



universität
wien

DIPLOMARBEIT

DAS KONZEPT DER INTERKULTURELLEN UNIVERSITÄTEN IN MEXIKO

Historische Grundlagen und Theoretische Perspektiven

Verfasserin

Alice Korherr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 312

Studienrichtung lt. Studienblatt: Geschichte

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Maria-Christina Lutter

meinem Opa



DANKSAGUNG

Mein Dank gilt vor allem meiner Betreuerin Christina Lutter für ihre gewissenhaften Korrekturen, die eine Liebe zum Detail aufzeigen, die ich mit ihr teile, und für das Fördern meiner Bemühungen um eine differenzierte und kritische Darstellung eines weitgefassten und komplexen Themenfeldes,

sowie den fleißigen und unermüdlichen Korrekturlesern:

Georg Grünberg, in dessen Vorlesungen mein Interesse für das Thema vertieft und die Idee meiner Diplomarbeit geboren wurde,

Bernhard Brudermann, frisch gebackener Doktor in Geschichte und

Barbara Korherr, meiner Mutter.

Ich danke außerdem meiner Schwester Michaela für ihre Hilfe vor allem bei der unliebsamen Kleinarbeit der Revision von Zitationen und Fußnoten,

meinem Vater Raimund, der mich beim Formatieren unterstützt hat, um der Arbeit ihren letzten Schliff zu geben,

Alexandra Graf, die keine Mühen scheute, um mir bereits vergriffene Bücher in Mexiko City zu besorgen und zuzuschicken, sowie

Johanna Aigner für anregende Diskussionen, Inspiration und hilfreiches Feedback.

Und schließlich sei auch meinem Bruder Andy und meiner Omi Anna Sicka, sowie meinem Freund Gregor Hauer für geduldiges Zuhören und mentale Unterstützung zu jeder Tages- und Nachtzeit gedankt, und ebenso meinen Großeltern Edgar und Eleonore Korherr für den vertrauensvollen Zuspruch im Zuge meines Arbeitsprozesses.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	9
Fragestellung.....	13
Methoden.....	16
Aufbau der Arbeit.....	19
Forschungsstand.....	21
1. Sinneinheit - Indigene Völker.....	21
2. Sinneinheit - Theoretische Konzepte.....	26
3. Sinneinheit - Interkulturelle (indigene) Bildung.....	28
4. Sinneinheit - Interkulturelle Universitäten.....	30
TEIL I - Einbettung Interkultureller Universitäten in einen sozio-kulturellen und historischen Kontext.....	33
Indigene Völker in Mexiko.....	35
Problematik einer Definition.....	35
Die historische Konstruktion der „Indianität“ in Mexiko.....	45
Die Kolonialgesellschaft im 18. Jahrhundert.....	46
Unabhängigkeit und Nationalstaatsbildung am Beginn des 19. Jahrhunderts.....	48
Theorie und Praxis des Indigenismus im 20. Jahrhundert.....	51
Die Bedeutung der Globalisierung für die „indigene Frage“.....	56
Theoretische Konzepte zur Erfassung der „indigenen Frage“.....	61
Kultur.....	61
Identität.....	65
Ethnizität.....	70
Erstes Zwischenfazit.....	74
Indigene Bewegungen in Lateinamerika.....	77
Das „historische Fenster“ - Die treibenden Kräfte der „ <i>emergencia indígena</i> “ des ausgehenden 20. Jahrhunderts.....	81
Forderungen und Strategien auf internationaler und nationaler Ebene.....	84
Entkolonialisierung.....	91
Alternativen zur Entwicklung.....	94
Zweites Zwischenfazit.....	97

TEIL II - Das Konzept der Interkulturellen Universitäten.....	99
Indigene Völker und formelle Bildung.....	101
Konzepte zur kulturellen Vielfalt	101
Interkulturelle Bildung	106
Geschichte der mexikanischen Bildungspolitik in Bezug auf indigene Völker	110
Die Bildungssituation indigener Völker in Mexiko	117
Die Gründung der Interkulturellen Universitäten in Mexiko	123
Das Konzept der Interkulturellen Universitäten.....	135
Studierendenprofil	136
Funktionen.....	139
Lehre.....	141
<i>Vinculación con la comunidad</i> – Verbindung, Kontakt und Interaktion mit der Gemeinde.....	146
Das Bildungsmodell	149
Pädagogische Strategien.....	152
Prinzipien.....	157
Abschliessende Reflexion und Zusammenfassung der Forschungsergebnisse.....	161
Forschungsausblick	167
Literaturverzeichnis	171
Abkürzungsverzeichnis	189
Lebenslauf	193
Kurzzusammenfassung.....	194
Abstract.....	195

EINLEITUNG

Die vor allem ab den 1990ern intensivierten weltweiten Vernetzungs- und Austauschprozesse in allen Lebensbereichen, die gemeinhin unter dem unscharfen Begriff der „Globalisierung“ zusammengefasst werden, haben die Wahrnehmung der Realität und der Pluralität verschiedener Lebensweisen unter anderem von Seiten der „westlichen“ Wissenschaft oder nationaler (zB. mexikanischer) und internationaler (zB. UNO) Regierungsinstanzen beeinflusst. So relativiert beispielsweise die erhöhte Migration oder die Verwendung moderner Kommunikationstechnologien und der daraus folgende Anstieg der Kontakte zwischen Angehörigen verschiedener kultureller, sprachlicher oder religiöser Gruppen innerhalb eines bestimmten Territoriums das Gefühl der Singularität und öffnet ein neues Bewusstsein für Vielfalt.¹ Ein anderes Beispiel ist der Einfluss des neoliberalen Kapitalismus auf das Konsumverhalten, das Verhältnis zur Arbeit oder das Bewusstsein für neue Handlungsfreiheiten und -einschränkungen. Der zunehmende Rückzug des lateinamerikanischen Staates aus sozialen Bereichen und eine Flexibilisierung und Informalisierung auf dem Arbeitssektor als Folge des dominierenden Wirtschaftssystems brachten wachsende existenzielle Unsicherheiten in der Bevölkerung mit sich. Das führte unter anderem zu einem Bedeutungsverlust des identitätsstiftenden Charakters der über die Arbeit definierten Klasse, der den Weg für andere Kategorien ebnete, anhand derer Identifikation stattfinden kann (wie zB. der Kultur, der Ethnizität, oder des Geschlechts, aber auch beispielsweise über das Konsumverhalten).²

Solche Entwicklungen, die sich beispielsweise in der „Kulturalisierung“ (zunehmende Identifikation, Konflikt und Einforderung von Rechten über das Feld der Kultur³) oder der Veränderung der Logik des Diskurses von Identität (fließendere und scheinbar freier wählbare Identitäten im Gegensatz zur früheren Stabilität des Subjektes in essentialistischen Ansätzen⁴) manifestieren, spiegeln sich im wissenschaftlichen und intellektuellen Feld in der Adaption geistes- und sozialwissenschaftlicher Analysekatoren (wie zB. Kultur, Identität oder Ethnizität) an die „immer komplexeren globalen Problemstellungen ökonomischer und sozialer Natur“⁵ und in der Konstruktion zahlreicher Konzepte zur Erfassung und gewünschten Veränderung

¹ AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S, S.29. / GUITART, RIVAS, S.150. / HALLER, S.15. / KNOLL Eva-Maria, GINGRICH Andre, KREFF Fernand, Globalisierung. In: LdG, S.126. / SCHMELKES (In: Revista mexicana, 2004), S.10.

² HALL (In: Engelmann, 1999), S.88f. / SEISER Gertraud, FELLNER Wolfgang, Milleniumskapitalismus. In: LdG, S.260f.

Weder „die Arbeit“, noch „die Kultur“ oder „die Ethnizität“ sind allgemeingültige Kategorien, die in verschiedenen Kontexten (zB. in Österreich und Mexiko oder für unterschiedliche soziale Schichten) gleichbedeutend sind oder unreflektiert übertragen bzw. angewendet werden können. Im ersten Teil dieser Diplomarbeit werde ich daher versuchen, solche Kategorien hinsichtlich meines Forschungsgegenstandes (indigene Völker in Lateinamerika) zu untersuchen.

³ siehe Kapitel „Kultur“ und „Das ‘historische Fenster‘“

⁴ siehe Kapitel „Identität“

⁵ LUTTER, REISENLEITNER, S.11.

der Realität wider (wie zB. Konzepte zur kulturellen Vielfalt oder zur Notwendigkeit einer Entkolonialisierung der Gesellschaft).

In Lateinamerika hängen diese komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen eng mit dem Aufkommen indigener Bewegungen, der Einforderung und offiziellen Anerkennung von Rechten bezüglich kultureller, ethnischer, sprachlicher oder religiöser Unterschiede und damit in Wechselwirkung stehenden neuen Identitätsdiskursen zusammen.⁶ All dies wird von Bengoa als „*cuestión indígena*“ („indigene Frage“) bezeichnet, was ein neutrales Konzept bezeichnen soll, das auf den „neuen“ Diskurs rund um indigene Völker und ihre Positionierung innerhalb von lateinamerikanischen Gesellschaften hinweist. „Neu“ deshalb, weil es erstens das vermehrte Auftreten von indigenen Bewegungen vor allem seit den 1990ern ausdrücken soll und zweitens, weil indigene Forderungen nach Gleichstellung historisch gesehen keine Neuheit an sich sind, sondern diese eher – ganz im Zeichen der eben beschriebenen Entwicklungen im Zusammenhang mit der Globalisierung – in der Betonung kultureller und ethnischer Aspekte bestehen.⁷

Ein Teil der Forderungen indigener Völker an die lateinamerikanischen Nationalstaaten bezieht sich auf deren Bildungssysteme und -politiken, die ein starkes Instrument der Unterdrückung und Ausgrenzung und ein Indikator für die soziale Ungleichheit innerhalb der Gesellschaften waren und sind. So wurde in Mexiko das Konzept der Interkulturellen Universitäten (I.U.) neben anderen Initiativen als Antwort auf diese Forderungen entwickelt, um das qualitative Bildungsangebot auf dem tertiären Bildungssektor für indigene Völker zu erhöhen, sowie ihre Zugangsmöglichkeiten dazu zu verbessern. Das Leitkonzept dieser neuen Institutionen ist jenes der „Interkulturalität“, das nicht nur in der Bildungsdebatte (ausgedrückt im Konzept der interkulturellen Bildung), sondern auch in anderen Diskursen (wie zB. über Gesundheit oder Recht) eine zentrale Rolle einnimmt. Es ist auf eine Vision des Zusammenlebens ausgerichtet, die über die friedliche Koexistenz zwischen Mitgliedern unterschiedlicher kultureller, ethnischer, sprachlicher oder religiöser Gruppen innerhalb eines Staates, einer Gesellschaft, einer Region, einer Stadt oder im Klassenzimmer hinausgeht und ein durch einen permanenten Dialog bestimmtes interaktives Zusammenleben auf Basis von gegenseitigem Respekt anstrebt. Die Bildung nimmt dabei eine Schlüsselrolle für die angestrebte tiefgehende Transformation der (mexikanischen) Gesellschaft ein.⁸

In diesem Sinne lassen sich das Konzept der I.U., seine Ursprünge aber auch sein Potential nicht ohne eine Einbettung in seinen mittelbaren und unmittelbaren Entstehungskontext ver-

⁶ BENGOA, S.49f. / GUITART, RIVAS, S.150. / NAVARRETE LINARES, S.127f.

⁷ BENGOA, S.39f.

⁸ CGEIB, Universidad Intercultural, S.1. / SALDÍVAR, S.6 und 11f. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.5f und 8f.

stehen. Bereits das erste Kapitel wird zeigen, dass schon der Versuch einer Definition der Hauptzielgruppe der Interkulturellen Universitäten, der indigenen Völker Mexikos, und deren Abgrenzung zur „nicht-indigenen“ Bevölkerung die hohe Komplexität des Themas widerspiegelt und sowohl die Wahrnehmung solcher Identitätsgrenzen als auch die Entwicklung der wissenschaftlichen Analyseinstrumente zu deren Erfassung ebenfalls eng mit den beschriebenen kontemporären Prozessen zusammenhängen. So möchte ich in dieser Arbeit das Konzept der I.U. vor dem Hintergrund dieser Verflechtungen und Vernetzungen beschreiben und analysieren.

Geboren wurde die Idee zu dieser Arbeit durch meine Auswahl der Freien Wahlfächer im Zuge meines Diplomstudiums, die sich inhaltlich am thematischen Feld rund um Lateinamerika und die dortige kulturelle Vielfalt orientierten und hauptsächlich aus der Kultur- und Sozialanthropologie, aber auch aus der Internationalen Entwicklung und der Philosophie gewählt waren. Die erste I.U., die ich im Unterricht kennenlernte, war die <*Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*> (URACCAN), deren Konzept und Umsetzung der Interkulturalität mich faszinierte. Mein durch mehrfache Auslandsaufenthalte gestärkter persönlicher Bezug zu Lateinamerika im Allgemeinen und Mexiko im Speziellen und mein Interesse für die Stellung der Bildung innerhalb der Gesellschaft und ihr Potential für gesellschaftlichen Wandel motivierten mich zu weiterführenden Recherchen und schließlich zur Entwicklung dieses Diplomarbeitsthemas.

Zu meinem großen Glück fand der 54. <*International Congress of Americanists*> unter dem Motto „*Building Dialogues in the Americas*“ in Wien genau zu dem Zeitpunkt statt, als ich gerade das Konzept für meine Diplomarbeit fertig gestellt hatte. Aufgrund der dort ermöglichten Begegnungen traf ich die Entscheidung, im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit nicht – wie ursprünglich geplant – eine empirische Feldstudie durchzuführen. Stattdessen konzipierte ich meine Diplomarbeit in Hinblick auf weitere geplante Forschungsarbeiten zu diesem Thema als Aufarbeitung theoretischen Basiswissens über den historischen, gesellschaftlichen und konzeptuellen Kontext, in dem Interkulturelle Universitäten entstanden, auf der zukünftige (empirische) Forschungen aufbauen können.

Die Aktualität und Relevanz des Themas wurde mir nicht nur auf dem Kongress durch mehrere informelle Gespräche mit mexikanischen Teilnehmern bewusst, sie spiegelt sich auch in der Existenz weiterer rezenter Qualifikationsarbeiten an der Universität Wien wider. Bereits 2010 schrieb Margot Wieser eine Masterthese in den Latin American Studies (angeführt im Literaturverzeichnis), in der sie sich im Speziellen der Interkulturellen Universität in Veracruz widmete und die von Professor Georg Grünberg betreut wurde, der auch mich durch seine Vorlesungen an der Universität Wien zur Wahl meines Diplomarbeitsthemas inspirierte.

Abschließend noch einige Worte zur formalen Darstellung: Fremdsprachiges habe ich kursiv hervorgehoben. Buchtitel, sowie rechtliche oder internationale Dokumente werden unter normale Anführungszeichen gesetzt. Internationale, indigene oder Regierungsorganisationen oder -institutionen, sowie Kongresse werden unter <diese Anführungszeichen> gesetzt, um sie speziell zu kennzeichnen und das Lesen zu erleichtern, da sie oft lange unübersichtliche Namen haben, die sowohl auf spanisch als auch auf deutsch wiedergegeben werden. Alle Abkürzungen finden sich in einem Abkürzungsverzeichnis.

In dem Bewusstsein, „dass Sprache Wirklichkeit nicht nur abbildet, sondern auch konstruiert“⁹ und gerade weil es in dieser Arbeit um soziale Gerechtigkeit und Repräsentation geht, möchte ich diesen Ansprüchen sprachlich durch ein Bemühen um geschlechterneutrale Formulierungen entgegenkommen und daher gegebenenfalls entstehende Beeinträchtigungen der Lesbarkeit in Kauf nehmen.

⁹ HIRSCHMANN, S.iii.

FRAGESTELLUNG

Während des Forschungsprozesses, der vor allem von den Fragen geleitet war, worin das Konzept der I.U. überhaupt besteht und wieso es gerade zu diesem Zeitpunkt (um die Jahrtausendwende) und gerade an jenem Ort (in Mexiko) zu dessen Entstehung kam, ergab sich schließlich eine Forschungsfrage, die auf die Beschreibung der konzeptuellen Ebene der Entstehung Interkultureller Universitäten ausgerichtet ist, spezifiziert durch nachstehende Aspekte, die nach einer Erklärung dieser Entstehung verlangen:

Wodurch ist das Konzept der Interkulturellen Universitäten in Mexiko charakterisiert?

Auf welche Zielgruppen ist das Konzept ausgerichtet?

Auf welche Probleme, Forderungen und Bedürfnisse antwortet es?

Welchen Lösungsweg bietet es an?

An der Schnittstelle welcher diskursiven Felder in Mexiko bzw. Lateinamerika steht es?

Dabei orientiert sich mein **Erkenntnisinteresse** vor allem an Kräften in unterschiedlichsten Lebensbereichen, die in einem global-gesellschaftlichen Zusammenhang bei der Entstehung eines solchen Konzeptes zusammenwirken und durch ihre Vernetzung den multidimensionalen und multikausalen Charakter solcher partikulären Vorhaben und der ihnen zugrundeliegenden Wahrnehmung der Realität bestimmen. Welchen Einfluss haben großräumige – zB. globale oder überregionale – gesellschaftliche und diskursive Entwicklungen und Prozesse auf die Entstehung lokaler Phänomene, die Entwicklung lokaler Projekte und im Endeffekt auf das Leben von Menschen und die Art und Weise, wie sie sich und ihre Umgebung wahrnehmen und einordnen (wobei der letzte Punkt zwar von Interesse ist, ich Fragen auf einer solchen Mikroebene im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht beantworten kann)? Wo lassen sich heute noch die Spuren der Geschichte – deren globale und regionale Ebene nicht getrennt voneinander verstanden werden können – in den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen finden, die für die aktuelle Beziehung zwischen den verschiedenen mit dem Konzept der I.U. in Zusammenhang stehenden Interessensgruppen bestimmend sind?

In diesem Sinne ist es mir ein Grundanliegen, die Multikausalität und Multidimensionalität der Prozesse, Handlungen, Praktiken und Mechanismen aufzuzeigen, die ich als sich gegenseitig bedingende Dynamiken in der Diskursbildung über indigene Völker begreife und die daher die Basis des Konzeptes der I.U. bilden. Darum dient der in diesem Zusammenhang erarbeitete Kontext nicht nur der groben Einordnung des Themas, sondern ist selbst integraler Bestandteil meines Forschungsinteresses.

Dabei basiert meine Beschäftigung mit dem Thema dieser Arbeit vor allem auf zwei **Grundannahmen**:

(1) Die Haltung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist geprägt durch das **Streben** nach dem Recht für alle Menschen, das „**gute Leben**“ nach eigenen Vorstellungen und durch eigene Entscheidungen gestalten zu können, sowie nach „**sozialer Gerechtigkeit**“¹⁰, die beispielsweise in Bezug auf die Bildung – wie ich in dieser Arbeit beschreiben werde – den Anspruch auf Chancengleichheit bezüglich der Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem beinhaltet, welches die sozialen Ungleichheiten schließlich kompensieren soll. *„La justicia social es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de una buena educación para todos.“*¹¹ Zu den angestrebten Zielen gehört meiner Meinung nach auch das Bemühen um ein Konfliktmanagement, in dem Gewalt weitestgehend vermieden werden kann und in dem auf Basis von Toleranz und Respekt über die Koexistenz hinausgehende kooperative Formen des Zusammenlebens angestrebt werden.

Ungeachtet ihrer Erfolgchancen sollte diese Utopie – sowohl auf internationaler und nationaler, als auch auf individueller und persönlicher Ebene – stets angestrebt werden. Sie ist auch häufiger Referenzpunkt in der von mir konsultierten Literatur, mit welcher ich ebenfalls konform gehe, wenn ich der Bildung eine potentielle Schlüsselrolle in dem Prozess dieses Strebens auf gesellschaftlicher Ebene zuweise.¹² Von zentraler Bedeutung sind die Reflexionsfähigkeiten des einzelnen Individuums, die bereits in der Schule angeregt werden sollten. Gerade angesichts der in der Einleitung angesprochenen vielfältigen gesellschaftlichen Prozesse der Globalisierung und der damit einhergehenden Unsicherheiten und neuen Problemfelder¹³ sehe ich persönlich im Wissenssektor prinzipiell großes Potential, um sich den vielfältigen sozialen Herausforderungen zu stellen, Lösungsansätze zu entwickeln und nach gleichberech-

¹⁰ Gerade in Zusammenhang mit dem Schutz und der Anerkennung indigener Rechte spielen diese beiden Forderungen eine zentrale Rolle und sind beispielsweise aufgrund der Verankerung der ihnen zugrundeliegenden Normativität und Wertigkeit in der „westlichen“ Kultur nicht unumstritten. Vor allem bei der Definition unterschiedlicher kulturell geprägter Grundbedürfnisse oder dessen, was nach den jeweiligen kulturellen Maßstäben der Ethik „tolerierbar“ ist, scheiden sich die Geister über mögliche Lösungsansätze und Kriterien für ein friedliches Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften. León OLIVÉ schlägt in seinem Buch über „Interkulturalismus und soziale Gerechtigkeit“ (S.150-153) 8 Normen für funktionierende interkulturelle Beziehungen vor, auf deren Diskussion ich mich in diesem Rahmen jedoch nicht einlassen möchte. Prinzipiell erachte ich persönlich neben einem ausgeprägten Sinn für Toleranz eine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ auf Augenhöhe und das Suchen von Gemeinsamkeiten anstatt der Betonung der Unterschiede für Grundvoraussetzungen für ein friedliches (bedeutet nicht konfliktfreies) Zusammenleben, wobei die Toleranz dort endet, wo anderen wesentlich existentieller Schaden zugefügt wird. Bei dieser allgemein formulierten und nur angedachten Stellungnahme soll es an dieser Stelle belassen werden, um das Thema nicht überzustrapazieren aber doch zum Nachdenken anzuregen. (ZIPS Werner, Globale soziale Gerechtigkeit. In: LdG, S.119ff.)

