 20; no.3. Wien: Mandelbaum. 11-45.

Wörterbuch der Völkerkunde (1999). Grundlegend überarb. und erw. Neuausg. Berlin: Dietrich Reimer.

Zimmermann, Klaus/Bierbach, Christine (Hg.) (1997): Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico. Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana.

Zimmermann, Klaus (2003): Lenguaje y comunicación intercultural: un enfoque iberoamericano. In: Gugenberger Eva (Hg.): Comunicación Intercultural en América Latina. ¿Del conflicto al diálogo? Frankfurt am Main/Wien: Peter Lang. 21-42.

Zwischenzeit - Initiative für soziale, interkulturelle und ökologische Forschung, Analyse und Bildung e.V. s.a.

Internetquellen

CIA Factbook

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/print/pm.html>; [Zugriff: 9.09.2010]

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (2009): Observaciones sobre la situación de la Comunidad Charco la Pava y otras comunidades afectadas por el Proyecto Hidroeléctrico Chan 75 (Panamá)

http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/12session/A.HRC.12.34.Add.5_sp.pdf;
[Zugriff: 10.12.2009]

Politische Karte Panamas

www.maps.com; [Zugriff: 15.12.2008]

Naciones Unidas: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)

<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/512/10/PDF/N0651210.pdf?OpenElement>;
[Zugriff: 7.Mai.2010]

Sprachenatlas von Panama

www.muturzikin.com; [Zugriff: 27.11.2008]

UNESCO; EFA Global Monitoring Reports

<http://www.unesco.org/en/efareport/reports>; [Zugriff: 17.11.2009]

UNESCO World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs (1990)

http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF, [Zugriff: 12.11.2009]

UNESCO Weltkulturerbe Panamas

<http://whc.unesco.org/en/statesparties/pa>, [Zugriff: 16.11.2009]

Verfassung Panamas

<http://www.epasa.com/constitucion/constitu.html>; [Zugriff: 30.Mai 2010]

Interviews

Interview 1: 30.01.2009; Sr. Blas Quintero, Acción Cultural Ngöbe der Caritas Panamá (ACUN)

Interview 2: 2.02.2009; Sr. Onel Masardule, Fundación para la Promoción del conocimiento indígena

Interview 3: 4.02.2009; Sr. Artinelio Hernandez, Técnico asistente del proyecto EBI Kuna

Interview 4: 5.02.2009; Sr. Gilberto Abrigo P., Secretario Técnico de la Coordinadora Nacional de los Pueblos Indígenas de Panamá (COONAPIP)

Interview 5: 6.02.2009; Sr. Max Pereira Stócel, Técnico docente kuna; Sr. Pedro Marmolejo C., Técnico docente Emberá, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEIB)

Interview 6: 9.02.2009; Sr. Rogelio Cansarí, Sra. Arelys Midi, Dirección Nacional de Política indigenista (DNPI)

Interview 7: 10.02.2009; Dra. Evangelista Luca Jaen, Directora de la DINEIB, Técnica docente Ngöbe; Sr. Yoni Cárdenas, Técnico docente Wounaan; Sr. Pedro Marmolejo, Técnico docente Emberá

Interview 8: 19.05.2010; Sr. Blas Quintero, Acción Cultural Ngöbe der Caritas Panamá (ACUN); Zweiteiliges Telefoninterview

Interview 9: 31.05.2010; Dra. Ana Montalván

Allgemeine Internetrecherche

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

<http://www.aecid.es/>

Biblioteca Nacional de Panamá / Documentación de Minorías Lingüísticas:

<http://www.binal.ac.pa/panal/index.html>

Deutschsprachige Linksammlung zu Panama:

<http://www.binal.ac.pa/panal/kuna/de/links.php>

Generalkongress des Volkes der Kuna

<http://www.congresogeneralkuna.org>

Gesellschaft für bedrohte Völker

www.gfbv.it

Homepage der finnischen Linguistin Dr. Tove Skutnabb-Kangas

<http://www.tove-skutnabb-kangas.org>

Instituto Geográfico Nacional de Panamá "Tommy Guardia"

www.ignpanama.gob.pa

International Work Group for Indigenous Affairs

www.iwgia.org

La Prensa - Unabhängige panamaische Tageszeitung

www.prensa.com

Lateinamerika Nachrichten - Zeitschrift Online

<http://www.lateinamerikanachrichten.de/>

Onlineportal für internationale Beziehungen des Forschungsinstituts der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik (DGAP)