¹¹ „Soziale Gerechtigkeit ist zur selben Zeit Ursache als auch Konsequenz einer guten (qualitativen) Bildung für alle“

TORRES, TENTI FANFANI, S.7.

¹² AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.) S.29f. / CGEIB, La CGEIB, S.3. / SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006, S.41. / TORRES, TENTI FANFANI, S.7.

¹³ LUTTER, REISENLEITNER, S.11.

tigteren und gerechteren Gesellschaftsformen zu streben, in denen Fremdenhass, Rassismus und Diskriminierung nicht mehr auf der Tagesordnung stehen; „*un país unido en la diversidad*.“¹⁴ Allerdings würde sich dieses Potential meiner Meinung nach erst in vollem Maße unter etwas veränderten Bedingungen entfalten, wie zB. unter Konditionen einer größeren Wertschätzung von Bildung und Lehrenden innerhalb der (zB. österreichischen oder mexikanischen) Gesellschaft, modifizierter Lehrplaninhalte (Ethikunterricht, Schule auch als Persönlichkeitsbildung ansehen) und pädagogischer Strategien (Vorschläge dazu finden sich im respektiven Kapitel am Ende dieser Arbeit).

(2) In Zusammenhang damit bezieht sich meine zweite Grundannahme auf die **Rolle der (wissenschaftlichen) Wissensproduktion** innerhalb der und für die Gesellschaft sowie für ihre Transformation. Gemäß des Selbstverständnisses der *Cultural Studies* als praxis- und kontextausgerichtete Forschungsstrategie sollte die (wissenschaftliche) Wissensproduktion nicht nur um ihrer selbst willen praktiziert werden, sondern durch ihre Ausrichtung und Fragestellungen über akademische Bereiche hinaus in konkreten sozialen, kulturellen oder politischen Kontexten zu signifikativen Erkenntnissen führen und so als Katalysator für eine permanente Auseinandersetzung mit realen Herausforderungen wirksam werden. Das angestrebte dialektische Verhältnis zwischen politischen, sozialen und theoretisch-reflexiven Handlungsfeldern sollte also bereits bei der Wissensproduktion selbst berücksichtigt werden.¹⁵

Darum finde ich auch das Thema der Höheren Bildung sehr spannend, weil diese über die „Aus“bildung hinausgehen und Raum bieten sollte, sich mit aktuellen Problemfeldern auseinanderzusetzen und da beispielsweise in Universitäten sowohl neues Wissen generiert (im Zuge der Forschung) als auch weitergegeben wird (in der Lehre). Dies positioniert das Thema der I.U. an der Schnittstelle zwischen Krise, Utopie und aktiven Handlungsmöglichkeiten und macht es so besonders reizvoll.

Ausgehend von dieser persönlichen Haltung möchte ich mit dieser Diplomarbeit durch eine genaue Beschreibung der gegenwärtigen Umstände und Entstehungsbedingungen der I.U. sowie von ausgewählten relevanten Konzepten einen kleinen Beitrag zu diesem aktuellen diskursiven Feld leisten, da Untersuchungen dieser jungen Projekte der Interkulturellen Universitäten aus den unterschiedlichsten Perspektiven Verbindungen und Erkenntnisse zutage bringen können, die zur Weiterentwicklung des ambitionierten Vorhabens des *empowerment*¹⁶ indigener Völker, ihrer Kultur, Sprache und ihres Wissens beitragen können.

¹⁴ „ein Land, in der Vielfalt vereint“

AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.30.

¹⁵ LUTTER, REISENLEITNER, S.13ff.

¹⁶ „Die Theorie [des Empowerment] geht davon aus, dass jeder Mensch über Fähigkeiten und Potentiale verfügt, die es zu wecken und fördern gilt. Aus lerntheoretischer Sicht bedeutet Empowerment die persönliche Sichtweise auf die eigenen Steuerungsfähigkeit kontrollieren zu lernen. [...] In seiner Haltung ist

METHODEN

In dieser Arbeit möchte ich durch die Auseinandersetzung mit Begriffen und die Aufarbeitung von mit dem Thema zusammenhängenden Konzepten eine Grundlage sowohl für eine kritische Reflexion der Entstehung Interkultureller Universitäten in Mexiko und für weiterführende kontextspezifische, qualitative und empirische Forschungen (zB. im Rahmen meiner Dissertation) schaffen. Daher werde ich zunächst meine **Heran- und Vorgehensweise** sowie mein **Verständnis der diskutierten komplexen Begriffe und Konzepte** explizit machen, deren vielfältigen Perspektiven und lange, teilweise umstrittenen Forschungs- und Begriffsgeschichten ich mich mit äußerster Vorsicht genähert habe.

„Große Konzepte“ wie Globalisierung, Entkolonialisierung, Kulturelle Vielfalt oder Interkulturelle Bildung habe ich deshalb in diese Diplomarbeit integriert, um zu zeigen, dass ein Konzept wie das der Interkulturellen Universitäten in einen viel breiteren als nur den nationalen Kontext eingebettet ist und darum nicht als isoliertes Phänomen analysiert werden kann. Auch wenn die Auseinandersetzung mit der spezifisch mexikanischen Geschichte unverzichtbar ist, um das Aufkommen solcher Ideen zu verstehen, möchte ich mit dieser Herangehensweise die große Bedeutung des „vernetzten Denkens“ herausstreichen und Verbindungen zwischen verschiedenen Themen- und Forschungsfeldern aufzeigen. In dieser Arbeit soll das breite Feld aufgezeigt und ein Überblick darüber verschafft werden, wobei manche Aspekte eines Themenfeldes in Hinsicht auf mein Thema stärker betont, während andere eher vernachlässigt werden müssen. Diese Herangehensweise des „vernetzten Denkens“ bringt auch immer wieder konzeptionelle Vernetzungen und Überschneidungen mit sich. Manche Wiederholungen in den einzelnen Kapiteln sollen daher nicht als Redundanz betrachtet werden, sondern vielmehr als Möglichkeit, ein Gefühl für diese Zusammenhänge der angesprochenen komplexen Themenfelder zu bekommen.

Daraus ergibt sich zwangsläufig die Notwendigkeit, sich unterschiedlichen Bereichen methodisch unter Berücksichtigung verschiedener wissenschaftlicher Zugänge aus mehr als nur einer Forschungsdisziplin anzunähern. So ist diese Arbeit **interdisziplinär**¹⁷ in dem Sinne, dass ich Fokussierungen verschiedener Disziplinen auf gewisse Forschungsfelder und die daraus resultierende Entstehung spezialisierten Wissens genutzt habe, um meine Darstellun-

Empowerment wertfrei, d. h. es beabsichtigt kein bestimmtes Ergebnis. Es ist ein Prozess, in dem Menschen, Organisationen oder Gemeinschaften ihren ökologischen und sozialen Lebensraum gestalten und so mit eingeschränkten Bedingungen und problematischen Situationen kreativ und ihren Bedürfnissen gemäß umgehen lernen. [...] In der sozialen Arbeit sind Partizipation und Empowerment eng miteinander verknüpft. Es wird von Empowerment als handlungsleitendes Konzept gesprochen, denn für die verschiedenen Formen der Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung und Mitbestimmung bedarf es oft erst der Befähigung zur Teilhabe an Entscheidungsprozessen. Das Konzept des Empowerment hat dies zum Ziel.“ (RIEGER, S.7f.)

¹⁷ Ein Vorschlag für die Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten des Zusammenwirkens unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen findet sich in Form einer Übersichtstabelle in: SUM, JESSOP, S.23.

gen möglichst perspektivenreich zu gestalten. Ergebnisse aus verschiedenen Forschungsrichtungen sollen einander ergänzen und zu einem umfassenderen Erkenntnisgewinn und tiefergehenden Verständnis der Problematik führen.¹⁸

Für verschiedene Themenfelder bieten sich unterschiedliche Disziplinen aufgrund ihrer Forschungstraditionen in größerem oder geringerem Maße an. So liegen beispielsweise kultur- und sozialanthropologische Ansätze für eine Behandlung von Themen in Bezug auf Kultur und damit verbundene Prozesse (zB. im Zuge der Globalisierung) nahe, da diese Disziplin vor allem auf die Untersuchung sowohl des Menschen als kulturelles Wesen und unterschiedlicher „Kulturen“ sowie deren Beziehung zueinander, als auch auf den Zusammenhang dieser Mikro- und Makrophänomene ausgerichtet ist.¹⁹ In Mexiko ist es vor allem diese Forschungsrichtung, die sich mit indigenen Völkern auseinandersetzt und maßgeblich an der Diskursbildung über „Interkulturalität“ beteiligt ist.²⁰

Postdisziplinär ist diese Diplomarbeit in dem Sinne, als ich ausgehend von der Fragestellung die jeweiligen theoretischen Annäherungen in der Forschungsliteratur nach ihrem potentiellen Beitrag für mein Erkenntnisinteresse auswählte, ohne sie nach ihrer disziplinären Zugehörigkeit zu filtern.²¹ Eine solche problemorientierte Herangehensweise liegt auch beispielsweise den *Cultural Studies* zugrunde, die selbst weniger als „spezifische wissenschaftliche Disziplin“ an sich bezeichnet werden können, sondern vielmehr eine „Forschungsstrategie“ oder „intellektuelle Praxis“²² darstellen. Die jeweilige methodische Vorgehensweise wird dabei den Fragestellungen angepasst, die in gegenwartsrelevanten (politischen, sozialen, etc.) Kontexten eingebettet sind und eine Rückwirkung auf diese haben sollen. Neben Forschungsrichtungen gibt es auch intellektuelle Persönlichkeiten, die nicht eindeutig einer partikulären Wissenschaftsdisziplin zugeordnet werden können und deren Werke disziplinenübergreifend großen Einfluss ausüben. Dazu gehört zB. auch Stuart Hall, dessen Arbeiten über Identität und Ethnizität zentrale Orientierungspunkte in diesen Themenbereichen darstellen.²³

In diesem thematischen Zusammenhang stellt derselbe Folgendes fest:

„Es scheint mir, daß die Menschen der Welt nicht handeln, sprechen, [...] über ihre eigene Erfahrung nachdenken können, wenn sie nicht von irgendeinem *Ort* kommen, von irgendeiner Geschichte, wenn sie nicht bestimmte kulturelle Traditionen erben. [...] Man muß sich *irgendwo* positionieren, um überhaupt etwas zu sagen.“²⁴

¹⁸ SUM, JESSOP, S.5 und 23. / WIESER, S.19.

¹⁹ BREIDENBACH, ZUKRIGL, S.20. / HALLER, S.13. / KREFF, KNOLL, GINGRICH, Einleitung. In: LdG, S.17f.

²⁰ WIESER, S.18.

²¹ SUM, JESSOP, S.6 und 23.

²² alle drei Zitate: LUTTER, REISENLEITNER, S.13.

²³ LUTTER, REISENLEITNER, S.13. / SUM, JESSOP, S.1f.

²⁴ HALL (In: Engelmann, 1999), S.95.

In diesem Sinne bleibt diese Diplomarbeit trotz des Versuchs, verschiedene Blickwinkel einzubringen, **meiner Perspektive** als Autorin verhaftet. Diese ist in Bezug auf das behandelte Thema eine „von außen“ – also eine europäische bzw. „nicht-indigene“ – und eine theoretische, weil sie von der Lektüre und nicht von empirischen Erfahrungen vor Ort ausgeht. Das wissenschaftliche und methodische Handwerk erlernte ich im Rahmen der Geschichtswissenschaften, die dementsprechend gewissermaßen die Basis darstellen, von der meine Arbeit ausgeht. Dennoch konnten mir einige der Lehrveranstaltungen, die ich als Wahlpflichtfächer absolvierte, einen Eindruck über Arbeitsweisen anderer sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschungsrichtungen vermitteln und ließen mich über den „disziplinären Tellerrand“ hinausblicken.

Sowohl der inter- als auch der postdisziplinäre Ansatz beinhalten eine kritische Thematisierung erkenntnistheoretischer, terminologischer und ontologischer Grenzen streng gepflegter wissenschaftlicher Disziplinen und stellen Versuche dar, komplexe Realitäten durch komplexe Zugänge zu analysieren.²⁵ Der in diesem Sinne angestrebte Perspektivenreichtum findet auch Ausdruck in meinem Anspruch, größere Zusammenhänge zwischen überregionalen und lokalen Phänomenen aufzuzeigen, um die Entstehung des Konzepts der I.U. innerhalb dieses Rahmens verständlich zu machen.

²⁵ SUM, JESSOP, S.5f und 23.

AUFBAU DER ARBEIT

Zur besseren Übersicht habe ich meine Arbeit in zwei große Abschnitte gegliedert. Der erste Teil widmet sich den Möglichkeiten der Erfassung der Hauptzielgruppe des Konzeptes der Interkulturellen Universitäten, den indigenen Völkern Mexikos, und der Beschreibung ihrer **historischen und aktuellen Situation** im Kontext der mexikanischen Geschichte und aktueller globaler gesellschaftlicher Diskurse. Wie sich zeigen wird, stellt bereits der Versuch einer definitorischen Einteilung der mexikanischen bzw. lateinamerikanischen Bevölkerung in „Indigene“ und „Nicht-Indigene“ in vielerlei Hinsicht ein problematisches Unterfangen dar. In diesem Sinne möchte ich einen gewissen Kanon an theoretischen Konzepten zur Erfassung der vielfältigen Bedeutungsmöglichkeiten des verallgemeinernden Begriffs „indigene Völker“ aufzeigen, um ein Verständnis dafür zu vermitteln, welche Dimensionen in dieser für meine Arbeit zentralen Bezeichnung enthalten sind und das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass es keine reine Definitionssache ist, festzulegen, von wem hier eigentlich die Rede ist.

Die zweite Kapiteleinheit widmet sich schließlich den in Zusammenhang mit diesen Bevölkerungsgruppen stehenden **Transformationsprozessen** in Lateinamerika, die sich seit den 1980er-Jahren aus den spezifischen historischen Umständen heraus entwickelt und umgekehrt wieder Rückwirkungen auf den gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kontext gehabt haben (wie zB. auf die Wahrnehmung des Zusammenhangs von kultureller Vielfalt und Nation). So liegt in diesem Teil der Arbeit der Fokus auf den Strömungen, die mit diesen Veränderungen in Bezug auf indigene Völker in Zusammenhang stehen: auf indigenen Bewegungen, ihren Forderungen und Teil- und Misserfolgen, sowie auf dem normativen Konzept der Entkolonialisierung, in dem es um die noch nicht erfüllten Bedingungen geht, die für den Erfolg dieser Bewegungen und somit für eine tiefgehende gesellschaftliche Transformation vorausgesetzt werden.

Ein spezieller Bereich, in dem diese Strömungen wirksam zu werden versuchen, ist jener der **Bildung**. So widmet sich der zweite Teil meiner Arbeit schließlich dem Konzept der Interkulturellen Universitäten im Kontext der Bildungssituation indigener Völker und der Entwicklung der sie betreffenden Bildungspolitik in der Geschichte und Gegenwart Mexikos. Ausgehen möchte ich von den Konzepten zur kulturellen Vielfalt, die sich in Folge der im ersten Teil der Arbeit beschriebenen sozialen, kulturellen, politischen und intellektuellen Prozesse im Kontext der Globalisierung und der indigenen Bewegungen in Lateinamerika entwickelten und ein zentrales Thema im politischen und akademischen Diskurs über indigene Völker geworden sind. Diese Konzepte über kulturelle Diversität stehen in engem Zusammenhang mit Bildungsmodellen, die auf eine größere Partizipation indigener Bevölkerungsgruppen an der

formellen Schulbildung auf allen Niveaus und auf eine bessere Qualität derselben abzielen, um Konditionen für soziale Gerechtigkeit und eine Verringerung der im Bildungssystem immanenten kulturellen Diskriminierung innerhalb der lateinamerikanischen Gesellschaften zu erreichen. Die damit beschriebene Situation bildet den Ausgangspunkt für die indigenen Forderungen in Bezug auf das Bildungssystem und die **Entwicklung des Konzepts der Interkulturellen Universitäten** als (eine von verschiedenen alternativen) Antwort darauf.

FORSCHUNGSSTAND

Zum Zweck der Übersichtlichkeit möchte ich den Forschungsstand anhand von **4 großen Sinneinheiten** meiner Arbeit beschreiben. Der erste Themenkomplex bezieht sich dabei im weitesten Sinne auf **(1) „Definition“, Geschichte und soziale Mobilität indigener Völker in Lateinamerika**. Der zweite thematische Block bildet **(2) die Schnittstelle theoretischer Konzepte**, die zur Analyse der Situation indigener Völker näher betrachtet werden; also von „Kultur“, „Identität“, „Ethnizität“ und damit zusammenhängende Themen eingebettet in den größeren Kontext der „Globalisierung“, ebenso wie „Entkolonialisierung“ und Konzepte über die kulturelle Vielfalt. Die dritte Einheit ist der **(3) interkulturellen (indigenen) Bildung** gewidmet und überschneidet sich mit dem vierten Komplex über die **(4) Interkulturellen Universitäten**.

1. SINNEINHEIT - INDIGENE VÖLKER

Um einen Überblick und eine Orientierung in Bezug auf indigene Völker, aber auch indigene Bewegungen zu erlangen, waren vor allem drei Werke von zentraler Bedeutung, die ein weites thematisches Spektrum von grundlegenden Wissensbeständen aufbereiten (zB. in Bezug auf Sprache, Demographie, Gesundheit, wirtschaftliche oder rechtliche Fragen). Das von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) herausgegebene Werk „Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit“ (2004) wird von einem sehr übersichtlichen Artikel von Juliana Ströbele-Gregor eingeleitet, der eine fundierte Zusammenfassung über die Situation indigener Völker in Lateinamerika unter Berücksichtigung verschiedener Betrachtungsebenen darstellt, die in den anschließenden Artikeln spezifiziert werden. Auch Federico Navarrete Linares' „*Los pueblos indígenas de México*“ (2008) widmet sich vielfältigen Aspekten des indigenen Lebens, bezieht sich dabei jedoch im Gegensatz zum Werk der GTZ dezidiert auf den mexikanischen Kontext.

Ebenso ein Grundlagenwerk in Bezug auf indigene Völker in Mexiko ist „*Los Pueblos indígenas de México. 100 Preguntas*“ (2010) von Carlos Zolla und Emiliano Zolla Márquez, der erste Band der Reihe „*La Pluralidad Cultural en México*“ des <Programa México Nación Multicultural> der UNAM (*Universidad Nacional Autónoma de México*). Die Autoren weisen einleitend darauf hin, dass Wissen und Information über indigene Völker in weiten Sektoren der mexikanischen Gesellschaft nur in geringem Grade verbreitet ist, obwohl es eine große Menge an (Fach-)Literatur über diese Bevölkerungsgruppen gibt. Dies liege unter anderem an den Konsequenzen von Diskriminierung und Marginalisierung und den Folgen kultureller Homogenisierungsprojekte, die Mexiko geformt haben, wie auch an den Modalitäten der In-

formationsverbreitung. Um diese Lücke zu füllen, bieten die Autoren ein Buch, das im Prinzip wie die Rubriken „Häufig gestellte Fragen“ auf vielen Internetseiten konzipiert und dementsprechend im Frage-Antwort-Schema aufgebaut ist und vor allem das Ziel hat, „*lo obvio que debía ser sabido*“²⁶ zu thematisieren.²⁷

Unter anderem war die Behandlung von rechtlichen Dokumenten und Institutionen in diesem Überblickswerk war hilfreich für eine Orientierung in Bezug auf die indigene Völker betreffende (inter)nationale Rechtslage, zB. hinsichtlich einer offiziellen Arbeitsdefinition, den Erfolgen indigener Bewegungen auf rechtlicher Ebene, aber auch in Bezug auf Bestimmungen auf dem Bildungssektor.²⁸ Viele solcher Dokumente entstanden durch Initiativen der UNO, der UNESCO oder auch der *<International Labour Organization>* (ILO), sind jedoch nicht nur auf den respektiven Homepages abrufbar, sondern finden sich auch auf anderen Websites wie zB. auf der „Informationsplattform humanrights.ch. Das umfassende Schweizer Menschenrechtsportal“, online unter: <http://www.humanrights.ch/de/index.html> (letzter Zugriff am 13.2.2013). Nicht jede Seite stellt auch PDF-Versionen zum Download zur Verfügung; ich versuchte dennoch vorzugsweise solche zu finden, um durch die Angabe von Seitenzahlen das Wiederfinden verwendeter Passagen erleichtern zu können. Zur besseren Lesbarkeit habe ich primär mit den deutschen Übersetzungen internationaler Dokumente gearbeitet. Konnte ich eine solche jedoch nicht finden, zog ich es vor, aufgrund des geographischen Kontextes dieser Arbeit die spanischen Versionen – und nicht die englischen Originale – heranzuziehen. Dennoch habe ich im Literaturverzeichnis, wo es möglich war, Internetadressen für den Zugang zu deutschen, spanischen und/oder englischen Versionen der jeweiligen Dokumente angegeben, um vergleichende Lektüren zu erleichtern. Mexikanische Dokumente hingegen werden ausschließlich auf Spanisch zitiert.

Bezüglich der Angabe von **statistischen demographischen Daten** habe ich mich auf drei Hauptquellen gestützt. Wie ich im Kapitel „Indigene Völker – Problematik einer Definition“ erläutern werde, bringt die Verwendung solcher Daten eklatante Schwierigkeiten mit sich, denn die Erhebungskriterien und -umstände beeinflussen maßgeblich die Ergebnisse (zB. wird nach dem „indigen-sein“ überhaupt gefragt? wie wird es definiert? wer definiert es? etc.). Darum erscheint es mir wichtig, die Institute und ihre Erhebungsmethoden genauer zu beschreiben.

²⁶ „das Offensichtliche, das gewusst werden sollte“

ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.12.

²⁷ ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.11f.

²⁸ Im Kapitel „Indigene Völker - Problematik einer Definition“ beschäftige ich mich eingehender mit Definitionsversuchen und werde zeigen, dass es keine einheitliche offizielle Definition für „indigene Völker“ gibt, die rechtlichen Forderungen und Erfolge indigener Bewegungen behandle ich im Kapitel „Forderungen und Strategien“ und Thematiken, die mit der Bildungssituation und -politik in Mexiko zusammenhängen, werden im Kapitel „Indigene Völker und formelle Bildung“ thematisiert.

Die offizielle Quelle für Volkszählungen in Mexiko ist das <Nationale Institut für Statistik und Geographie> (<*Instituto Nacional de Estadística y Geografía*>, INEGI), dessen letzte Volkszählung 2010 stattfand (*Censo General de Población y Vivienda 2010*). In Bezug auf die indigene Bevölkerung wurden im Laufe der Zeit seit der Gründung des Instituts im Jahre 1895 unterschiedliche Erhebungskriterien angewendet. Das älteste und am konstantesten verwendete ist das linguistische Kriterium; also die Erfassung der Bevölkerung über 5 Jahren (ab dem 5. Geburtstag), die eine indigene Sprache spricht (*hablante de lengua indígena*, HLI). Seit 1990 werden Kinder auch gemäß eines zweiten Kriteriums als indigen registriert, nämlich wenn sie in einem Haushalt leben, dessen Vorstand und/oder Gatte/in eine indigene Sprache spricht. Die Volkszählung aus dem Jahr 2000 hat außerdem unabhängig vom sprachlichen Kriterium nach der Selbstwahrnehmung (*autoadscripción*) als indigen gefragt. Darunter versteht das INEGI die Zugehörigkeit zu einer Ethnie auf Basis der jeweils eigenen Konzeptionen der Befragten.²⁹ Hierbei muss jedoch erwähnt werden, dass aktuelle Ergebnisse zum zweiten und dritten Kriterium äußerst spärlich bis gar nicht in Publikationen oder Listen der offiziellen Seite des INEGI zu finden sind. In Anbetracht dessen, dass sämtliche Definitionen der indigenen Völker deren Selbstwahrnehmung als solche in den Mittelpunkt rücken, erscheint mir diese starke Fokussierung auf fast ausschließlich linguistische Erhebungskriterien als gravierendes Manko in den Volkszählungen.

Den zweiten Datensatz beziehe ich vom <Nationalen Bevölkerungsrat> (<*Consejo Nacional de Población*>, CONAPO), dessen Funktion ebenfalls die kontinuierliche Erstellung und Analyse von demographischen Informationen ist, um diese als Instrument für politische Entscheidungen zur Verfügung zu stellen, wie in der CONAPO-Publikation „*La Situación demográfica de México 2011*“ betont wird.³⁰ Hier wird viel mit Schätzungen gearbeitet und nicht immer erklärt, wie diese genau zustande kamen. Darum ist schwer nachvollziehbar, aufgrund welcher Faktoren die vom CONAPO angegebenen Zahlen zur indigenen Bevölkerung je nach Publikation variieren. Beispielsweise werden in der Publikation „*Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010*“ die Kriterien zur Erhebung der indigenen Bevölkerung erklärt, die von den Zählungen des INEGI abweichen, zB. werden all jene als indigen gerechnet, die in einem Haushalt leben, in dem ein oder mehrere Personen eine indigene Sprache sprechen bzw. in dem sich zumindest ein Mitglied als zu einer ethnischen indigenen Gruppe zugehörig fühlt.³¹ Anscheinend werden solche Kriterien jedoch nicht konstant angewendet, da die direkt auf der Homepage veröffentlichten Zahlen – derer die aktuellsten nur aus dem Jahr 2000 stammen – davon abweichen.

²⁹ ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.43.

³⁰ CONAPO (2011), S.9.

³¹ CONAPO (2005), S.15f.

Die dritte Quelle, aus der ich Bevölkerungsdaten bezogen habe, ist das *Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas* (System sozio-demographischer Indikatoren indigener Völker, SISPPPI) des <Lateinamerikanischen und Karibischen Zentrums für Demographie> (<*Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía*>, CELADE), das eine Abteilung der <UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika und die Karibik> (<*Comisión Económica para América Latina y el Caribe*>, CEPAL) ist.³² Die hier angegebene Zahl der „indigenen Einwohner“ (*habitantes indígenas*) richtet sich nach der zustimmenden oder verneinenden Antwort einer Person ab dem 5. Geburtstag auf die Frage der ethnischen Selbst-Identifikation (*auto-identificación étnica*) als zB. *Náhuatl, Maya*, etc.. Für Kinder bis zum 5. Geburtstag wurde die Ethnie des Haushaltsvorstandes angenommen. Die Zahl der Personen, die auf die Frage nach der Selbst-Identifikation keine Antwort gegeben hat, wurde nicht mit einbezogen.³³

Was auf den ersten Blick auffällt, ist die große Lückenhaftigkeit der zur Verfügung stehenden Daten über indigene Bevölkerung. Trotz vieler konsultierter unterschiedlicher Publikationen oder veröffentlichter statistischer Daten auf den offiziellen Homepages mehrerer für Volkszählungen relevanter Institutionen bleiben große Teile meiner selbst erstellten Tabelle leer (Tabelle 1, Kapitel „Indigene Völker - Problematik einer Definition“) - vor allem aktuellere Werte sind rar. Selbst die eigens der indigenen und afroamerikanischen Bevölkerung gewidmete Datenbank des CELADE und des <*Fondo Indígena*> arbeitet mit Zahlen aus dem Jahr 2000. Aussagekräftig scheint die Schwierigkeit allein, verschiedene Werte über die Beschaffenheit der indigenen Bevölkerung in Mexiko (also zB. nicht nur die Sprecher einer indigenen Sprache) an einem Ort gebündelt zu finden, die dem zB. in „*Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*“ formulierten Anspruch entgegensteht, Daten über die indigene Bevölkerung zur Verfügung zu stellen, um die Kenntnisse über die kulturelle Vielfalt des Landes zu erweitern und für politische Entscheidungen nutzbar zu machen.³⁴

Die veröffentlichten Informationen der genannten Institutionen finden sich einerseits in allgemeinen Aufarbeitungen der Volkszählungsergebnisse (zB. in Form von Broschüren oder herunterladbaren Excel-Listen auf den Homepages), in denen manchmal vereinzelte Informatio-

³² Die CEPAL ist unter anderem zuständig für die Durchführung von Studien und Forschungen, die mit der wirtschaftlichen Entwicklung der Region zusammenhängen und die in der Beratung von lateinamerikanischen Regierungen in dieser Hinsicht. In Zusammenarbeit mit dem <*Fondo Indígena*> wurde so eine Datenbank über indigene und afroamerikanische Völker angelegt mit dem Ziel, ein Instrument zu kreieren und zu verbreiten, das in politischen Entscheidungssituationen eingesetzt werden soll, um die ethnischen Ungleichheiten zu verringern und die Entwicklung der indigenen Völker zu stärken.
Mehr dazu in: Acerca de la CEPAL. In: CEPAL, online unter: <<http://www.eclac.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/noticias/paginas/3/43023/P43023.xml&xsl=/tpl/p18f-st.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>> (Zugriff: 23.10.2012). / STEINER / Temas y Contenidos del SISPPPI. Presentación. In: SISPPPI.

³³ Temas y Contenidos del SISPPPI. Anexo. In: SISPPPI.

³⁴ INEGI (2009), Presentación (ohne Seitenangabe, PDF S.3). / Temas y Contenidos del SISPPPI. Presentación. In: SISPPPI.

nen über die indigene Bevölkerung integriert sind, oder andererseits in Publikationen, die inhaltlich ausschließlich der indigenen Bevölkerung gewidmet sind. Dabei lässt sich keine Aussage darüber treffen, ob letzteres als Würdigung der indigenen Bevölkerung oder eher als Auslagerung einer unliebsamen Thematik gedacht ist, also quasi als „Ausrede“, nicht zu viel Information über indigene Völker in den allgemeinen Broschüren zu bringen. Für stichhaltige Behauptungen dahingehend wären jedoch tiefergehende Forschungen nötig; beispielsweise zum Verhältnis zwischen Politik und Zensuserhebungen in Mexiko oder zwischen den politischen obligatorischen Ansprüchen an eine Volkszählung und die Gewichtung der erhobenen Daten innerhalb der jeweiligen Institution, die zur Entscheidung führt, welche Zahlen veröffentlicht werden. In dieser Hinsicht ist auch nicht klar ersichtlich, wer die handelnden Personen innerhalb solcher Institutionen sind, wie die Kommunikation zwischen den Instanzen aussieht, die für die Formulierung des Anspruchs des politischen Willens und dahingehende publizistische Kampagnen einerseits und für deren Umsetzung in der Praxis der Datenerhebung und -auswertung andererseits zuständig sind und wessen Interessen sich in den Ergebnissen schließlich abbilden.

So sollte beim Umgang mit Daten genannter Einrichtungen die Tatsache berücksichtigt werden, dass die oft politisch motivierten Tätigkeiten dieser Institutionen zwar einerseits die Bemühungen zeigen sollen, wie politisch korrekt mit der indigenen Bevölkerung umgegangen wird, sich dies aber andererseits in ihren Statistiken oft nicht widerspiegelt. Daher halte ich es für wichtig, in diesem Rahmen auf die Problematik im Umgang mit (staatlichen) Statistiken hinzuweisen.

Bezüglich der **Geschichte Mexikos** bildeten vor allem drei Werke meine Basis: Zum einen war dies Carlos Montemayors „*Los Pueblos Indios de México*“ (2010), das die mexikanische Geschichte hinsichtlich der Konzeptionen der Eliten über indigene Völker, sowie deren soziale Realität in verschiedenen historischen Etappen darstellt. Als Ergänzung dazu habe ich mich vor allem auf die Überblickswerke „Eine kleine Geschichte Mexikos“ (2007) von Walther Bernecker, Horst Pietschmann und Hans Werner Tobler und „Kleine Geschichte Mexikos“ (2000) von Klaus-Jörg Ruhl und Laura Ibarra García gestützt, welche zwar die indigene Thematik weniger berücksichtigen, jedoch einen konzisen Überblick über die historischen Rahmenbedingungen geben.

Besonders für den Aspekt des Prozesses von Aufwertung und anschließender Negierung des „*indio*“ im Zuge der Unabhängigkeit und Nationalstaatbildung konnte ich auf mehrere Diplomarbeiten der Universität Wien (beispielsweise von Barbara Hirschmann, Franziska Schmidtkunz, Birgit Sulzer und Melanie Désirée Saleh) zurückgreifen, die diese Thematik vor

allem auch hinsichtlich der Verknüpfung von Ethnizität und „Nation“ in Lateinamerika, sowie ebenso die Theorie und Praxis des Indigenismus sehr genau herausgearbeitet haben.

Für das thematische Feld der **indigenen Bewegungen** bot neben den eingangs erwähnten Überblickswerken José Bengoas Arbeit *„La emergencia indígena en América Latina“* (2007) eine gute Basis, der das Aufkommen dieser Bewegungen und der dadurch geöffneten diskursiven Felder in Lateinamerika in Zusammenhang mit korrelierenden historischen Ereignissen und gesellschaftlichen Prozessen untersucht und zu erklären versucht. Rechtliche Aspekte in diesem Zusammenhang werden von Réne Kuppe, der allgemein vor allem zu Themen wie Rechtspluralismus in Lateinamerika arbeitet, behandelt, der oft schwierige Sachverhalte in auch für juristische Laien verständlicher Sprache zu vermitteln versteht. In dieser Arbeit habe ich mich hauptsächlich auf seinen Band *„Stärkung indigener Organisationen in Lateinamerika. Indigene Rechtsprechung und staatliches Recht in Lateinamerika“* (2010) gestützt, er ist jedoch auch als Autor im Lexikon der Globalisierung vertreten.

2. SINNEINHEIT - THEORETISCHE KONZEPTE

Für die Konzepte und Theorien im ersten Kapitel war das „Lexikon der Globalisierung“ (2011), herausgegeben von Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll und Andre Gingrich eine große Orientierungshilfe. Dieses entstand im Rahmen des kultur- und sozialanthropologischen Forschungsprojekts „Lokale Identitäten und überlokale Einflüsse“ an der <Österreichischen Akademie der Wissenschaften> mit dem Ziel, die Ergebnisse der Grundlagenforschung über eine große Bandbreite an – in den Kontext der Globalisierung eingebetteten – Themen einem breiterem Publikum zugänglich zu machen. Das Werk ist mit seiner umfassenden Themenauswahl, die in kurzen Überblicksartikeln mit Begriffsgeschichte, wissenschaftlicher Diskussion, Beispielen aus der Praxis und weiterführender Literatur abgehandelt werden, ein wertvoller Beitrag für all jene, die sich mit **kulturellen und sozialen Dimensionen der Globalisierung** auseinandersetzen. Weiterführend dazu sind vor allem Arjun Appadurais *„Modernity at Large“* (1996) bzw. seine Beiträge im Lexikon der Globalisierung, sowie Joana Breidenbachs Arbeiten, zB. in Zusammenarbeit mit Ina Zukrigl (2002) oder Pál Nyíri (2009), grundlegend. Sie betonen vor allem den dynamischen Charakter sozialer bzw. kultureller Prozesse und sowie des ihren Analysen zugrundeliegenden Kulturbegriffes und legen ihren Fokus auf die Untersuchung von Beziehungen und Verflechtungen vielschichtiger globalisierungs- und kulturbezogener Phänomene und ihrer Bedeutungsebenen. Ein weiteres einführendes Werk, das die Aspekte von Globalisierung und Kultur zusätzlich mit dem Raum Lateinamerika verbindet, ist jenes mit dem Titel *„Kultur- und Sozialanthropologie Lateinamerikas. Eine Einführung“* von

Elke Mader. Sie verbindet in diesem wohl an Studenten gerichteten Überblick ebenfalls knappe und prägnante Begriffsdefinitionen verschiedener vernetzter Themen mit der Angabe von weiterführender Literatur.

Für Fragen zu den Begriffen von „**Identität**“ oder „**Ethnizität**“ haben sich besonders Werke aus den *Cultural Studies* angeboten. Insbesondere sind in diesem Feld die Arbeiten von Stuart Hall richtungsweisend, um ein grundlegendes Verständnis für den aktuellen Diskurs über diese Themen zu erlangen. Hier habe ich zu Beiträgen in deutschen Überblickwerken zu den *Cultural Studies* (1999) und Kulturwissenschaften (2008) verwendet. Daneben sind auch die Arbeiten von Autoren wie Rogers Brubaker oder Andre Gingrich in unterschiedlicher Weise durch den Versuch geprägt, die bestehenden Konzeptionen herauszufordern und sie durch kritische Überlegungen zu ergänzen und für die wissenschaftliche Darstellung der Komplexität der Realität zu wappnen. Diese Bemühungen lassen sich in Bezug auf alle hier behandelten Konzepte beobachten.

Während ich für die bisher angesprochenen Themen grundlegende Überblickswerke gesucht habe, lag mein Fokus bei den Konzepten der „**Entkolonialisierung**“ und jenen über die **kulturelle Vielfalt** mehr auf lateinamerika-spezifischen Publikationen, um nicht in Gefahr zu geraten, diese für den lateinamerikanischen Kontext zentralen Thematiken aus der Perspektive der europäischen Wissenschaft zu zeigen und damit genau in das Schema zu verfallen, das diese Konzepte eigentlich aufzubrechen gedenken.

Ein zentrales Werk zum Thema „Entkolonialisierung“ ist „*El Giro decolonial*“ (2007), herausgegeben von Santiago Castro-Gómez und Ramón Grosfoguel, die einer internationalen Forschungsgruppe namens „*grupo modernidad/colonialidad*“ angehören. Im Prolog geben die Herausgeber einen Überblick über die Aktivitäten dieser Gruppe (zB. Organisation von Kongressen, Produktion von Fachliteratur, akademisch-politische Projekte) und die Arbeiten einzelner daran beteiligter Autoren (neben den Herausgebern selbst unter anderem Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Walter D Mignolo, etc.).³⁵ In den Beiträgen lässt sich ein kritischer Umgang mit verwendeten Theorien und eine Reflexion über existente Forschungsrichtungen mit ähnlichen thematischen Schwerpunkten (wie zB. die *postcolonial studies*) beobachten, deren Fokussierungen mit den eigenen Herangehensweisen verglichen werden. Die Beiträge beschäftigen sich unter anderem mit der Geschichte der „europäischen Moderne“ und damit dem Ursprung noch heute präsenter kolonialer Strukturen, analysieren diese und bieten konzeptuelle Lösungsvorschläge an.

³⁵ Dieser Überblick umfasst das erste Kapitel des Prologs („El Grupo Modernidad/Colonialidad“) in: CASTRO-GÓMEZ, GROSFOGUEL (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007), S.9-13.

In seinem Artikel „*Keyword: Cultural Diversity. A Guide through the Debate*“ fasst Günther Dietz den Diversitäts-Diskurs zusammen und streicht unterschiedliche Fokussierungen und allgemeine Entwicklungstendenzen heraus. Obwohl er sich dabei vorwiegend auf den europäischen und angelsächsischen Raum konzentriert, bezieht er auch den lateinamerikanischen Kontext in seine Ausführungen mit ein. Weitere Übersichten über den Diskurs über kulturelle Vielfalt auch in Bezug auf die Bildung finden sich beispielsweise in Guillermo Williamsons „*¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural?*“ und Luciano Pedotas „*Indigenous Intercultural Universities in Latin America*“. Da die Begriffe in diesem Zusammenhang (wie zB. „Multikulturalismus“) von verschiedenen Autoren und Autorinnen unterschiedlich gebraucht werden (manche machen dabei in ihren Texten die damit einhergehenden Inhalte und Konnotationen explizit, bei anderen wiederum scheint der Gebrauch eher unreflektiert), waren solche Überblicksdarstellungen über die Verwendung der Termini innerhalb des Diskurses sehr hilfreich.

Das im Kapitel über kulturelle Vielfalt zentrale Konzept der „Interkulturalität“ wird in der Forschungsliteratur meist in engem Zusammenhang mit dem Konzept der Interkulturellen Bildung behandelt.

3. SINNEINHEIT - INTERKULTURELLE (INDIGENE) BILDUNG

Maßgeblich für meinen Zugang zu diesem Feld war eine unveröffentlichte Unterlage für ein 2008 in Quetzaltenango, Guatemala gehaltenes Seminar von Antonio Saldívar mit dem Titel „*Educación e Interculturalidad*“, die Georg Grünberg in der Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kommunikation in der Entwicklungszusammenarbeit“ im Sommersemester 2012 als Lektüre ausgab. Dieser Text deckt ein großes Spektrum an Aspekten ab, die sowohl für die Thematik der Bildungssituation indigener Völker, als auch für den Diskurs der Interkulturalität und der interkulturellen Bildung relevant sind und enthält ebenfalls eine Auseinandersetzung mit Vorschlägen bezüglich pädagogischer Strategien, die Bestandteil des interkulturellen Bildungsmodells sind bzw. sein sollten. Leider wurde dieser Text bisher nicht publiziert.

Ebenfalls eine umfassende Zusammenfassung, die auch historische Aspekte des interkulturellen Bildungsmodells enthält, ist Matthias Abrams „*Estado del Arte de la Educación Bilingüe Intercultural en América Latina*“ (2004). Der Text will den „Stand der Dinge“ in Bezug auf Diskussion über und Umsetzung der interkulturellen Bildung in Lateinamerika zusammenfassen und als Anregung für weiterführende Debatten dienen.³⁶ Den einzelnen Ländern Lateinamerikas sind in dieser Darstellung eigene Abschnitte zur Analyse ihrer spezifischen Si-

³⁶ ABRAM, Anmerkung auf der „Titelseite“.

tuation gewidmet (beispielsweise in Bezug auf Geschichte, rechtliche Rahmenbedingungen zur Umsetzung der interkulturellen Bildung und Erfahrungswerte damit). Des Weiteren enthält diese Publikation nähere Informationen zu den verschiedenen Modellen der interkulturellen Bildung, wie sie beispielsweise auch in Héctor Muñoz Cruz' Text „*Política Pública y Educaición Indígena escolarizada en México*“ (1999) in einer tabellarischen Übersicht dargestellt sind, die ich als Anregung für die von mir im Kapitel „Interkulturelle Bildung“ erstellte Tabelle nahm. Recht ähnlich aufgebaut wie Abrams Text ist Enrique López Artikel „*Reaching the Unreached. Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America*“ (2009), der ebenfalls ein Panorama der Geschichte und Situation der interkulturellen Bildung in ganz Lateinamerika bereitstellt, in dem nach einer allgemeinen Einführung den einzelnen Ländern eigene Abschnitte gewidmet sind.