<http://www.weltpolitik.net>

Proyecto de Declaración universal de los Derechos Lingüísticos

www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm

Red de Información Humanitaria para América Latina y el Caribe

<http://www.redhum.org>

SIL International: Partners in Language Development

<http://www.sil.org>

Sprachforschung; website von SIL

<http://www.ethnologue.com>

Staatliche Websites von Panama:

www.defensoriadelpueblo.gob.pa

www.meduca.gob.pa

Statistisches Amt Panama - Dirección de Estadística y Censo

<http://www.contraloria.gob.pa/dec/>

UNESCO

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00142>

<http://portal.unesco.org/education>

UNESCO; Allgemeines zu Sprachenrechten

<http://www.unesco.org/most/ln1.htm>

UNESCO; World Declaration on Education for all

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

16 ANHANG: INDIGENE ALPHABETE; QUELLE: DINEIB

Educación Bilingüe Intercultural Alfabeto Ngäbe

Consta de 8 Vocales y 18 Consonantes

a - ä - b - ch

d - e - g - gw

i - j - k - kw

l - m - n - ng

ngw - ñ - o - ö

r - s - t - u

ü - y



“El Fortalecimiento de la identidad cultural, lingüística e histórica de los pueblos indígenas a través de la educación, es una de las grandes metas y objetivos de la educación panameña”





Educación Bilingüe Intercultural

Alfabeto Kuna

Consta de 5 Vocales y 14 Consonantes

a - e - i - o - u

b - ch - d - g

k - l - m - n

p - r - s - t

w - y



“Que ignorancia es decir, que para civilizar al indígena hay que alejarlo de su cultura”

Pensamiento del Saila Dummad: Inabaginya



Educación Bilingüe Intercultural Alfabeto Emberá

Consta de 12 Vocales y 21 Consonantes

a - ã - b - b̥
ch - d - d̥ - dy
e - ë - g - i
ĩ - j - k - l
m - n - o - õ
p - r - rr - s
t - u - ù - ʌ
ã - w - v - y
z



“Solo los que construyen sobre ideas, construyen para la eternidad ”

Emerson





Educación Bilingüe Intercultural

Alfabeto Buglé

Consta de 10 Vocales y 20 Consonantes

a - à - b - ch

d - e - ê - g

gw - i - î - j

jw - k - kw - l

ll - m - n - ng

ngw - ñ - o

ô - p - r - s

t - u - û

"Y la verdad os hará libre"

Jesús



Educación Bilingüe Intercultural Alfabeto Wounaan

Consta de 16 Vocales:

a - e - í - o - u - ʌ

ã - ã - ï - õ - ù - ã

ä - ë - ö - ʌ

Y 20 Consonantes:

b - ch - d - g

h - j - k - k'

l - m - n - p

p' - r - rr - s

t - t' - w - y



"Ninguna manera de sugestión tiene tal fuerza con que comunicar vocaciones, y traer a la luz actitudes ignoradas, como la lectura "



Educación Bilingüe Intercultural

Alfabeto Naso Teribe

Consta de 16 Vocales y 27 Consonantes

a - ã - ä - ǎ
b - ch - d - e
ẽ - ë - ẽ - g
i - ï - j - k
kj - l - ì - ïï
m - n - ñ - ng
o - õ - ö - õ
p - pj - r - rr
s - sj - sh - shj
t - tj - u - ù
w - y - z

“Peca contra la humanidad el que fomente y propague la
oposición y el odio de razas ”...”Porque no hay odio de razas.
Porque no hay razas”

Marti



Educación Bilingüe Intercultural

Alfabeto BriBri

Consta de 11 Vocales y 20 Consonantes

a - ã - b - c

ch - d - e - ê

g - i - ï - j

jk - k - l - m

n - o - ö - õ

p - pp - r - s

sh - tch - ts - tk

u - û - y

“No parece conveniente apremiarlos a que dejen su lengua natural mas se podrán poner maestros para los que voluntariamente quisieran aprender la castellana”

Rey Felipe II



Curriculum Vitae

Name	Sandra Merz
Geburtsdatum, Ort	25.02.1978, Wien
Studium	Studium Hispanistik und Internationale Entwicklung; Schwerpunkte: Sprachwissenschaft, Lateinamerika
Zeitraum	2002/2004-2010
Studium	Ernährungswissenschaften
Zeitraum	1999-2000
Studium	Humanmedizin
Zeitraum	1998-1999
Matura	1998
Voluntariat 2006	Fé y Alegría Panamá
Voluntariat 2003	Kinderheim Hogar Miguel Magone; Guatemala