Ein sehr detailliertes Werk zur Geschichte und Situation der „indigenen Bildung“³⁷ ist Elisa Ramírez Castañedas „*La Educación indígena en México*“ (2006), das wie Zolla und Zolla Márquez' Buch Teil der von der UNAM herausgegebenen Reihe „*La Pluralidad Cultural en México*“ ist und mit dem Ziel publiziert wurde, zur Verbreitung wissenschaftlich fundierter Informationen über die indigene Bevölkerung Mexikos beizutragen. Die Ausführungen setzen mit dem ersten Kontakt zwischen amerikanischen und europäischen Kulturen in der Kolonialzeit an, „*cuando aparece el deseo de transformar a los habitantes originarios del país en algo diferente o cuando se les define desde categorías ajenas a sus culturas.*“³⁸ Dieser Ansatz wird meiner Meinung nach dem Anspruch, die Bildungsgeschichte der indigenen Völker zu beschreiben, gerecht (auch wenn ich in dieser Diplomarbeit selbst nicht so weit zurückgehen konnte) da er von Anfang an die Bildung im Rahmen der problematischen interethnischen Beziehungen innerhalb der mexikanischen Gesellschaft darstellt. Diese zwei Elemente sind im Laufe der Geschichte der „indigenen Bildung“ untrennbar miteinander verschmolzen, und Ramírez Castañeda bemüht sich, diesen Aspekt auch durchgängig herauszustreichen. In Bezug auf die gegenwärtige Bildungssituation liegt ihr Fokus jedoch weniger auf der aktuellen Debatte um das interkulturelle Bildungsmodell, die für meine Diplomarbeit zentral ist; der Interkulturalitäts-Ansatz wird zwar im letzten Kapitel kurz beschrieben, und sogar den Interkulturellen Universitäten ist ein kleiner Absatz gewidmet, aber eine tiefergehende Auseinandersetzung mit diesem Thema gibt es hier nicht. In diesem Werk stehen also mehr die Geschichte der fremdbestimmten indigenen Bildungspolitik und der Prozess der Entwicklung eines Wi-

³⁷ zur Verwendung und Bedeutung dieses in Anführungszeichen gesetzten Begriffes siehe Kapitel „Interkulturelle Bildung“, Anmerkung Nr. 318.

³⁸ „als der Wunsch aufkam, die ursprünglichen Bewohner des Landes in etwas Anderes zu verwandeln und sie über ihren Kulturen fremde Kategorien zu definieren.“
RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.7.

derstandes gegen Ende des 20. Jahrhunderts (zB. durch die Bewegung der Zapatisten) im Vordergrund.

4. SINNEINHEIT - INTERKULTURELLE UNIVERSITÄTEN

Einen guten Überblick über das Thema verschafft Band 20 der Zeitschrift „*Intercultural Education*“ (2009), deren Fokus auf I.U. in Mexiko gerichtet ist, mit einem einleitenden Artikel von Günther Dietz, einem deutschen Forscher, der an der UVI arbeitet, sowie einer aspektreichen Zusammenfassung über die Situation Interkultureller Universitäten von Sylvia Schmelkes, die als Generalkoordinatorin der CGEIB (2001-2007) an der Erarbeitung des Konzeptes beteiligt war.³⁹ Eine weitere Zusammenfassung von ihr zum Thema, die weniger allgemein gehalten ist, sondern sich vielmehr einzelnen Aspekten genauer zuwendet, findet sich im Sammelband „*Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*“ (2008), koordiniert von Daniel Mato. Darin sind auch Beiträge zu einzelnen I.U. enthalten (über die UNICH, die UAIM, die UVI und die ISIA), ebenso wie in einem anderen von Mato koordinierten Band namens „*Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, logros, innovaciones y desafíos*“ (2009) (hier erneut über die UAIM und die UNICH). Da meine Diplomarbeit jedoch durch einen allgemeinen Blickwinkel geleitet ist und keine spezifische Interkulturelle Universität behandelt, ist ein anderer Beitrag aus Matos Band „*Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*“ (2012) von größerer Bedeutung für diese Arbeit: der Artikel von Mindahi Crescencio Bastida Muñoz bietet einen Überblick über die mexikanische Bildungspolitik auf dem tertiären Bildungssektor und widmet dabei auch den I.U. ein Kapitel. Alle drei von Mato koordinierten Publikationen sind Ergebnisse des UNESCO-IESALC-Projektes „*Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*“ (Projekt zur kulturellen Vielfalt und Interkulturalität in der Höheren Bildung in Lateinamerika), das sich seit 2007 der Erforschung, Dokumentation und Analyse von Erfahrungen Höherer Bildungseinrichtungen in ganz Lateinamerika widmet, die darauf ausgerichtet sind, auf die Bedürfnisse, Forderungen und Vorschläge indigener und afroamerikanischer Völker zu antworten. Aufbauend auf diesen Forschungen sollen Empfehlungen für Bildungspolitiken formuliert, Kriterien für die Produktion von Statistiken und Entwicklungs-Indikatoren auf diesem Feld erstellt und Thematiken für weiterführende Forschungen identifiziert werden.⁴⁰

³⁹ FIERRO EVANS, ROJO PONS, S.103.

⁴⁰ MATO, Presentación (In: Mato, 2008), S.15. / MATO, Presentación (In: Mato, 2012), S.11.

Ein weiterer Artikel, der eine allgemeine Zusammenfassung der Situation Interkultureller Universitäten und der Politik bezüglich Höherer Bildung in Mexiko darstellt, ist jener von Juan Carlos Silas Casillas, „*Las Universidades Interculturales como un Mecanismo para elevar el Acceso a la Educación Superior de la Población marginada (y de conocimiento) en México*“ (2011). Außer dieser Fachliteratur habe ich außerdem Informationen von den Homepages der <*Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*> (Generalkoordination für Interkulturelle Zweisprachige Bildung, CGEIB), einer Einheit des mexikanischen Bildungsministeriums (SEP), welche die I.U. ins Leben gerufen hat und nun koordiniert, sowie die Seite des REDUI, einem virtuellen Netzwerk und Forum der Interkulturellen Universitäten, herangezogen.

Ein Buch, das sich detailreicher mit dem Projekt der I.U. und dem Kontext der mexikanischen Bildungspolitik auseinandersetzt, ist María de Lourdes Casillas Muñoz' und Laura Santini Villars „*Universidad Intercultural. Modelo Educativo*“ (2006), das oft die einzige fachspezifische Quelle für detailliertere Informationen darstellte, die ich durch die Konsultation der Homepages der unterschiedlichen I.U. zu ergänzen versuchte. Diese sind jedoch unterschiedlich sorgfältig gestaltet, was einen Vergleich unterschiedlicher Aspekte der verschiedenen I.U. erschwert. Die Publikation von Casillas Muñoz und Santini Villar entstand im Auftrag der CGEIB und wird von Sylvia Schmelkes in ihrer Funktion als deren Generalkoordinatorin einleitend kurz vorgestellt. An der Entstehung dieses Werkes waren weitere Personen in der einen oder anderen Weise beteiligt – in erster Linie durch intensiven Erfahrungsaustausch und anhaltendes Interesse an den ersten Schritten des Projekts der I.U. –, die in der Danksagung erwähnt werden. Darunter finden sich auch Autoren von für die Bildungsgeschichte Mexikos relevanten Texten, die ich ebenfalls im Zuge dieser Arbeit konsultierte, wie zB. Raquel Ahuja Sánchez (Mitglied der Arbeitsgruppe der CGEIB), Luis Enrique López (<*Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos*>, Sitz Bolivien) oder Julio Rubio Oca (Subsekretär der SEP).⁴¹

Auffallend bei allen genannten Publikationen zu den I.U. ist die Reproduktion der immer gleichen Grundinformationen. Die Zusammenfassung der Ziele, Mission, Prinzipien und Funktionen ist in allen allgemeinen Arbeiten zu I.U. jeweils sehr ähnlich strukturiert und inhaltlich, bis hin zu einzelnen Formulierungen teilweise ident. Es herrscht auf dieser theoretisch-konzeptuellen Ebene auf jeden Fall Einigkeit über das Projekt der Interkulturellen Universitäten. Es wird auch oft betont, dass es sich bei den I.U. um sehr junge Projekte handelt und dass Evaluierungen ausstehen. Weiter gehen diese Ausführungen jedoch nicht; als richtige „Kritik“ würde ich die in diesem Rahmen stattfindende Thematisierung von „Herausforderungen“ also

⁴¹ CASILLAS MUÑOZS, SANTINI VILLAR, S.7f.

nicht bezeichnen. Ich hätte es jedoch interessant gefunden, auch einen Text zu lesen, der in seiner Argumentation den I.U. gegenüber tendenziell kritisch aufgebaut ist, um mir eine differenzierte Meinung bilden zu können; einen solchen konnte ich aber auf dieser konzeptuellen Ebene bis dato nicht finden, sodass ich den Eindruck gewann, dass sich die schriftliche und publizierte Auseinandersetzung mit dem Konzept der I.U. auf einen – von Institutionen wie dem mexikanischen Bildungsministerium oder der UNESCO unterstützen – „elitären“ Kreis beschränkt, in dem ein gewisser – durchgehend optimistischer – Konsens über das Projekt der I.U. herrscht; nämlich dass diese Institutionen ein großer Schritt zur Verwirklichung der Prinzipien der „Interkulturalität“⁴² innerhalb der mexikanischen Gesellschaft darstellen.

Diese Diplomarbeit will daher eine Basis für weitere Forschungen erarbeiten, die sich mit der konkreten Umsetzung des Konzepts und der Reaktion der indigenen Gemeinden, deren „Entwicklung“ angestrebt wird, beschäftigen und Spannungsfelder beispielsweise in Bezug auf den sozio-kulturellen, pädagogischen oder akademischen Kontext aufzeigen könnten, die ich als in der Forschungsliteratur vernachlässigt empfinde.

⁴² Die Prinzipien des Konzepts der „Interkulturalität“ werden im Kapitel „Konzepte zur kulturellen Vielfalt“ erläutert. Eine kritische Reflexion zum mexikanischen Diskurs über „Interkulturalität“ in Zusammenhang mit den I.U. folgt in der „Zusammenfassung der Forschungsergebnisse“.

TEIL I

EINBETTUNG INTERKULTURELLER UNIVERSITÄTEN IN EINEN SOZIO-KULTURELLEN UND HISTORISCHEN KONTEXT

INDIGENE VÖLKER IN MEXIKO

PROBLEMATIK EINER DEFINITION

Die Abgrenzung dessen, was im Folgenden als „indigene Völker“ verstanden werden kann, erfordert eine genauere Behandlung der verschiedenen Implikationen, Konnotationen und Identifikationspotentiale dieser weitgefassten Kategorie. Vielfältige Bezeichnungen wie zum Beispiel „*indios*“ (Indianer), „*indígenas*“ (Indigene), „*poblaciones indígenas*“ (indigene Bevölkerungsgruppen), „*pueblos originarios*“ (ursprüngliche Völker), „*etnias*“ (Ethnien), „*grupos étnicos*“ (ethnische Gruppen) oder „*grupos étno-lingüísticos*“ (ethno-linguistische Gruppen) haben sich in komplexen historischen Prozessen in verschiedenen sozialen und politischen Kontexten zu unterschiedlichen Zeiten und in den verschiedenen lateinamerikanischen Ländern entwickelt und wurden mit unterschiedlichen, manchmal polemischen und oft widersprüchlichen Inhalten gefüllt.⁴³ Im aktuellen mestizischen⁴⁴ Diskurs über indigene Völker spiegelt die heterogene Begrifflichkeit auch eine Unsicherheit wider, wie man besagte Bevölkerungsgruppen überhaupt nennen *darf*, denn deren Benennung und damit auch Positionierung innerhalb der Gesellschaft ist mehr als ein Streit um Wörter oder eine Diskussionen über politische Korrektheit, wie im Laufe von „Teil I“ dieser Arbeit aufgezeigt werden soll.

Zunächst gilt es, sich bewusst zu machen, dass der Begriff „*indio*“ als Fremdbezeichnung von den Konquistadoren eingeführt wurde, um die auf dem „entdeckten“ Kontinent lebenden sehr vielfältigen „Völker“ von den ankommenden Europäern zu unterscheiden. Im Zuge dessen wurden diese Bevölkerungsgruppen nicht nur militärisch unterworfen, sondern auch ideologisch in einer untergeordneten Stellung positioniert, indem sie nicht über ihre eigenen, sondern über fremde Wertvorstellungen definiert wurden. Die Abweichung indigener Lebensweisen von diesen Normen – gleichbedeutend mit ihrer Einstufung als minderwertig – wurde von den dominierenden gesellschaftlichen Gruppen als Problem angesehen und diente ihnen als Rechtfertigung für Unterdrückung, Fremdbestimmung und Diskriminierung der kolonisierten Bevölkerung. Innerhalb dieser bis heute nachwirkenden kolonialen Herrschaftsideologie ist der „*indio*“ also ein politisches und soziales Konstrukt, dessen Inhalt mehr Aussagekraft über

⁴³ ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.15. / ZUÑIGA GONZALES, S.146f.

⁴⁴ Als „Mestizen“ (*mestizos*) wurden in der Kolonialzeit die gemeinsamen Nachkommen von Spaniern und Indigenen bezeichnet; hier stand also der biologisch-rassische Aspekt im Vordergrund (siehe Kapitel „Historische Konstruktion der ‘Indianität’“). Ab der mexikanischen Revolution erhielt das Prinzip der *mestizaje* („Vermischung“) eine starke kulturelle Dimension innerhalb der nationalen homogenisierenden Identitäts-Ideologie, zB. die *raza cósmica* bei Vasconcelos (siehe Kapitel „Geschichte mexikanischer Bildungspolitik“). In der Literatur wird der Begriff der *mestizos* meist als Synonym für die „nicht-indigene“ Bevölkerung verwendet. (CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.57. / HOPENHAYN (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.102.)

die Beziehung zwischen den dominanten und kolonisierten Gruppen besitzt als über die ethnische Identität der damit klassifizierten Bevölkerungsgruppen und Kulturen.⁴⁵

Im Laufe der 500-jährigen mexikanischen Geschichte von Kolonisation, Einwanderung, gegenseitiger Beeinflussung und Assimilierung haben die unterschiedlichen Bezeichnungen für indigene Völker und die Schemata zur Legitimation europäischer, mestizischer bzw. „westlicher“ Dominanz über sie wenig von ihren diskriminierenden Konnotationen verloren. Dennoch zeichnet sich eine Entwicklung in der Verwendung des Begriffes „*indio*“ bzw. „*indígena*“ ab, die sich vor allem auf die Strategien der indigenen Bevölkerung im Umgang mit den ihnen bewussten abwertenden Nebenbedeutungen der gängigen Begrifflichkeit bezieht. Neben der Ablehnung von extern geprägten Bezeichnungen („*Ya no somos indios*“⁴⁶, „*porque son conceptos que denotan nuestra condición de colonizados, marginados y discriminados*“⁴⁷) lässt sich auch eine bewusste Neubewertung beobachten, im Zuge derer Konnotationen, die sich auf kulturelle Andersartigkeit in einem degradierenden Sinne beziehen, stattdessen als kulturelle Besonderheit betont und zum stolzen Ausdruck indigener Identität („*Empezamos a decir con orgullo: somos indios*“⁴⁸) umgewertet werden. Im Zuge indigener Bewegungen werden die ehemals stigmatisierten Begriffe auch zur symbolischen Kampfansage umfunktioniert („*Nos aplastaron con el nombre de indios y con ese nombre nos vamos a levantar*“⁴⁹).⁵⁰

Im politischen Wortschatz auf internationaler und rechtlicher Ebene, sowie in jenem der Kultur- und Sozialwissenschaften setzte sich bei dem Versuch, eine neutrale Bezeichnung zu finden, im Allgemeinen der Begriff „Indigene“ oder „indigene Völker“ („*indígenas*“, „*pueblos indígenas*“, „*pueblos originarios*“) durch. Vor allem für die Einforderung bisher verweigerter Rechte ist die Definition eines Überbegriffes, mit der sich weltweit sehr heterogene Gruppen identifizieren können, von zentraler Bedeutung. Der Schlüssel dazu ist die Bestimmung von gemeinsamen Merkmalen, wie sie in der international anerkannten Arbeitsdefinition im

⁴⁵ Diese Thematik wird in den Kapiteln „Historische Konstruktion der ‘Indianität’“ und „Entkolonialisierung“ genauer herausgearbeitet.

NAVARRETE LINARES, S.8. / SCHMIDTKUNZ, S.38. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.2 und 5. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.15. / ZUÑIGA GONZALES, S.146f.

⁴⁶ „Wir sind keine *Indios* mehr“

STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.6.

⁴⁷ „Weil es Konzepte sind, die unsere Kondition als Kolonisierte, Marginalisierte und Diskriminierte ausdrücken“

ZUÑIGA GONZALES, S.149.

⁴⁸ „Wir begannen mit Stolz zu sagen: Wir sind *Indios*“

ZUÑIGA GONZALES, S.149, zitiert nach: HERNÁNDEZ Natalio, Imágenes de los indígenas. In: La Jornada Semanal, Nueva Epoca, No. 69 (Junio 1996), S.4.

⁴⁹ „Mit dem Namen „*Indio*“ haben sie uns niedergedrückt und mit diesem Namen werden wir uns erheben.“ (Aussage des indianistischen Ideologen Ramiro Reynaga)

STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.5f.

⁵⁰ MIGNOLO (In: Catalog-MAMB, 2009), S.40. / SCHMIDTKUNZ, S.38. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.5f. / ZUÑIGA GONZALES, S.149.

„Übereinkommen 169 über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern“ der <*International Labour Organization*> (ILO) von 1989⁵¹ festgehalten wurden⁵²:

„Teil I. Allgemeine Grundsätze

Artikel 1

1. Dieses Übereinkommen gilt für

- a) in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern, die sich infolge ihrer sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse von anderen Teilen der nationalen Gemeinschaft unterscheiden und deren Stellung ganz oder teilweise durch die ihnen eigenen Bräuche oder Überlieferungen oder durch Sonderrecht geregelt ist;
- b) Völker in unabhängigen Ländern, die als Eingeborene gelten, weil sie von Bevölkerungsgruppen abstammen, die in dem Land oder in einem geographischen Gebiet, zu dem das Land gehört, zur Zeit der Eroberung oder Kolonisierung oder der Festlegung der gegenwärtigen Staatsgrenzen ansässig waren und die, unbeschadet ihrer Rechtsstellung, einige oder alle ihrer traditionellen sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Einrichtungen beibehalten.

2. Das Gefühl der Eingeborenen- oder Stammeszugehörigkeit ist als ein grundlegendes Kriterium für die Bestimmung der Gruppen anzusehen, auf die die Bestimmungen dieses Übereinkommens Anwendung finden. [...]“⁵³

Ein Jahrzehnt später diente diese Definition als direktes Vorbild für den im Zuge der Verfassungsreform des Jahres 2001 geänderten Text der „Politischen Verfassung der Vereinigten Staaten von Mexiko“ (*Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*):⁵⁴

„**Artículo 2o.** *La Nación Mexicana es única e indivisible.*

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. [...]“⁵⁵

In beiden Dokumenten spielen die Aspekte der Abstammung von vorkolonialen Völkern, sowie die Beziehung der ethnischen Identität zur Territorialität und die aus diesen Umständen resultierenden kulturellen und sozialen Traditionen und Institutionen eine Rolle, wobei dem

⁵¹ Die Definition in diesem Dokument ist stark angelehnt an die ältere „Martinez-Cobo-Definition“ der 1970er und 1980er, die vor allem die historische Kontinuität, den Faktor der gesellschaftlichen Marginalisierung sowie die Selbstwahrnehmung des Individuums als indigen und die Akzeptanz dessen durch die jeweilige Gruppe der Zugehörigkeit herausstreicht. (SCHMIDTKUNZ, S.40. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.303.)

⁵² NAVARRETE LINARES, S.7f. / SCHMIDTKUNZ, S.38. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.6. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.15f.

⁵³ ILO, Übereinkommen 169, S.2f, Artikel 1.

⁵⁴ ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.203 und 313.

Auf das „Übereinkommen 169“ und die mexikanische Verfassung und ihre Bedeutung für indigene Bewegungen werde ich im Kapitel „Forderungen und Strategien“ genauer eingehen.

⁵⁵ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, S.1f, Artikel 2.

Selbstverständnis und der Selbstidentifikation als indigen definitorisch eine zentrale Bedeutung zukommt.⁵⁶

Diese Definition weist jedoch ein gewisses Maß an Unschärfe auf; besonders in Bezug auf die Selbstidentifikation. Dies kann einerseits von Vorteil sein – wie indigene Organisationen, darunter der <World Council of Indigenous Peoples> (WCIP, Weltrat Indigener Völker), betonen – da die Adaption der Definition durch die betreffenden Subjekte die Möglichkeit der Integration persönlicher Identifikationskriterien offen hält. Auf der anderen Seite kann der Mangel an Präzision im konkreten Fall der Rechtsanwendung oder -einforderung zum Problem werden, wenn nicht genau geklärt ist, auf wen sich die eingeforderten Rechte beziehen.⁵⁷

Doch auch sehr präzise definierte Kriterien, wie etwa territoriale oder ethnische Herkunft bzw. Zugehörigkeit können Probleme aufwerfen. Ein für Lateinamerika diesbezüglich sehr relevantes Beispiel sind afroamerikanische Bevölkerungsgruppen, die sich nicht auf ihre Abstammung von vorkolonialen Völkern berufen können (weil ihre Vorfahren im Zuge der Kolonialisierung als Sklaven aus Afrika auf den Kontinent gekommen waren), aber gleichermaßen marginalisiert sind und diskriminiert werden. Sie befinden sich rechtlich gesehen also in derselben Stellung wie indigene Völker, fallen aber *per definitionem* nicht in die Kategorie „indigen“ und laufen daher Gefahr, die geforderten Rechte abgesprochen zu bekommen. Dies führt häufig dazu, dass sich die sogenannten *afrodescentes* auf politisch-rechtlicher Ebene mit den indigenen Völkern identifizieren oder (zumindest) deren Organisationen angeschlossen sind.⁵⁸

Bei all dem dürfen wir jedoch nicht vergessen, dass dieser rechtliche Status vorwiegend oder oft sogar ausschließlich auf dem Papier garantiert ist. Die reale Situation der offenen und versteckten Diskriminierung, sowie der politischen und wirtschaftlichen Marginalisierung und Ausbeutung – deren Strategien und Jahrhunderte lange bewusst und unbewusst gelebte Denks-traditionen und Praktiken tief sowohl in den Menschen als auch innerhalb des staatlichen Systems verankert sind – besteht trotzdem weiter fort.⁵⁹ Dennoch stellt diese Gesetzesgrundlage

⁵⁶ Im „Ersten Zwischenfazit“ werde ich einige konkrete Beispiele für Aspekte indigener Identität geben. BMZ Konzepte 139, S.5. / Convenio No. 169. In: Organización Internacional del Trabajo, online unter: <<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>> (2.11.2012). / Deklaration der Rechte indigener Völker. In: Informationsplattform humanrights.ch (Themendossiers – Minderheitenrechte – Internationale Standards – UNO-Dokumente), online unter: <http://www.humanrights.ch/de/Themendossiers/Minderheitenrechte/Standards/UNO/idart_4599-content.html> (8.11.2012). / NAVARRETE LINARES, S.8. / SCHMIDTKUNZ, S.40.

⁵⁷ Auf diese Rechte gehe ich im Kapitel „Forderungen und Strategien“ näher ein. SCHMIDTKUNZ, S.41.

⁵⁸ BMZ Konzepte 139, S.5, Anmerkung 3. / HARTWIG (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

⁵⁹ FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.49. / NAVARRETE LINARES, S.10. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.8.

allein bereits einen wichtigen Schritt im Ringen um Rechte und Anerkennung der indigenen Völker dar.⁶⁰

Eine weitere Gefahr, die die verallgemeinernde internationale und national-mexikanische Arbeitsdefinition birgt, ist die Vermittlung einer Vorstellung von „den Indigenen“ als einer homogenen Gruppe oder von indigenen Völkern als sich ähnelnder „Kulturen“. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt Lateinamerikas ist jedoch außerordentlich ausgeprägt. Konkret gibt es sich mehr als 400 verschiedene „Völker“ bzw. etwa 657 ethno-linguistische Gruppen, die etwa 40-60 Millionen Menschen in Lateinamerika umfassen und damit zwischen 8 und 10% der Gesamtbevölkerung ausmachen. Die Länder mit dem größten indigenen Bevölkerungsanteil sind Mexiko, Guatemala, Bolivien, Ecuador und Peru, wo zusammengenommen insgesamt um die 80% der lateinamerikanischen indigenen Bevölkerung leben.⁶¹

Diese Zahlen sind nicht als verbindliche Angaben anzusehen; viele davon beruhen zu einem großen Teil auf Schätzungen durch verschiedene Institutionen in Lateinamerika.⁶² Bevor ich also auf die Zahlen der indigenen Bevölkerung in Mexiko zu sprechen komme, möchte ich kurz auf die methodischen Probleme bei der Verwendung solcher Statistiken eingehen. Wie ich den folgenden Kapiteln zeigen werde, ist eine eindeutige Grenze zwischen Indigenen und Nicht-Indigenen, wie sie für die quantitative Datenerhebung vonnöten wäre, nur schwer zu ziehen. Die Ergebnisse der von der Politik ausgehenden Volkszählungen hängen also in hohem Maße von den Erhebungskriterien und der praktischen Deutungshoheit der jeweiligen politischen Autoritäten ab. In der Geschichte der Volkszählungen in Mexiko hat sich vor allem das Kriterium der Sprache als Hauptindiz für die Anerkennung einer Person als indigen etabliert. Angesichts der Tatsache, dass jedoch Sprache, Kultur und ethnische Identifikation nicht immer deckungsgleich sind, wie ich im Kapitel „Ethnizität“ zeigen werde, ist dieses Kriterium nur bedingt brauchbar. In der Volkszählung von 2000 wurde in Mexiko auch nach der Selbstidentifikation als indigen gefragt. Obwohl dies als Fortschritt erachtet werden kann, ist auch dieses Kriterium problematisch: Etwas – wie wir im Kapitel „Identität“ sehen werden – so Komplexes und Vielschichtiges wie Identität und Selbstverständnis, das oft nicht einmal mit Worten zu fassen ist, und oft in hohem Maße von eingehender Selbstreflexion abhängt, lässt sich sehr schwer in absoluten Zahlen ausdrücken; weniger noch, wenn wir von sich im Laufe des Lebens prozessual verändernden Identifikationen ausgehen. Zusätzlich muss das

⁶⁰ Diese Dimension des Themas werde ich in den Kapiteln „Forderungen und Strategien“ und „Zweites Zwischenfazit“ näher behandeln.

FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.57. / KUPPE, S.3. / MEENTZEN, S.38.

⁶¹ BMZ Konzepte 139, S.5. / HARTWIG (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / KUPPE, S.2. / PEDOTA, S.22. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.1. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.41.

⁶² Zu diesen Institutionen gehören beispielsweise die <Banco Interamericano del Desarrollo> (BID), das <Centro Latinoamericano de Demografía> (CELADE), das <Instituto Indigenista Interamericano> (INI) oder der <Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe>. (BMZ Konzepte 139, S.5. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.41.)

persönliche Identitätsbewusstsein auch nicht den Ausschlag geben, sich als indigen registrieren zu lassen; diese Entscheidung hängt auch davon ab, welche Stellung indigene Völker innerhalb von Staat und Gesellschaft einnehmen: „Wo die nationalstaatliche Ideologie des ‘mestizischen’ Staates vorherrscht, wirkt der Assimilationsdruck, wo es jedoch Vorteile beinhaltet (z.B. Landrechte), sich als Angehöriger einer ethnischen Gruppe zu bezeichnen, lässt sich eine Steigerung der Anzahl jener feststellen, die sich zu ihrer indigenen Herkunft bekennen.“⁶³ Ein zusätzliches Problem kann das Fehlen offizieller einheitlicher Standards für Volkszählungen in Kombination mit dem Interesse seitens der herrschenden „weißen“ und mestizischen Elite darstellen, die nationale Ideologie der mestizischen und homogenen Nation mit möglichst geringen Zahlen indigener Bevölkerung zu belegen.⁶⁴

Mit diesem Hinweis auf die relative Aussagekraft von statistischen demographischen Daten in Bezug auf die Komplexität gelebter Wirklichkeit möchte ich diese dennoch präsentieren. Dabei geht es mir hauptsächlich darum, eine Vorstellung davon zu vermitteln, in welcher Größenordnung sich die offiziellen Zählungen und Schätzungen über die indigene Bevölkerung in Mexiko bewegen. Zu diesem Zwecke stütze ich mich auf drei verschiedene Quellen⁶⁵, deren Angaben ich in Tabelle 1 zusammengefasst habe.

Das INEGI gibt für das Jahr 2000 eine indigene Bevölkerungsanzahl von 8.381.314 an, die sich aus allen drei in der Tabelle verzeichneten Kriterien zur Identifikation einer Person als indigen ergibt. Die enorme Schwankung der Zahl der sich selbst als indigen Wahrnehmenden zwischen 1.103.312 im Jahr 2000 und 14.900.000 im Jahr 2010 ergibt sich wohl daraus, dass im Jahr 2000 anscheinend Sprache und Selbstwahrnehmung als sich gegenseitig ausschließende Kriterien angewendet wurden, während die deutlich größere Zahl im Jahr 2010 offensichtlich auch Sprecher einer indigenen Sprache enthält. In beiden Fällen lässt sich jedoch daraus ersehen, dass Selbstwahrnehmung als indigen und Beherrschung einer indigenen Sprache keine deckungsgleichen Kriterien sind. Die Angabe von 6-7 Millionen Indigenen, die damit um die 6% der Gesamtbevölkerung stellen würden, wird durch die Zahlen des CONAPO kontrastiert. Hier finden sich zwei unterschiedliche Angaben,⁶⁶ die beide einen deutlich höheren Wert angeben und nach denen die indigene Bevölkerung mit 11-12 Millionen Menschen um die 12% der Gesamtbevölkerung Mexikos ausmachen würde. Die CEPAL gibt für das Jahr 2000 an, dass sich 6.101.632 Menschen selbst als indigen registriert haben, was ungefähr 6% der Gesamtbevölkerung umfassen würde.

⁶³ STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.1.

⁶⁴ HARTWIG (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / MONTEMAYOR, S.148. / NAVARRETE LINARES, S.14. / RATHGEBER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.62. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.1.

⁶⁵ Die Quellen der verschiedenen Institutionen und ihre Erhebungskriterien habe ich im Kapitel „Forschungsstand“ bereits genauer beschrieben.

⁶⁶ Diese Tatsache wird im Kapitel „Forschungsstand“ kommentiert.

Quelle	Erhebungskriterium	2000	2005	2010
INEGI	Gesamtbevölkerung	a, d 97.483.412	a 103.263.388	a 112.336.538
	Indigene Bevölkerung	b, d 6.044.547 d 1.233.455 d 1.103.312 d 8.381.314	b, c 6.011.202	b 6.695.228 e 14.900.000
CONAPO	Sprecher einer indigenen Sprache im Alter von 5 Jahren oder älter (HLI \geq 5)			
	0-4 Jahre in Haushalten, deren Vorstand und/oder Gatte in eine indigene Sprache spricht			
	Selbstwahrnehmung als indigen, unabhängig von der Sprache, über 3 Jahre alt insgesamt			
	Anteil der Sprecher einer indigenen Sprache über 5 Jahre an der Gesamtbevölkerung (errechnet aus den oben genannten Zahlen) ^f	6,2%	5,8%	6,0%
	Gesamtbevölkerung	£ 97.483.412		£ 112.336.538
	Indigene Bevölkerung	h 95.753.396		
	Indigene Bevölkerung	i 10.793.126 i 1.103.884 i 11.897.010		
CEPAL	Gesamtbevölkerung	j 12.518.039	j 3.365.976	j 14.172.483
	Indigene Bevölkerung	h 12,4%		12,6%
	Anteil der indigenen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung (errechnet mit den Zahlen aus Quelle „j“; bezogen auf die Zahlen der Quelle „g“)			
CEPAL	Gesamtbevölkerung	k 99.530.440	k 105.934.141	k 112.363.683
	Indigene Bevölkerung	m 6.101.632		
	Selbstidentifikation als indigen ¹			
	Anteil der Indigenen, die sich als solche selbst identifizieren an der Gesamtbevölkerung (errechnet aus den oben genannten Zahlen)	6,1%		

Tabelle 1: Demographische Daten über die indigene Bevölkerung in Mexiko

Quellenangabe zu Tabelle 1:

- ^a INEGI (2012), Tabelle 2.1 „Población total por tamaño de localidad entidad federativa y sexo”.
- ^b INEGI (2012), Tabelle 2.4 „Población de 5 y más años por sexo y grupo quinquenal de edad según condición de habla indígena”.
- ^c INEGI (2009), S.3, Tabelle „Población de 5 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa según sexo, 2005”.
- ^d ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.37, Tabelle „La Población indígena de México”.
- ^e gerundete Zahl
INEGI (2010), S.67.
- ^f Diese Rechnung ist freilich nicht ganz korrekt, da sie die indigene Bevölkerung der über 5-Jährigen auf die Gesamtbevölkerung Mexikos inklusive der 0-4-Jährigen bezieht. Die Zahl soll jedoch eine ungefähre Vorstellung vom Anteil der indigenen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung vermitteln.
- ^g CONAPO (2011), S.12, Tabelle 1 „Población censal según grandes grupos de edad, 2000 y 2010”.
- ^h CONAPO (2005). S.18, Tabelle 2.2 „Entidades federativas con mayor proporción de población indígena censada, 2000”.
- ⁱ CONAPO (2011), S.17, Tabelle 2.1 „Población indígena obtenida del Censo de Población de 2000”.
- ^j CONAPO (2000-2010).
- ^k Estadísticas e Indicadores - Demográficos y sociales - Población total según sexo. In: CEPALSTAT. Bases de Datos, 23.7.2012, online unter:
<<http://websie.eclac.cl/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idAplicacion=1&idTema=1&idioma=e>>
(21.10.2012).
- ^l Temas y Contenidos del SISPP. In: SISSPI.
- ^m Población - Tamaño y Estructura de la población. In: SISSPI.

Eine weitere Angabe, die ich nicht in die Tabelle integriert habe, ist jene eines Forscherteams des <Instituto Nacional Indigenista> (INI) und der <Dirección General de Culturas Populares>, welches die indigene Bevölkerung Mexikosum 2000 aufgrund linguistischer und kultureller Kriterien (zB. die Erhaltung kultureller Werte oder Traditionen unabhängig von der Sprache) auf ungefähr 10,5 Millionen Menschen schätzten, also gut 10% der Gesamtbevölkerung.⁶⁷

Nun möchte ich noch auf mögliche Konnotationen des Begriffs „indigene Völker“ hinweisen, die ich für die Verwendung als Arbeitsbegriff in dieser Arbeit ausschließen möchte. Zum ersten ist dies eine bereits erwähnte homogenisierende Wirkung, die mit einem so allgemeinen Überbegriff einhergehen kann. Zum zweiten sollte die Grundbedeutung von „indigen“ – „ursprünglich“ –, in zweierlei Hinsicht nicht wörtlich genommen werden.⁶⁸ Einerseits sind damit nicht ausschließlich mehr oder weniger „direkte“ Nachkommen vorkolonialer lateinamerikanischer „Kulturen“ gemeint; diese konzeptuelle Annäherung an den Begriff hat einen biologisch-rassistischen Unterton und wird von Fernando Mires als „evolutionistische“ Tendenz bezeichnet.⁶⁹ Andererseits soll „indigen“ keine anachronistische Vorstellung einer ungebrochenen kulturellen Kontinuität seit Beginn der Kolonisierung suggerieren. Wie wir im Kapitel „Kultur“ sehen werden, ist eine solche statische Vorstellung von Kultur – also beispielsweise

⁶⁷ MONTEMAYOR, S.149f.

⁶⁸ HARTWIG (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / SCHMIDTKUNZ, S.37.

⁶⁹ SCHMIDTKUNZ, S.39.

die Vorstellung, Traditionen der präkolumbischen Epoche hätten sich bis heute (nahezu) unverändert gehalten – unzeitgemäß und wissenschaftlich überholt.

In Zusammenhang mit diesem auf den kulturellen Aspekt gerichteten Blickwinkel steht auch die zweite von Mires beschriebene konzeptuelle Annäherung, die er als „kulturalistisch“ bezeichnet. Damit meint er die Tendenz, den Gegensatz zwischen dem „Indigenen“ und dem „Westlichen“ überzubetonen. Diese lässt sich unter anderem in diversen Entwicklungstheorien beobachten, in denen die kulturelle Andersartigkeit indigener Völker vor allem innerhalb dieser Dichotomie mit Rückständigkeit gleichgesetzt und als Grund für ihre „Unterentwicklung“ gesehen wurde und wird.⁷⁰

In diesem Sinne sollen bei Begriffen wie „indigene Völker“ oder „das Indigene“ folgende Aspekte mitgedacht werden: Es sind verallgemeinernde Überbegriffe, daher kann auf die Heterogenität der unter ihnen zusammengefassten Gruppen nicht oft genug hingewiesen werden. Wer zu diesen gezählt wird, hängt vor allem vom jeweiligen Selbstverständnis einer Person ab, wobei sich das Gefühl der Zugehörigkeit aufgrund vielfältiger Faktoren ergeben kann (zB. aufgrund der Sprache, auf die Dorfgemeinschaft ausgerichtet oder durch die Mitgliedschaft in einer kämpferischen ethnischen Organisation bedingt). Diese Zugehörigkeiten müssen nicht getrennt voneinander oder widerspruchsfrei nebeneinander stehen, sondern sollen als Identifikations-Komponenten gesehen werden, die sich in verschiedenen Kontexten unterschiedlich kombinieren und überlagern können - diesem Zugang werden wir im Kapitel „Identität“ noch genauer begegnen.⁷¹

Der notwendigerweise theoretische Charakter meiner Diplomarbeit ermöglicht es mir nicht, den Überbegriff der „indigenen Völker“ auf einer empirischen Ebene auf seine Relevanz hin zu überprüfen (also zB. im Rahmen von qualitativen Interviews mit Menschen im konkreten Kontext einer Interkulturellen Universität über ihre eigene Vorstellung und Selbstwahrnehmung). Umso wichtiger ist es, eine möglichst konkrete Vorstellung davon zu vermitteln, auf welchen Ebenen ein so allgemeiner Begriff operieren kann, was er für die Analyse dessen, wie „indigen“ in Mexiko zu erfassen sein könnte, hergibt und welche Dimensionen darin enthalten sind. Daher möchte ich im Folgenden zuerst einen Überblick darüber geben, wie indigene Völker in Mexiko historisch aus politischer Sicht wahrgenommen oder definiert wurden und danach ein konzeptuelles Instrumentarium erarbeiten, das verschiedene Analyse-Dimensionen (Kultur, Identität, Ethnizität) aufzeigt, nach denen die Bedeutungsinhalte des allgemeinen Begriffs „indigene Völker“ herausgefiltert werden können. Da Diskurse solcher Konzepte, aber auch der „indigenen Frage“ innerhalb eines breiteren Kontextes globaler gesellschaftlicher Dynamiken entstehen und sich formen, müssen zuerst soziale und kulturelle Aspekte

⁷⁰ RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.206. / SCHMIDTKUNZ, S.39. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.15.

⁷¹ STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.6. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.18.

der Globalisierung beschrieben werden, die einen Einfluss auf die hier relevanten Themen genommen haben. Sie bilden gleichzeitig den Kontext für das Phänomen der indigenen Emanzipationsbewegungen – auf die in der darauffolgenden Kapitel-Einheit „Indigene Bewegungen in Lateinamerika“ Bezug genommen wird – und die Herausbildung von Interkulturellen Universitäten als eine ihrer Ausdrucksformen.

DIE HISTORISCHE KONSTRUKTION DER „INDIANITÄT“⁷² IN MEXIKO

In diesem Kapitel möchte ich einen Überblick über in verschiedenen Etappen der mexikanischen Geschichte gängige Bilder und Diskurse der jeweiligen kulturellen und sozialen Eliten über die Nachkommen der prähispanischen Völker Mexikos und die dahinterstehenden Ideologien geben. Ich möchte damit aufzeigen, dass die Rolle der indigenen Völker innerhalb des sozialen, ökonomischen und politischen Systems Mexiko in hohem Maße von der externen – also europäisch-mestizischen – Deutungshoheit bestimmt wurde. Dieses Fremdbild sowie dessen Einfluss auf politische und ideologische Umgangsformen mit der durch die dominante Kultur stets als Problem wahrgenommenen Existenz der „*indios*“ („*problema indígena*“⁷³) sollen im Zentrum der Betrachtungen stehen.

Aus dieser Perspektive kann die „Entdeckung“ der anfangs für Inder gehaltenen „Indianer“ durch die Spanier auch als eine „*invención del indio*“ („Erfindung des Indio“) gesehen werden, wie es beispielsweise Montemayor oder Mires formulieren. Und zwar „Erfindung“ in dem Sinne, dass verschiedenste kulturelle, ethnische und sprachliche Gruppen, die sich selbst nicht als zusammengehörig betrachteten – ja im Gegenteil sich sogar eindeutig und dezidiert voneinander abgrenzten – unter einem einzigen Begriff zusammengefasst und damit auf ihre Eigenschaft als „die Anderen“ gegenüber den ankommenden Europäern reduziert wurden.⁷⁴ Dies diente nicht nur der Klassifizierung der indigenen Völker, sondern beeinflusste auch die Identitätsbildungsprozesse der dominanten kulturellen Gruppen.⁷⁵ (So lässt sich diese Praxis des *othering* gleichzeitig als Stärkung und als Folge des europäischen Überlegenheitsgefühls sehen, auf das ich noch in diesem Kapitel und noch detaillierter im Zuge „Entkolonialisierung“ zu sprechen kommen werde.) Um die asymmetrischen ethnischen Beziehungen innerhalb der mexikanischen Gesellschaft zu verstehen, ist also eine Auseinandersetzung mit der historischen Konstruktion der „Indianität“ durch die weiße/ mestizische Elite unerlässlich, die auch noch heute existente Strukturen und Institutionen, Mentalitäten und soziale Praktiken geprägt hat.⁷⁶

⁷² Diesen Begriff verwendet Fernando MIRES in seinem Buch „*El Discurso de la Indianidad*“. Er soll die Intention dieses Kapitels zum Ausdruck bringen, nicht indigene Selbstbilder oder Praktiken zu beschreiben, sondern die diskursive Konstruktion eines Bildes von indigenen Völkern durch nicht-indigene Eliten in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen.

⁷³ Siehe Kapitel „Theorie und Praxis des Indigenismus“

⁷⁴ MIRES, S.8f. / MONTEMAYOR, S.29f und 32. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.15.

⁷⁵ SALEH, S.44.

⁷⁶ MIRES, S.8f. / SALEH, S.44. / SCHMIDTKUNZ, S.45.

DIE KOLONIALGESELLSCHAFT IM 18. JAHRHUNDERT

In der Zeit von der spanischen Eroberung und Kolonisierung Mexikos im 16. Jahrhundert bis zu den Unabhängigkeitsbestrebungen am Beginn des 19. Jahrhunderts bildete sich eine komplexe Gesellschaft heraus

„deren ethnische Gruppierungen durch ausgeprägte soziale Ungleichheit charakterisiert waren. Ständische, ethnische, wirtschaftlich-besitzorientierte, kulturelle, korporativ-rechtliche, militärische und religiöse Schichtungskriterien, verbunden mit der Privilegierung bestimmter Funktionsgruppen, wurden in schwer zu entwirrender regionaler Differenzierung wirksam.“⁷⁷

Tendenziell entsprach jedoch die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit einer Person oder Gruppe deren sozio-ökonomischer Situation.⁷⁸ Am unteren Rand der Gesellschaft, marginalisiert und ohne jeglichen Einfluss in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kirche, standen in der Regel afrikanische Sklaven und deren Nachkommen (auch *castas* genannt) sowie die diesen sozial ein wenig übergeordneten *indios*. Ihre größtenteils schlechten Lebens- und Arbeitsbedingungen waren die Folge von diskriminierenden Unterdrückungs- und Ausbeutungsmechanismen (wie beispielsweise des *Encomienda*- oder des *Repartimiento*-Systems⁷⁹, der Tributpflicht gegenüber der Krone, der Missionierung, etc.).⁸⁰

Innerhalb indigener Gemeinden wurden jedoch trotz der spanischen Oberherrschaft traditionelle Organisationsstrukturen zumindest theoretisch weitgehend aufrechterhalten. So wurden beispielsweise weiterhin die indigenen Sprachen gesprochen, zu den Dörfern gehörte oftmals Kommunalland⁸¹ (die sogenannten *ejidos*) und die Gemeinden unterstanden eigenen lokalen Autoritäten sowie ihren eigenen Rechtssystemen, solange diese nicht der monarchisch-katholischen Ordnung zuwiderliefen. Diese Praxis parallel existierender „Rechtskreise“ (Kuppe) widersprach der Logik frühneuzeitlicher Kolonialpraxis keineswegs, sondern war auch im europäischen Rechtsverständnis üblich (zB. galt für Bauern praktisch ein anderes Recht als für Kleriker).⁸²

⁷⁷ BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.85.

⁷⁸ POTTHAST-JUTKEIT, S.118.

⁷⁹ *Encomiendas* waren einem Spanier „anvertraute“ (*encomendados*) indigene Dorfgemeinschaften oder Gruppen, die diesem als „Gegenleistung“ für Schutz, Zivilisierung und Missionierung Tribute in materieller Form oder als Dienstleistungen zahlen mussten. Das *Recomienda*-System brachte nur eine bedingte Besserung, da es jede indigene Gemeinde dazu verpflichtete, eine gewisse Anzahl von Arbeitskräften pro Woche gegen eine geringe symbolische Entlohnung zur Errichtung öffentlicher Gebäude zur Verfügung zu stellen. Beide Systeme dienten der systematischen Ausnutzung der Arbeitskraft der indigenen Bevölkerung. (RUHL, IBARRA GARCÍA, S.70ff.)

⁸⁰ ABAD Y QUEIPO, S.175f. / SCHMIDTKUNZ, S.46.

⁸¹ Die dort in Gemeinschaftsarbeit erwirtschafteten Erträge konnten zwar nicht von den Gemeinden selbst genutzt werden, sondern mussten größtenteils als Tributzahlungen an die Krone abgegeben werden, doch zumindest konnte so ein wichtiger Aspekt vieler indigener Wertvorstellungen bewahrt werden, nach denen Land bzw. Erde kein (individueller) Besitz sein kann, sondern nur (gemeinschaftlich) genutzt werden darf (siehe „Erstes Zwischenfazit). (NAVARRETE LINARES, S.50. / RATHGEBER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.61f. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.92.)

⁸² KUPPE, S.3f. / RAMÍREZ ZAVALA, S.1647. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.92. / SCHMIDTKUNZ, S.46f.

Eine weitere uneinheitliche Gruppe innerhalb des kolonialen Gesellschaftsgefüges bildeten die *mestizos*⁸³, Nachkommen von Spaniern und Indigenen, die jedoch keinen spezifischen sozialen Status besaßen.⁸⁴ Ihnen übergeordnet waren die **in Mexiko (Neu Spanien) geborenen** Nachkommen der Spanier, die *criollos* (Kreolen) genannt wurden. Auf die sozialen und ideologischen Unterschiede innerhalb dieser bei weitem nicht homogenen Klasse soll an dieser Stelle nur hingewiesen sein, ohne diese im Detail auszuführen.⁸⁵ Viele von ihnen waren gebildet, übten angesehene Berufe aus oder konnten erheblichen Reichtum ansammeln, besaßen jedoch selten politische Macht. Denn es waren fast ausnahmslos die **in Spanien geborenen** Einwanderer – die *peninsulares* oder *gachupines* („Sporträger“) –, die alle wichtigen politischen, militärischen, religiösen und juristischen Machtpositionen innehatten.⁸⁶

Die *peninsulares* blickten auf die *americanos* (also alle in Amerika geborenen Menschen, einschließlich der *criollos*) herab, ungeachtet dessen, welche soziale oder finanzielle Position sie in der Alten Welt gehabt hatten.⁸⁷ Die abwertende und geringschätzige Haltung gegenüber den *indios* spiegelte sich unter anderem in einem abwertenden Wortschatz wider, wie zB. in Bezeichnungen wie „*salvajes*“ (Wilde) oder „*antropófagos*“ (Menschenfresser).⁸⁸ Vor allem ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden die Vorstellungen über die *indios* von europäischen Studien beeinflusst, wie zB. in „*Historia Natural*“ (1749 und 1788) von George Louis Buffon oder „*Investigaciones filosóficas*“ (1768) von Cornelius de Pauw.⁸⁹ In diesen Werken wird beispielsweise ein Bild vom *indio* als „*salvaje, débil, degenerado, incapaz mental*“⁹⁰ gezeichnet.⁹¹

⁸³ Zu den Mestizen siehe auch Anmerkung Nr.44 im Kapitel „Indigene Völker - Problematik einer Definition“.

⁸⁴ BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.86. / MONTEMAYOR, S.62. / ROSSI, PLANO, S.3.

⁸⁵ BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.132.

⁸⁶ BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.132. / ROSSI, PLANO, S.3. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.100.
So waren beispielsweise während der Kolonialzeit nur vier von 170 Vizekönigen oder 150 von 606 Erzbischöfen *criollos*. (ROSSI, PLANO, S.3.)

⁸⁷ Dabei handelte es sich um eine Masse mit vielfältiger sozialer Herkunft; von Soldaten über Mönche bis hin zu Rechtsanwälten oder verarmten Adligen. Alle erhofften sich einen sozialen und finanziellen Aufstieg in der Neuen Welt. (RUHL, IBARRA GARCÍA, S.100.)

⁸⁸ MONTEMAYOR, S.62.

⁸⁹ Diese Werke trugen beispielsweise zu der Verbreitung der Ansichten bei, Amerika sei erdgeschichtlich jünger als Europa und somit in einem unreifen Stadium, das sich in Flora, Fauna und der autochtonen Bevölkerung widerspiegle, die auch unter anderem wegen des Klimas degeneriert sei und auf dem Niveau der Barbarei stünde. (MONTEMAYOR, S.62f / RINKE, S.51. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.118f.)

⁹⁰ „wild, schwach, degeneriert, mental unfähig (nicht vernunftbegabt)“
RAMÍREZ ZAVALA, S.1649f.

⁹¹ MONTEMAYOR, S.60. / RINKE, S.51. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.102.

UNABHÄNGIGKEIT UND NATIONALSTAATSBILDUNG AM BEGINN DES 19. JAHRHUNDERTS

Anhand solcher literarischer Zeugnisse des 18. Jahrhunderts wird deutlich, welches Amerika-bild von Europa aus konstruiert wurde. Innerhalb dieser Vorstellungen wurde nicht nur eine geringschätzige Haltung gegenüber den *indios* zum Ausdruck gebracht, sondern vielmehr wurde dem gesamten amerikanischen Kontinent und allem was sich darauf befand, eine minderwertige Stellung zugeschrieben. So wurden auch die intellektuellen Aktivitäten der gebildeten kreolischen Autoren nicht als ebenbürtig oder wissenschaftlich wertvoll angesehen und deren Fähigkeit zur geistigen Weiterentwicklung wurde negiert.⁹² Solche Behauptungen nährten die Unzufriedenheit der kreolischen Oberschicht in Mexiko, die aus der ihnen zugedachten politisch, ökonomisch und intellektuell untergeordneten Stellung resultierte, zusätzlich.⁹³ Aus ihren Reihen bildete sich in diesem Klima der Antipathie gegenüber europäischen bzw. spanischen Überlegenheitsgefühlen und politischer Oberherrschaft, aber gleichzeitig auch durch die Rezeption nach Neu Spanien gelangender und dort vor allem durch die Jesuiten verbreiteter Ideen der englischen und französischen Aufklärer⁹⁴ allmählich eine intellektuelle Elite heraus. In ihren gegen oben genannte Vorstellungen gerichteten Schriften manifestierte sich ein sich allmählich entwickelndes „neues kreolisches Selbstbewusstsein“⁹⁵, das ein positives Amerikabild propagierte. Ausdruck dessen ist beispielsweise Francisco Javier Clavigeros *„Historia Antigua de México“*⁹⁶ (1780), deren Vorwort vielsagend mit den Worten beginnt: *„Una Historia de México escrita por un mexicano.“*⁹⁷ Seine Argumentation steht dabei exemplarisch für die Konstruktion einer mexikanischen Ethnizität durch diese kreolische Elite, die vor allem durch die Betonung des Anknüpfens an die – in Werken wie diesem – glorifizierte präkolumbische Vergangenheit und der *„mestizaje como la naturaleza original de los mexicanos“*⁹⁸ legitimiert werden sollte. Durch die Gleichstellung der altamerikanischen Hochkulturen mit jenen der Griechen oder Römer wurde die mexikanische Geschichte ideologisch über-

⁹² RAMÍREZ ZAVALA, S.1648f. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.118f.

Neben den oben genannten Werken findet sich eine solche Haltung beispielsweise in *„Epístolas“* (1735) oder der *„Geografía Histórica“* (1972) von Manuel Martí. (RAMÍREZ ZAVALA, S.1649.)

⁹³ BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.132. / RINKE, S.48 und 51. / ROSSI, PLANO, S.3.

⁹⁴ Zu diesen vor allem durch Reisende in die Regionen der Neuen Welt gelangenden Ideen gehörten beispielsweise die Forderungen, „daß Menschen nicht länger von der Trinität, bestehend aus König, Geistlichkeit und Landaristokratie, beherrscht werden sollten und [...] daß die Regierung auf Zustimmung der Regierten beruhe [...]; auch sollte die Gesellschaft nicht in starre Klassen aufgeteilt sein und der Einzelne das Recht haben, aufgrund seines Talents nach Höherem zu streben.“ (RUHL, IBARRA GARCÍA, S.117.)

⁹⁵ RINKE, S.121.

⁹⁶ CLAVIGERO Francisco Javier, *Historia antigua de México y de su conquista: sacada de las mejores historiadores españoles, y de los manuscritos y pinturas antiguas de los indios (México 1844)*, online unter: <<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080023605/1080023605.html>> (15.3.2013).

⁹⁷ „Die Geschichte Mexikos, geschrieben von einem Mexikaner.“ (Übersetzung zitiert aus: RUHL, IBARRA GARCÍA, S.118.)

Originalzitat in: CLAVIGERO Francisco Javier, *Historia antigua de México y de su conquista: sacada de las mejores historiadores españoles, y de los manuscritos y pinturas antiguas de los indios (México 1844)*, S. III.

⁹⁸ *„mestizaje als originaler Natur der mexikanischen Bevölkerung“* MONTEMAYOR, S.64

höht und als Wurzel des Mexikanertums verherrlicht.⁹⁹ Diese Instrumentalisierung der indigenen Vergangenheit bedeutete jedoch keine gleichzeitige Aufwertung der zu jener Zeit *lebenden* indigenen Bevölkerung, die unverändert als minderwertig betrachtet und als das rückständige Element innerhalb der Gesellschaft angesehen wurde. Während die Mexikaner als Erben der historisch neu bewerteten Kulturen prähistorischer Völker bezeichnet wurden, wurden deren kolonisierte Nachkommen weiterhin geringgeschätzt. Die Kreolen assoziierten das Indianische in diesem Zusammenhang mit der amerikanischen Freiheit und dem Nicht-Europäischen, um sich eindeutig von den *gachupines* abzugrenzen sowie ihre eigenen politischen Machtansprüche zu festigen und nicht um für die Verbesserung der Lebensbedingungen indigener Völker einzutreten.¹⁰⁰

Diese sich zunehmend manifestierenden größtenteils machtpolitisch motivierten Spannungen zwischen spanischen und kreolischen Gruppen sind nur ein Faktor unter mehreren für die Entwicklung der zu Beginn des 19. Jahrhunderts in allen spanischen Kolonien einsetzenden Unabhängigkeitsbestrebungen. Diese überregionalen Wandlungsprozesse im politischen Denken wurden neben den Ideen der europäischen Aufklärung beispielsweise auch von jenen der Revolutionen in Amerika und Frankreich (zB. Souveränität des Volkes, Selbstbestimmung, Gewaltenteilung, Repräsentations- und Gleichheitsprinzipien, Menschenrechte) beeinflusst.¹⁰¹

Im Kontext größerer historischer Zusammenhänge, wie zB. der Schwächung der spanischen Monarchie (ab 1808)¹⁰² entwickelte sich ab 1810 aus diesen sozialen Postulaten eine Revolution – vor allem getragen durch intellektuelle kreolische Revolutionäre wie Miguel Hidalgo und José María Morelos¹⁰³ –, die nach einer Phase kämpferischer Aufstände¹⁰⁴ schließlich 1821 zur Unabhängigkeit Mexikos von Spanien führte. Schriftlich wurde dies im „*Plan de Iguala*“ festgehaltenen¹⁰⁵, der „ein programmatisches Bekenntnis zur nationalen Souveränität Mexikos [und] zur Einheit aller Mexikaner [war ...]. Spanier, kreolische Oberschichten, die Masse der Mestizen und die *indios* sollten sich in diesem nationalen Entwurf gleichermaßen beheimatet fühlen.“¹⁰⁶

⁹⁹ MONTEMAYOR, S.63f. / RINKE, S.50f. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.118f.

¹⁰⁰ MONTEMAYOR, S.64f. / RINKE, S.50.

¹⁰¹ BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.107 und 112. / GUEDEA, S.265. / RINKE, S.291f. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.117, 120f und 134.

¹⁰² BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.121. / GUEDEA, S.271. / RINKE, S.121. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.121.

¹⁰³ GUEDEA, S.274f.

¹⁰⁴ Zur Ereignisgeschichte der Unabhängigkeitsbewegung siehe beispielsweise: BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.122f. / GUEDEA, S.263-284. / RINKE, S.142-153 und 215-222. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.120-127.

¹⁰⁵ BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.123. / GUEDEA, S.283. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.126f.

¹⁰⁶ BERNECKER, PIETSCHMANN, TOBLER, S.124.

Unter dem Begriff der Nation, der in der auf dieser Basis entwickelten Verfassung von 1824 breite Verwendung fand¹⁰⁷, verstand man eine „Staatsform, in der die Deckungsgleichheit von politisch-territorialer und kulturell-ethnischer Einheit bestehen soll[te].“¹⁰⁸ Angesichts des Strebens der kreolischen Träger der neuen Nation nach Festigung einer in diesem Sinne verstandenen Einheit stellte jedoch der multiethnische Charakter der mexikanischen Gesellschaft eine große Herausforderung für die Konstruktion einer nationalen kollektiven Identität dar, die alle Menschen innerhalb dieser *imagined community*¹⁰⁹ zusammenhalten und als Einheit festigen sollte.¹¹⁰ Die indigenen Bevölkerungsgruppen wurden nach wie vor als minderwertig angesehen und in diesem Kontext zusätzlich als Bürde, „als Hindernis oder gar als Bedrohung im Prozess der Entwicklung hin zu einer modernen, nationalen und zivilisierten Kultur.“¹¹¹ Deshalb waren die „Verfassungsväter“ und neuen kreolisch dominierten Regierungen darum bemüht, die gesellschaftliche Relevanz der „ethnische[n] Dimension zumindest in der Theorie“ zu tilgen und so eine „Homogenisierung des Staatsvolks herbeizuführen.“¹¹² Ein Beispiel für einen solchen Umgang mit der ethnischen Vielfalt des Landes ist ein Gesetzesvorschlag, den der Politiker José María Luis Mora (1794-1850) in der verfassungsgebenden Versammlung 1824 einbrachte. Demnach sollte das Wort „*indio*“ aus dem Wortschatz der offiziellen Sprache (und so auch aus dem Bewusstsein) verbannt und damit die Existenz desselben offiziell per Gesetz geleugnet werden („*que se declarara por ley la inexistencia de los indios*“¹¹³). Tatsächlich lässt sich eine sorgfältige Vermeidung des Begriffs „*indio*“ durch liberale Autoren des 19. Jahrhunderts beobachten.¹¹⁴

In der in diesem Kapitel beschriebenen Zeit des politischen Umbruchs lässt sich in Bezug auf die gebrachten Beispiele zur Einbeziehung des „indigenen Elements“ durch kreolische Gruppen beobachten, dass solche Konstruktionen von „Indianität“ Teile von Argumentationsstrukturen darstellten, mit denen sie ihre machtpolitischen Interessen untermauern, stärken oder wahren wollten. Die formale und rechtliche Gleichheit aller Staatsbürger bedeutete keineswegs eine reale Gleichstellung der indigenen Völker oder Verbesserung ihrer Situation.¹¹⁵ „Die Sprache war die der universellen Werte, die Praxis blieb aber immer sozial diskriminie-

¹⁰⁷ Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, S.1, Título I-III.

¹⁰⁸ HALLER, S.201.

¹⁰⁹ Verstanden im Sinne Benedict Andersons. Ein in diesem Zusammenhang wichtiges Merkmal davon war die Vorstellung der Nation „als *Gemeinschaft* [...], weil sie, unabhängig von realer Ungleichheit und Ausbeutung, als ‘kameradschaftlicher’ Verbund von Gleichen verstanden wird.“ (MUSNER Lutz, Vorgestellte Gemeinschaften. In: LdG, S.419. Zitiert nach ANDERSON Benedict, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts (Frankfurt a.M. 2005), S.15-17.)

¹¹⁰ LEMPÉRIÈRE (Onlinepublikation oder Seitenangaben). / RINKE, S.300f.

¹¹¹ SCHMIDTKUNZ, S.47f.

¹¹² alle Zitate aus: RINKE, S.302f.

¹¹³ MONTEMAYOR, S.67.

¹¹⁴ MONTEMAYOR, S.67ff.

¹¹⁵ RINKE, S.308. / RUHL, IBARRA GARCÍA, S.138.

rend.¹¹⁶ Oft gingen mit den machtpolitischen Veränderungen sogar noch Verschlechterungen ihrer Lebensbedingungen einher; beispielsweise entzog die durch liberale Reformen um die Mitte des 19. Jahrhunderts vollzogene Aufhebung des Kommunallandes vielen Gemeinden ihre landwirtschaftliche Existenzgrundlage¹¹⁷. Die so anhaltende sozio-ökonomisch benachteiligte Stellung indigener Völker machte ihnen die Teilnahme am staatlichen Geschehen und die Einforderung der zivilen Freiheit, die ihnen als Staatsbürger zugestanden wäre, unmöglich.¹¹⁸

THEORIE UND PRAXIS DES INDIGENISMUS IM 20. JAHRHUNDERT

Die beschriebenen ethnisch-kulturellen Homogenisierungstendenzen im Zeichen der Festigung der nationalen Einheit lassen sich auch im 20. Jahrhundert beobachten, jedoch auf der Basis eines sich verändernden Bildes über die indigenen Völker. Einen markanten Ausgangspunkt für das Umdenken in Bezug auf ihre Rolle innerhalb der Suche nach dem, was die nationale Identität, die *mexicanidad* („Mexikanität“), tatsächlich ausmachte, stellte die **mexikanische Revolution** (ab 1910)¹¹⁹ dar. Statt eine Negierung oder Tilgung des Ethnischen innerhalb der Gesellschaft anzustreben, wurde im 20. Jahrhundert vielmehr die Frage aufgeworfen, welchen Anteil das indigene Element an einer solchen nationalen Identität haben konnte und die Homogenisierung wurde als eher durch eine Verschmelzung (*mestizaje*) der unterschiedlichen kulturellen Gruppen Mexikos zu erreichen angesehen. Dieser Diskurs – unter anderem geprägt durch die revolutionäre Gruppe *Ateneo de la Juventud* – mündete von der mexikanischen Revolution aus- und über sie hinausgehend in eine geistige Strömung, die vor allem von nicht-indigenen Intellektuellen und Künstlern getragen wurde, welche die lateinamerikanischen Gesellschaften hinsichtlich ihrer sozialen Ungleichheiten zu analysieren begannen.¹²⁰ Dies führte zu einer Erkenntnis, welche die Politik des kommenden Jahrhunderts auf dem Kontinent in Bezug auf die indigene Bevölkerung maßgeblich beeinflussen sollte und in der sich die Tatsache widerspiegelte, „dass die sozio-kulturelle Heterogenität für die lateinameri-

¹¹⁶ RINKE, S.300.

¹¹⁷ RUHL, IBARRA GARCÍA, S.150.

¹¹⁸ SCHMIDTKUNZ, S.48.

¹¹⁹ Die Ereignisgeschichte der mexikanischen Revolution wird neben den in diesem Kapitel verwendeten historischen Überblickswerken in folgendem Artikel näher behandelt: HART John Mason, *The Mexican Revolution, 1910-20*. In: Beezly William H., Meyer Michael C. (Editors), *The Oxford History of Mexiko* (Oxford u.a. 2010) S. 409-437.

¹²⁰ BENGOA, S.199. / OCAMPO LÓPEZ, S.142 und 145f. / SALDÍVAR MORENO, S.20 und 23. / SALEH, S.46. / WIESER, S.20f.

Zum Konzept der *mestizaje*, das in einem engen Zusammenhang mit Ideen einer *raza cosmica* José Vasconcelos steht und einen fundamentalen Einfluss auf die Bildungspolitik in Bezug auf indigene Völker ausgeübt hat, werde ich im Kapitel „Geschichte der mexikanischen Bildungspolitik“ noch einmal zu sprechen kommen.

kanischen Nationen immer ein ungelöstes Problem darstellte“¹²¹. Besagte Erkenntnis bestand vor allem in der Identifikation der indigenen Völker als Opfer von jahrhundertelanger Unterdrückung, Ausbeutung und Marginalisierung sowie im daraus abgeleiteten Bedürfnis, diesen Umstand zu ändern. In Anlehnung an die Forderungen der Revolution entwuchsen daraus Forderungen für die Rechte der indigenen Bevölkerung – wie zB. das Recht auf Boden und Freiheit („*tierra y libertad*“), Bildung oder Ausübung ihrer traditionellen Kultur. Gleichzeitig wurde jedoch die Ursache für die schlechte Situation der Indigenen in ihrer kulturellen Andersartigkeit gesehen, die außerdem zum Hemmnis für die nationale Einheit und deren Fortschritt erklärt wurde, sodass in den Augen der mestizischen Bevölkerung und der Elite die einzige Lösung in der Übernahme der westlichen Kultur durch die indigene Bevölkerung (sozusagen als Entwicklungskatalysator) bestand. Innerhalb dieser Logik wurde jedoch weder der dadurch entstandene Widerspruch zu den beanspruchten Rechten und dem Respekt vor den kulturellen indigenen Werten als solcher gesehen, noch der eigentliche Kern des sogenannten „*problema indígena*“ erkannt, also der diskriminierende Charakter der bestehenden politischen und sozio-ökonomischen Strukturen sowie die Beziehung zwischen den politischen Autoritäten (angefangen von den Kolonisatoren bis hin zum Nationalstaat) und den indigenen Völkern an sich.¹²² Insofern waren mit „Problem“ also nicht die strukturellen Probleme der mexikanischen Gesellschaft, sondern die Existenz der indigenen Völker gemeint. Für den Politiker und Ethnologen Arturo Warman, der den Indigenismus¹²³ des 20. Jahrhunderts in drei Etappen gliedert, stellt diese Phase der Theoriebildung die erste derer dar. Die Pläne der Umsetzung der Strategien zur Organisation der interethnischen Beziehungen innerhalb des mexikanischen Nationalstaates bauten auf den Stück für Stück auf durch die Revolution geschaffenen staatlichen Institutionen auf. In dieser anfänglichen Phase beinhaltete die Definition indigener Völker noch das Konzept der „Rasse“, das jedoch im Zuge der zweiten Phase zunehmend durch einen stärkeren Fokus auf die Kultur überschattet wurde. In diese zweite Phase fällt der <Interamerikanische Indigenisten-Kongress> (<*Congreso Indige-*

¹²¹ HIRSCHMANN, S.33.

¹²² HARTWIG (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / HIRSCHMANN, S.33. / SALEH, S.48. / SCHMIDTKUNZ, S.49f. / WIESER, S.21.

¹²³ Es sollte noch darauf hingewiesen werden, dass es zwei verschiedene Interpretationen bei der Analyse von Indigenismus gibt, die einem in der Literatur begegnen können. Die erste Tendenz wertet jegliche Politik, die die indigene Bevölkerung betrifft und von Nicht-Indigenen ausgeht, als Indigenismus, wobei dessen Ursprünge folglich bereits in der Kolonialzeit lägen. Die zweite Tendenz begreift Indigenismus als eine Denkart einer breiteren kulturellen und politischen Strömung, der gewisse Charakteristiken zu eigen sind (zB. Anklage der Unterdrückung der Indigenen, Suche nach Überwindung dieser Situation durch diverse politische Strategien, die sich über die Zeit verändert haben). Ausgehend vom postrevolutionären mexikanischen Staat fand die indigenistische Strömung unter anderem in einer speziellen politischen Praxis in ganz Lateinamerika des 20. Jahrhunderts Ausdruck. (BENGOA, S.200. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.229f.) In dieser Arbeit möchte ich den Begriff „Indigenismus“ in diesem zweiten Sinne verstanden wissen, wobei auch in dieser Sichtweise der Faktor der Initiative von Nicht-Indigenen in Bezug auf die Lebenssituation Indigener eine zentrale Rolle spielt.

nista Interamericano>), der 1940 in Pátzcuaro (im mexikanischen Bundesstaat Michoacán) stattfand, sowie die Institutionalisierung und politische Etablierung des Indigenismus durch die Gründung des <Nationalen Instituts der Indigenisten> (<*Instituto Nacional Indigenista*>, 1948).¹²⁴ Das Ziel war es, die Indigenen in die nationale Gemeinschaft einzubinden und zu „integrieren“, jedoch indem ihre eigenen kulturellen Eigenheiten durch jene ersetzt werden sollten, die als für die Nation charakteristisch und konstitutiv angesehen wurden. Diese „Mexikanisierung“ würde am effektivsten auf dem Weg der *castellanization* (Hispanisierung) und der formalen Schulbildung erreicht werden können, wodurch es vor allem zwischen 1940 und 1955 zu vermehrten Gründungen entsprechender Einrichtungen kam (zB. von Internaten der katholischen Mission)¹²⁵.

Für zeitgenössische indigenistische Theoretiker war dies der erste Schritt zur „Rettung“ und „Befreiung“ der Indigenen; aus heutiger Sicht würde man es eher als paternalistische und homogenisierende Denkrichtung von Nicht-Indigenen für und über Indigene bezeichnen. Diese zeichnet sich durch ihre Einseitigkeit sowohl in Bezug auf den Akteur (den Staat) und die Zielpersonen (die indigene Bevölkerung), als auch auf die Zielsetzung aus (die Inkorporation der Indigenen in die Nation).¹²⁶ Die so gekennzeichnete indigenistische Theorie und Politik verbreitete sich von Mexiko aus auf den gesamten lateinamerikanischen Kontinent.¹²⁷

Der Indigenismus hat sich in Bezug auf die Einstellung zur Plurikulturalität und auf die Interventionsbereiche im Laufe des 20. Jahrhunderts gewandelt. So stellte beispielsweise die Erkenntnis, dass der Ursprung des „*problema indígena*“ nicht vorrangig in der kulturellen Andersheit, sondern eher im sozio-ökonomischen Bereich wurzelt, einen wichtigen Schritt im indigenistischen Denken dar. Zwischen 1955 und 1975 lag der Fokus der indigenistischen Politik vorrangig auf dem agrarischen Sektor und war darauf ausgerichtet, die als nicht zeitgemäß angesehenen traditionellen indigenen landwirtschaftlichen Praktiken durch technische Modernisierung dem Fortschritt anzupassen. So wurde die abwertende Sichtweise über kommunale indigene Formen der Wirtschafts- und Sozialorganisation im Speziellen und die Minderwertigkeit der Indigenen im Allgemeinen in der „*fashionable language of the times*“¹²⁸ als „sozio-ökonomische Entwicklung“ verpackt. Erst ab den 1970er Jahren begann die assimilatorisch-paternalistisch geprägte Ausrichtung des klassischen Indigenismus langsam aufzubrechen. Einen großen Einfluss darauf hatten beispielsweise die zwei Deklarationen von

¹²⁴ SCHMIDTKUNZ, S.51. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.230f.

¹²⁵ Die der formellen Schulbildung zugeordnete Rolle für die kulturelle Homogenisierung wird im Kapitel „Geschichte der mexikanischen Bildungspolitik“ näher ausgeführt.

¹²⁶ BENGUA, S.219f. / MONTEMAYOR, S.98f. / SCHMIDTKUNZ, S.51f. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.231.

¹²⁷ HARTWIG (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / HIRSCHMANN, S.33.

¹²⁸ HIRSCHMANN, S.34.

Barbados¹²⁹ und die etwa ein Jahrzehnt später vermehrt aufkommenden indigenen Bewegungen. Die plurikulturelle Realität der lateinamerikanischen Nationen wurde allmählich positiver bewertet (zumindest auf dem Papier). Diese neue Ausrichtung des Indigenismus („Neoindigenismus“) zeichnet sich durch eine interaktive Beziehung zwischen politischen Institutionen und indigenen Organisationen und Akteuren aus, sowie durch die Vielzahl gesetzter Ziele (zB. in Bezug auf Bildung, traditionelle Medizin oder alternative Modelle für landwirtschaftliche und künstlerische Produktion). Dennoch konnte bis heute das ideologische Gepäck des klassischen Indigenismus nicht zur Gänze abgestreift werden.¹³⁰

Trotz der paternalistischen und homogenisierenden Ausrichtung des Indigenismus des 20. Jahrhunderts muss dessen Beitrag vor allem darin gesehen werden, dass er die Existenz der indigenen Völker wieder in ein breiteres Bewusstsein gerufen hat und darum bemüht war, deren als schlecht bewertete Lebensumstände zu verbessern - wenn auch die gute Absicht mit aus heutiger Sicht nicht mehr vertretbaren Methoden umgesetzt wurde. Weiters haben die durch den Indigenismus eingeleiteten Bildungsinitiativen zur indigenen Bewusstseins- und Identitätsbildung beigetragen, indem sie einerseits die Indigenen mit Wissen und Kenntnissen über die nicht-indigene Welt versorgt hatten und andererseits in vielen Fällen die Isolierung indigener Gemeinden aufgebrochen wurde, was neue Diskurse über die eigene Identität und die Positionierung innerhalb der „westlich“ ausgerichteten Nation ausgelöst hat. Die vor allem durch die indigenen Bewegungen immer deutlicher werdende Notwendigkeit, Indigene als Akteure und Protagonisten in nationale und lokale Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse mit einzubeziehen und indigenistische Praktiken zu überwinden, drückt sich in verschiedenen Strömungen aus, wie beispielsweise dem *etnodesarrollo* (Ethnoentwicklung) oder dem Indianismus, in denen selbstbestimmte Handlungs- und Entwicklungsprozesse eine zentrale Rolle spielen.¹³¹

In den nun folgenden Kapiteln über Globalisierung, Kultur, Identität und Ethnizität habe ich jeweils einen ähnlichen Weg der Annäherung beschritten. Um eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie die jeweiligen Begriffe benützt werden und wurden, sollen relevante Bedeutungsebenen aus der Begriffsgeschichte knapp aufgezeigt werden. Außerdem soll jeweils eine Art Definition Teil der Analyse sein, welche die konstitutiven Elemente eines Terminus mehr oder weniger auf einem sehr allgemeinen Level zusammenfasst. Auf einer konkreteren Ebene sollen diese einzelnen Aspekte oder Elemente, die mit dem jeweiligen Begriff in Zusammen-

¹²⁹ Siehe Kapitel „Entkolonialisierung“.

¹³⁰ HIRSCHMANN, S.33f. / SCHMIDTKUNZ, S.53f. / SALEH, S.48. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.232f.

¹³¹ BENGOA, S.211. / HARTWIG (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / SCHMIDTKUNZ, S.55. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.5.

hang mit dem Thema dieser Arbeit mitgedacht werden sollen, herausgestrichen und im Einzelnen kurz ausgeführt werden.

Ich halte diese ausführliche Vorgehensweise für wichtig, denn gerade wenn es um die Verwendung von sehr bekannten und inflationär verwendeten Begriffen geht, werden deren Inhalte meist beim Lesen eines Textes als selbstverständlich angenommen oder bleiben unreflektiert.

DIE BEDEUTUNG DER GLOBALISIERUNG FÜR DIE „INDIGENE FRAGE“

Der Begriff „Globalisierung“ ruft zumeist Assoziationen mit den wirtschaftlichen Dimensionen der unter ihm zusammengefassten gesellschaftlichen Prozesse hervor, als deren Elemente beispielsweise die weltweite Verbreitung von Gütern, Waren und Dienstleistungen oder der Aufbau globaler Finanzströme gesehen werden können. Dies ist insofern nachvollziehbar, als der Terminus in diesem Zusammenhang seit den frühen 1990er-Jahren immer größere Verbreitung fand, um die ökonomischen Dynamiken zu beschreiben, die einerseits durch den Fall des Eisernen Vorhangs und die wirtschaftliche Öffnung Ost- und Südostasiens für den internationalen Handel und andererseits durch die Erhöhung der weltweiten (Instant-)Kommunikation die Welt zu transformieren begannen.¹³² Für diese Arbeit wird es jedoch nötig sein, vorrangig die sozialen und kulturellen Aspekte der Globalisierung aufzuzeigen, die den Zusammenhang zwischen globalen Phänomenen und sowohl deren lokalen Auswirkungen, als auch deren Einfluss auf die wissenschaftliche Theoriebildung deutlich machen.

Mit dem im öffentlichen Diskurs verwendeten Begriff der Globalisierung schwingen häufig unkritische und zu Extremen neigende Vorstellungen und Theorien mit¹³³, so zum Beispiel jene der kulturellen Homogenisierung. Diese sieht den Einfluss der westlichen Konsumkultur – deren Ausdrucksformen, Güter und Ideen überall auf der Welt sichtbar werden – auf kulturell eigenständige Gesellschaften in eine globale Kulturschmelze bzw. eine einzige Weltkultur münden, durch welche die kulturelle Diversität eingeebnet und akut bedroht würde. Das genaue Gegenteil besagt die ebenso polemisierende Theorie der kulturellen Zersplitterung, die die zunehmende Abgrenzung von Nationen, Gesellschaften oder ethnischen Gruppen gegen Fremdeinflüsse – zum Beispiel als Reaktion auf die Homogenisierungsängste oder auf die Migrationsproblematiken, mit denen diverse Nationalstaaten ringen – als dominierende globale Tendenz ansieht.¹³⁴

Ein brauchbarer Globalisierungs-Begriff muss diese Thematiken jedoch differenzierter darstellen, als es solche Theorien tun, die eher ein simplifiziertes Bild der Welt widerspiegeln. Sie beziehen die Dynamik kulturellen Wandels nicht mit ein, indem sie davon ausgehen, dass sich kulturell selbstständige Gesellschaften ebenso wie der einzelne Mensch in seinem privaten Alltag weltweit von westlichen Kultureinflüssen überrollen lassen und diese an die Stelle

¹³² BENGEOA, S.44f. / KNOLL Eva-Maria, GINGRICH Andre, KREFF Fernand, Globalisierung. In: LdG, S.126f.

¹³³ Mader spricht in diesem Zusammenhang unspezifisch von „einige[n] AutorInnen“, Breidenbach und Zukrigl von „öffentlichen Meinungsmachern“ und führen als Beispiele Samuel P. Huntington („*The Clash of Civilizations*“) und Benjamin Barber („*Jihad versus McWorld*“) an. (MADER, S.1. / BREIDENBACH, ZUKRIGL, S.19.) In die hier angesprochenen „Vorstellungen und Theorien im öffentlichen Diskurs“ beziehe ich sowohl solche wissenschaftlicher Autoren ein, als auch das Alltagsverständnis von Globalisierung und gegebenenfalls den Einfluss, den erstere auf zweiteres ausüben.

¹³⁴ MADER, S.1. / BREIDENBACH, ZUKRIGL, S.19.

ihrer eigenen kulturellen Ausdrucksformen setzen. Doch einerseits fließen kulturelle Ströme¹³⁵ nicht nur in eine Richtung und andererseits werden kulturelle Einflüsse meist nicht einfach unreflektiert übernommen. Vielmehr werden sie entweder als Bausteine in einen lokalen Kontext aufgenommen, entsprechend adaptiert und eventuell mit neuen Funktionen und Bedeutungen versehen, oder sie finden keine Akzeptanz und stoßen auf Widerstand.¹³⁶

Diese Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ – also zB. global verbreiteten Strukturen – schafft insofern eine Ausdifferenzierung, als die Besonderheiten des „Eigenen“ rekali­briert werden. Ein solches „neues Erwachen“ der Diversität lässt sich auch in Lateinamerika beobachten, wo neue Identitätsdiskurse innerhalb und rund um nationale ethnische Minderheiten entstehen, die allmählich in das Licht der Öffentlichkeit zu rücken beginnen. Bengoa begründet diese „Reethnifizierung“ durch das einfache Prinzip „sehen und gesehen werden“. Angesichts globaler Tendenzen erhöhten sich Interaktion und Mobilität, wodurch sich der oft nur partielle Kontakt indigener Gemeinden mit der Außenwelt (oft nur in Form einer begrenzten Zahl von Kontaktpersonen) ausweitete und zu einer veränderten Wahrnehmung dieser Kontaktpersonen und im Zuge dessen von sich selbst führte. Daraus entwuchsen das Bedürfnis und die Notwendigkeit für indigene Völker – vor allem im Zuge von Autonomiebestrebungen – eine eigene klar abgegrenzte Identität zu entwickeln, um sich nach außen hin dementsprechend in der Welt positionieren zu können.¹³⁷

Dies zeigt, dass Entwicklungen wie Homogenisierung und Ausdifferenzierung, kulturelle Interaktion und Konflikte oder Vernetzungen und Abgrenzungen einander nicht als Dichotomien entgegen-, sondern in einer Wechselwirkung zueinander stehen. So entsteht neue Vielfalt aus dem Neben- und Miteinander unterschiedlicher Lebensweisen und deren Verbindung zu neuen Formen („Hybridisierung“/ „Kreolisierung“¹³⁸).¹³⁹

Im Rahmen dieser Arbeit lässt sich also festhalten, dass unter Globalisierung **„weltweite Verflechtungs-, Austausch- und Abhängigkeitsprozesse“**¹⁴⁰ **auf der Basis kultureller, „ökonomische[r] (z.B. Industrialisierung, Weltwirtschaftssystem), soziale[r] (z.B. Verstädterung), demograph[ischer] (z.B. Diasporen und Migration in die Metropolen des Nordens), mediale[r] (z.B. Internet) und politische[r] Vernetzung“**¹⁴¹ verstanden werden. Sie „hat nicht nur

¹³⁵ Das Konzept der „globalen kulturellen Flüsse“ (*global cultural flows*) wird genauer ausgeführt in: APPADURAI, S.45-47. und APPADURAI Arjun, Globale kulturelle Flüsse. In: LdG, S.111-113. Es beschreibt „den weltweiten Austausch von kulturellen Elementen, Formen und Bedeutungen. Diese Flüsse [...] stehen in einem komplexen Zusammenhang wechselseitiger Beeinflussung, Verstärkung oder auch Einschränkung.“ (APPADURAI Arjun, Globale kulturelle Flüsse. In: LdG, S.111.).

¹³⁶ BREIDENBACH, ZUKRIGL, S.20f.

¹³⁷ BENGUA, S.47 und 51.

¹³⁸ Beide Begriffe sind näher behandelt in: KREFF Fernand, PICHLER Adelheid, Hybridität. In: LdG, S.141f. und HALBMAYER Ernst, KREFF Fernand, Kreolisierung. In: LdG, S.201-205.

¹³⁹ BREIDENBACH, ZUKRIGL, S.19. / MADER, S.1f.

¹⁴⁰ KNOLL Eva-Maria, GINGRICH Andre, KREFF Fernand, Globalisierung. In: LdG, S.126.

¹⁴¹ HALLER, S.15.

vereinheitlichende Wirkung, sondern geht auch mit kreativer Aneignung oder Widerstand einher und reproduziert alte und bringt neue Unterschiede hervor.“¹⁴² Der Begriff „betont [...] also] die **Wechselwirkung zw. globalen bzw. translokalen Prozessen und lokalen Strategien ihrer Aneignung oder des Widerstands**.“¹⁴³ Diese Definition macht ersichtlich, dass die unter Globalisierung verstandenen Prozesse auf vielen Ebenen des menschlichen Daseins einen Einfluss auf dieses ausüben und ihrerseits davon beeinflusst werden. Dieser Einfluss gestaltet sich nicht auf jeder Ebene und in jeder Region in gleicher Intensität, denn trotz der erhöhten Informations- und Kommunikationsflüsse hat erst „eine unter fünf Personen auf der Welt jemals einen PC benützt“ und trotz erhöhter Mobilität leben „neun von zehn Personen auf der Welt weiterhin im Land ihrer Geburt“. Ebenso „meint global in den seltensten Fällen nur solche Phänomene, die sich auf nichts weniger als den gesamten Globus beziehen, [...] sondern] bloß überregional[e], transnational[e] oder überkontinental[e].“¹⁴⁴ Damit sei vor verabsolutierenden Implikationen gewarnt und auf den tendenziellen Charakter der unter „Globalisierung“ zusammengefassten Phänomene hingewiesen.

Für diese Arbeit gilt es daher, einige Aspekte zu betonen, die im Zusammenhang mit der „indigenen Frage“ und einer zeitgemäßen kulturwissenschaftlichen Theoriebildung der Kategorien zu deren Erfassung stets mit dem Begriff Globalisierung mitgedacht werden sollten und auf die in den folgenden Kapiteln gegebenenfalls detaillierter Bezug genommen wird.

Ein wesentlicher Aspekt ist die **Verschiebung der Bedeutung von Grenzen**, womit nicht nur nationalstaatliche Bodenmarkierungen oder Freihandelszonen gemeint sind, sondern auch – und besonders in Zusammenhang mit der Thematik dieser Arbeit – Grenzen der Interaktion zwischen verschiedenen Gruppen, also beispielsweise die immaterielle Differenzierung zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“. Auch hier kann die Globalisierung weder als Ursache für einen völligen Bedeutungsverlust noch für eine uneingeschränkte Verschärfung von Grenzen gesehen werden.¹⁴⁵ Vielmehr geht es um eine Neubewertung von sozialen und kulturellen Identifikationen, die mit Territorialität in Zusammenhang stehen („Deterritorialisierung“). So sind Kultur, Ethnizität und Ort nicht immer deckungsgleich und die lokale Verwurzelung oft nicht die primäre Identifikationsreferenz.¹⁴⁶ Dies hängt natürlich auch in hohem Maße mit der **erhöhten Mobilität** zusammen, im Zuge derer es beispielsweise für Migranten im Gegensatz zu früheren Zeiten durch moderne Kommunikations- und Transporttechnologien

¹⁴² KNOLL Eva-Maria, GINGRICH Andre, KREFF Fernand, Globalisierung. In: LdG, S.126.

¹⁴³ HALLER, S.15.

¹⁴⁴ alle drei Zitate aus: GINGRICH Andre, Lokal/Global. In: LdG, S.233.

¹⁴⁵ TAYLOR Lawrence J., Grenzen. In: LdG, S.130f.

¹⁴⁶ BREIDENBACH, NYÍRI (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / BREIDENBACH, ZUKRIGL, S.20. / KREFF Fernand, Deterritorialisierung. In: LdG, S.43.

gien möglich ist, eine mehrfache Verankerung in verschiedenen Bezugssystemen über weite geographische Distanzen oder politische Grenzen hinweg aufrecht zu erhalten.¹⁴⁷

Doch wie lässt sich diese „Grenzenlosigkeit“ wissenschaftlich erfassen? Arjun Appadurai hat hierzu einen theoretischen Rahmen erarbeitet, der als Hilfsmittel dienen kann, diese komplexen globalen kulturellen Dynamiken zu bedenken und zu analysieren. Er schlägt fünf „Dimensionen globaler kultureller Flüsse“ (Appadurai) als Kategorien vor – die *scapes* (Landschaften) –, die verschiedene transregionale Verflechtungen auf jenen entkoppelten Ebenen in neue perspektivische Zusammenhänge stellen und deren reale Flexibilität und Dynamik theoretisch wiedergeben sollen. So nehmen *ethnoscapes* Bezug auf die bereits angesprochene Mobilität und den beständigen beweglichen Strom von Menschen, der „die Vorstellung von Gruppenidentität als räumlich begrenzte, historisch authentische oder ethnisch homogene ‘Kultur’“¹⁴⁸ unterläuft. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sie bedingungslos auflösen würde und solcherlei Gruppenidentitäten aufhören würden zu existieren. Sie bilden einen Komplex mit den *techno-* und *financescapes*, die Zusammenhänge zwischen der Verbreitung von Technologien, Finanzströmen, der Arbeitsmarktsituation und den politischen Rahmenbedingungen aufzeigen sollen. Die jeweilige Eigendynamik dieser drei „Landschaften“ hat das Potential die jeweils anderen anzutreiben und einzuschränken.

Einen weiteren Komplex bilden *media-* und *ideoscapes*, die Appadurai als Vorstellungslandschaften sehen möchte. *Mediascapes* umfassen die Möglichkeiten, Informationen zu produzieren und weltweit zu verbreiten, die in weiterer Folge die Vorstellungen über unterschiedliche mögliche Lebensweisen und die Konstruktion des „Anderen“ beeinflussen. Sie sind stark verwoben mit den *ideoscapes*. Diese umfassen Bilder, Vorstellungen und Werte, die in diesem Zusammenhang vor allem mit politischen Ideologien wirksam werden und über Massenmedien weltweit inkohärent verbreitet werden. Die darin enthaltenen Schlüsselemente (zB. Freiheit, Unabhängigkeit oder Demokratie) sind meist ursprünglich „westliche“ Konzepte, die auf die Ideenwelt der Aufklärung zurückgehen.

In Anlehnung an dieses theoretische Werkzeug Appadurais sind auch bereits Erweiterungen dessen in vielen Globalisierungsdebatten aufgetaucht, wie zum Beispiel die Dimension der *socioscapes* (Martin Albrow, 1998) zur Erfassung unterschiedlicher Perspektiven sozialer Lebensaspekte an einen bestimmten Ort.¹⁴⁹

Gleichzeitig enthält diese Konzeption auch einen weiteren für unser Thema relevanten Globalisierungs-Aspekt, der uns noch näher beschäftigen wird: die **Erhöhung von Informations-**

¹⁴⁷ BREIDENBACH, NYÍRI (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / BREIDENBACH, ZUKRIGL, S.24. / MADER, S.3. / SLAMA Martin, Netzwerkgesellschaft. In: LdG, S.295.

¹⁴⁸ KREFF Fernand, *Scapes*. In: LdG, S.351.

¹⁴⁹ APPADURAI, S.33-36. / BUDKA, S.33f. / KREFF Fernand, *Scapes*. In: LdG, S.351f.

und Kommunikationsflüssen über moderne technologische Medien wie zum Beispiel das Internet, das sich im Laufe der 1990er-Jahre rapide auf den ganzen Erdball auszudehnen begonnen hatte – vorrangig in Ländern mit den nötigen technologischen und finanziellen Voraussetzungen – und seitdem zur weltweiten Zirkulation von Informationen, Bildern und Ideen beigetragen hat.¹⁵⁰ Moderne Medien sind also ein Träger globaler kultureller Flüsse, die in dieser Form die Wahrnehmung lokaler Erfahrungen prägen und transformieren und neue Standards und Erwartungen in den Bevölkerungen etablieren. Ein markantes Beispiel dafür, das auch in Zusammenhang mit indigenen Bewegungen in Lateinamerika steht, ist die wachsende Bedeutung der Menschenrechte in politischen Diskursen. Zeitgenössische Nachrichtenmedien und Informationstechnologien ermöglichen es einer breiten Masse an Menschen, Zeugen von Menschenrechtsverletzungen, Aufständen oder politisch motivierten Gräueltaten zu werden, wie sie in früheren Zeiten erst Jahre später bekannt werden konnten (beispielsweise durch publizierte Forschungen, welche dann aber oft kein breites Publikum erreichten). Die so entstehende Simultaneität des Wissens über Ungerechtigkeit und Ungleichheiten hat das Potential, weltweite Solidarität und gegenseitige Verantwortung zu stärken. Dies bedeutet nicht, dass dadurch jegliche Menschenrechtsverletzungen verhindert werden oder solche nicht vor der Weltöffentlichkeit verschleiert werden könnten. Vielmehr soll die Entstehung eines Forums aufgezeigt werden, das es bislang politisch unsichtbaren Minderheiten ermöglicht, Druck auf die Regierungen auszuüben und so ihr – im Rahmen der wachsenden Bedeutung der Menschenrechte und deren weltweiter (zumindest formaler) Verbreitung – erworbenes politisches Bewusstsein zu artikulieren und ihre Rechte einzufordern. Dabei spielen die Vereinten Nationen und die UNESCO, sowie Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs), Umweltschutzorganisationen und transnationale indigene Organisationen eine große Rolle, deren Existenz und Engagement es Tag für Tag schwerer macht, gewisse Konflikte nicht über die lokale oder nationale Ebene hinauswachsen zu lassen.¹⁵¹

All dies soll den Blick für die Bedeutung globaler Prozesse für die Konstruktion lokaler Subjektivitäten und deren Positionierung innerhalb des weltweiten Bedeutungsgeflechtes schärfen.

¹⁵⁰ SLAMA Martin, Internet. In: LdG, S.175.

¹⁵¹ APPADURAI Arjun, Globale kulturelle Flüsse. In: LdG, S.112f / BARTOLOMÉ, S.154f. / BENGUA, S.46f.

THEORETISCHE KONZEPTE ZUR ERFASSUNG DER „INDIGENEN FRAGE“

KULTUR

Begriffsgeschichtlich liegen die Ursprünge von „Kultur“ in der römischen Antike, nämlich beim Verb *colere*, das soviel bedeutet wie „pflegen, bebauen, beackern“. Dieses Abgrenzen und Bestimmen eines landwirtschaftlichen Feldes, dessen „störende“ Einflüsse von Menschenhand entfernt wurden, findet in seinem Bedeutungsumfang bereits seine Parallelen in späteren Kulturbegriffen. So zum Beispiel im Verständnis von Kultur als Vorgang, Tätigkeit und Resultat menschlicher Versuche, sich von der Natur zu unterscheiden, sich in ihr zu behaupten und über die sie hinaus etwas zu erschaffen. Diese Vorstellung einer Dichotomie von Natur und Kultur wurde seit der Aufklärung in der Idee verstärkt, die *conditio humana* (Sahlins) sei an die Aneignung, bzw. Beherrschung der Natur durch die Kultur gebunden.¹⁵²

Die Aufklärung brachte auch eine allgemeine Popularisierung des Kulturbegriffes mit sich:

„Durch das Bedürfnis, den Ablauf der Geschichte neu und losgelöst von der theologischen Entwicklung zu denken und mit Sinn zu erfüllen, ergab sich auch ein Bedürfnis nach einem Ausdruck, mit dessen Hilfe die spezifisch menschliche Leistung bei diesem Vorgang auf den Begriff gedacht werden konnte.“¹⁵³

So bildete sich ein Kulturbegriff aus, der sich, wie es zB. Jacob Burckhardt (1818-1879) sagte, auf „die Gesamtheit der menschlichen Lebensverhältnisse“¹⁵⁴ anwenden ließ. In diesem Sinne und in Anlehnung an die Kant'sche Philosophie brachte Ernst Cassirer eine anthropologische Deutung von „symbolischen Formen“ dar, die nicht auf das „metaphysische Wesen“ des Menschen als inneres Prinzip hinauswollte, sondern die Kultur als „System menschlicher Tätigkeiten“ darstellte, das sich aus den Teilbereichen Sprache, Mythos, Religion, Kunst, Wissenschaft und Geschichte zusammensetzte.¹⁵⁵

Daneben gab es freilich auch das Verständnis von „Kultur“ im Sinne von Kultiviertheit, gekennzeichnet durch Stil und Manieren, sowie als Sammelbegriff für das Wahre, Edle, Schöne,

¹⁵² HALLER, S.29. / MAURER, S.27. / PÁLSSON Gísli, Natur/Kultur. In: LdG, S.290. / SAHLINS Marshall, Kultur. In: LdG, S.205.

In diesem Zusammenhang steht auch die Entwicklung der – im Zuge des vermehrten Zusammentreffens mit anderen Bevölkerungsgruppen durch die Kolonialisierung beeinflussten – (europäischen) Perspektive auf das Eigene und das Fremde in Form der Gegenüberstellung von Kulturvölkern und Naturvölkern. (HALLER, S.14f.) Auf diese werde ich im Kapitel „Entkolonialisierung“ genauer eingehen.

¹⁵³ MAURER, S.29, zitiert nach: FISCH Jörg, Zivilisation/Kultur. In: Brunner, Conze, Koselleck (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 7 (Stuttgart 1992) S.706.

¹⁵⁴ MOEBIUS, QUADFLIEG, S.11.

¹⁵⁵ MAURER, S.18f und 31, zitiert nach: CASSIRER Ernst, Versuch über den Menschen. Einführung in die Philosophie der Kultur (Frankfurt a.M. 1990) S.110.

Amüsante einer Gesellschaft und deren geistigen Errungenschaften und Produkte, deren Ausdruck dann zum Beispiel in Kunst, Literatur oder Wissenschaft gesehen wird.¹⁵⁶

Ab dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts lässt sich eine Entwicklung beobachten, im Zuge derer das Interesse an kulturwissenschaftlichen Thematiken im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs und seiner Theoriebildung vor allem der Geistes- und Sozialwissenschaften erheblich stieg. Dieser sogenannte *cultural turn* ging mit einer Ausdifferenzierung des kulturtheoretischen Feldes einher, im Zuge dessen beispielsweise durch die Rezeption von Marcel Mauss, Victor Turner, Claude Lévi-Strauss oder Clifford Geertz behavioristische und funktionalistische um interpretative, prozessuale oder kognitive Ansätze erweitert wurden.¹⁵⁷

Die Tendenz einer Fokussierung auf die kulturelle Dimension als Erklärungsmodell für Geschehnisse in der Welt birgt die Gefahr einer **Kulturalisierung**, im Sinne der Überbetonung der Unterschiede zwischen verschiedenen „Kulturen“, die dadurch unüberwindbar scheinen und rasch zu Konflikten führen können. Ein Schlagwort hierfür wurde der holprig übersetzte Titel „Kampf der Kulturen“ von Samuel P. Huntingtons Bestseller *„The Clash of Civilizations“*. Zugrunde liegt dem eine Vorstellung von Kultur als ein statisches Gebilde mit einem unveränderlichen Set an Merkmalen anstatt sie als etwas zu sehen, das sich durch multiple individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse konstituiert. „Daß die Menschen sich Dinge und Bedeutungen in einem lebenslangen Prozeß an ihre Lebensverhältnisse umformend aneignen, bleibt unbedacht.“¹⁵⁸ Dass sich eine Konzentration auf „Kultur“ als Bezugspunkt der Selbst- und Fremdbestimmung in engem Zusammenhang mit der Globalisierung ihren Weg ins politische Vokabular gebahnt hat, ist kaum überraschend. Auf dieser Ebene wird sie oft zum Instrument der Herrschaftslegitimierung und hat das Potential, in vielen Krisengebieten die ohnehin bereits spannungsgeladene Atmosphäre weiter aufzuladen.¹⁵⁹ Dass die Kulturalisierung jedoch nicht nur Gefahren birgt, sondern auch Möglichkeiten auf der Ebene sozialer und ethnischer Bewegungen eröffnet, werde ich im Zusammenhang mit indigenen Bewegungen in Lateinamerika im Kapitel „Das ‘historische Fenster’“ näher erläutern.

Für diese Arbeit soll „Kultur“ weder „implizit mit einer ‘Hoch’- bzw. Elitenkultur bildungsbürgerlicher Prägung gleichgesetzt“¹⁶⁰, noch „als Ausdruck einer festen, stabilen Identität einer ethnischen oder nationalen Gemeinschaft verstanden werden, sondern [der Begriff] bezieht sich auf Prozesse, Kategorien und Wissensformationen, durch die Gemeinschaften als

¹⁵⁶ HALLER, S.29. / MARCHART, S.12. / MAURER, S.31. / MOEBIUS, QUADFLIEG, S.11.

¹⁵⁷ ERTL, LIMBERGER, S.7f. / HALLER, S. 64f. / LUTTER, REISENLEITNER, S.11. / MARCHART, S.17ff. / MOEBIUS, QUADFLIEG, S.11.

¹⁵⁸ KÖSTLIN Konrad, Kampf der Kulturen. In: LdG, S.180.

¹⁵⁹ BREIDENBACH, NYÍRI (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / BREIDENBACH, ZUKRIGL, S. 23. / ERTL, LIMBERGER, S.7f. / KÖSTLIN Konrad, Kampf der Kulturen. In: LdG, S.179-183.

¹⁶⁰ LUTTER, REISENLEITNER, S.14.

solche – spezifisch und in Differenz zu anderen – definiert werden.“¹⁶¹ Er soll zwar „im Sinn von Raymond Williams, einem der ‘Gründerväter’ der britischen *Cultural Studies* der frühen sechziger Jahre, als *a whole way of life* [gedeutet werden], d.h. in einem umfassenden Sinn als Vielzahl bestehender und möglicher Lebensweisen, ihrer Organisations- und Kommunikationsformen“, aber keine Totalität von Kultur suggerieren. Denn die lange und uneinige Forschungsgeschichte auf diesem Gebiet macht auch deutlich, dass sich „Kultur“ „nicht definitiv festschreiben [lässt], sondern [...] sich in den Differenzierungen bzw. Praktiken in spezifischen ökonomischen, sozialen und politischen Kontexten [äußert].“¹⁶² Daher möchte ich verschiedene Bedeutungsebenen von „Kultur“ aufzeigen und jene Aspekte herausstreichen, die konstitutive Bestandteile für ethnologische Kulturdefinitionen darstellen und die mir daher für eine Abgrenzung eines solchen erwähnenswert scheinen.

Ein solcher Aspekt ist die Auffassung von **Kultur als etwas Erlerntem** und nicht als eine biologische Determinante¹⁶³. Sie wird bewusst und unbewusst im Zuge verschiedener Prozesse angeeignet. Zu diesen Lernprozessen gehört sowohl die Erziehung – im Zuge derer Kinder zu Erwachsenen werden und die beim Menschen aufgrund seiner langen Unselbstständigkeit und Abhängigkeit von den Eltern von besonderer Bedeutung ist – als auch die Sozialisierung – im Zuge derer die Regeln für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erlernt werden – sowie die Formation – also der formale Prozess des Lernens. Nach den Soziologen Peter Berger und Thomas Luckmann stehen diese Lernprozesse als soziale Interaktionen in einer dialektischen Beziehung von Externalisierung („Aufgrund von Externalisierung ist Kultur Produkt des Menschen“), Objektivierung („Aufgrund von Objektivierung wird sie Wirklichkeit *sui generis*“) und Internalisierung („Aufgrund von Internalisierung ist der Mensch Produkt der Kultur“¹⁶⁴). Diese Theorie besagt – ohne ein bestimmtes Verhältnis von Individuum zu Gesellschaft zu implizieren – dass die kulturelle Wirklichkeit von einem Menschen wahrgenommen wird, ihn in seinem Heranwachsen zu einem sozialen Wesen beeinflusst und er im Endeffekt durch die Aufnahme und Verarbeitung der „Kultur“ in seinem Handeln diese wiederum konstruiert und beeinflusst.¹⁶⁵

¹⁶¹ LUTTER, REISENLEITNER, S.121.

¹⁶² die beiden letzten Zitate: LUTTER, REISENLEITNER, S.14.

¹⁶³ Ein Beispiel für eine biologische Voraussetzung zum „Zwang“ des Menschen zur sozialen Organisation ist die zunehmende anerkannte biologische Lehrmeinung, dass das Gehirn ein soziales Organ sei. (SAHLINS Marshall, Kultur. In: LdG, S.205f, Zitat S.206.)

¹⁶⁴ alle drei Zitate: MAURER, S.26. (Maurer ersetzt hier in der Theorie von Berger und Luckmann den Begriff der „Gesellschaft“ mit dem der „Kultur“)

¹⁶⁵ DONCEL DE COLINA (In: Dietz, Regalado, Contreras Soto, 2010), S.8. / HALLER, S.31. / MAURER, S.25f. / SAHLINS Marshall, Kultur. In: LdG, S.205.

Sie enthält bereits einen weiteren Aspekt, den die meisten Kulturtheorien beinhalten: das **„Element der Aktivität: Kultur bedeutet Arbeit, Wirken, Produktion.“**¹⁶⁶ Der Mensch konstruiert Realität durch sein Handeln innerhalb eines sozialen Beziehungsgeflechtes, indem beispielsweise „symbolische Formen“ in Kunst oder Literatur reproduziert, Religion in Ritualen ausgedrückt oder politische und soziale Identitäten (re)produziert, ausgehandelt, erhalten oder herausgefordert werden.¹⁶⁷

Dies impliziert für den Kulturbegriff bereits eine gewisse **Dynamik und Prozesshaftigkeit**. Dieses Element des Kulturbegriffs erscheint besonders im Zusammenhang mit den bereits erwähnten Gefahren einer Kulturalisierung, sowie der Angst und dem Misstrauen vor einer durch die Globalisierung ausgelösten kulturellen Homogenisierung besonders betonenswert. „Kulturen“ waren jedoch nie geschlossene statische Systeme mit einem unveränderlichen Set verbindender Merkmale, sondern immer schon wechselseitiger Beeinflussung durch Vernetzung und Interaktion unterworfen, die zu dynamischer Veränderung, Anpassung und Neuschöpfung in den jeweiligen Kontexten geführt haben.¹⁶⁸ Ein zeitgemäßer Kulturbegriff muss diesen vielfältigen Realitäten und Verflechtungen Rechnung tragen – so wie es beispielsweise Appadurai mit seinem Konzept der *scapes* versucht – und auch die Entkoppelung von Kultur und Territorium mit einbeziehen. Gerade in der kultur- und sozialanthropologischen Praxis im lateinamerikanischen Kontext ist dieser Zugang keine Neuerung. In diesem Sinne wird Kultur hier als **Ordnung, die auf sozialen Beziehungen beruht**, verstanden; sie wird in einem sozialen System geteilt und durch die kollektive Akzeptanz objektiviert, wie dies auch Berger und Luckmann mit ihrer Theorie betont haben.¹⁶⁹

So kann auf einer weiteren Ebene Kultur als „diejenigen welterschließenden symbolischen Strukturen und Sinnsysteme [gesehen werden], durch die soziale Wirklichkeit erschaffen und ein gezieltes Handeln in der Welt möglich, aber auch begrenzt wird.“¹⁷⁰ Nach Clifford Geertz (1926-2006) wären das also die **„selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe“**¹⁷¹, die nur durch einen interpretativen wissenschaftlichen Ansatz zugänglich sind. Dies bedeutet jedoch, dass Kultur nicht ein Repertoire an konkreten Regeln oder Rezepten darstellt, sondern vielmehr an „symbolischen Formen“, die je nach Kontext mit anderen Bedeutungen gefüllt werden.¹⁷² Innerhalb dieser können Menschen „signifikante Erfahrungen miteinander teilen – nicht auf der Ebene der sinnlichen Wahrnehmung, sondern auf jener der kulturellen Bedeutung: Zu

¹⁶⁶ MAURER, S.31.

¹⁶⁷ MARCHART, S.12f. / MOEBIUS, QUADFLIEG, S.11.

¹⁶⁸ DONCEL DE COLINA (In: Dietz, Regalado, Contreras Soto, 2010), S.10. / HALLER, S.15. / MADER, S.1f und 4.

¹⁶⁹ HALLER, S. 25f. / SAHLINS Marshall, Kultur. In: LdG, S.206.

¹⁷⁰ MOEBIUS, QUADFLIEG, S.12.

¹⁷¹ DONCEL DE COLINA (In: Dietz, Regalado, Contreras Soto, 2010), S.9. („*tramas de significación que él mismo [el hombre] ha tejido*“)

Zitiert nach: Geertz Clifford, La interpretación de las culturas (Barcelona 2005).

¹⁷² DONCEL DE COLINA (In: Dietz, Regalado, Contreras Soto, 2010), S.9.

wissen, was etwas tatsächlich bedeutet, ist menschliche und zugleich kommunizierbare Erfahrungsqualität.¹⁷³

Schließlich sei noch genannt, dass Kultur sowohl auf einer **materiellen Ebene** (also beispielsweise durch den Umgang mit dem Körper oder Artefakten, sowie durch die Art des Hausbaus oder der Gestaltung der Kleidung), als auch auf einer **immateriellen Ebene** operiert (durch soziale, sprachliche oder ideelle Ausdrucksformen).¹⁷⁴

Damit sei ein vielschichtiger Kulturbegriff umrissen, dessen Operationalisierung es ermöglichen soll, „die Heterogenität und Fragmentierung kultureller Phänomene, die Vieldeutigkeit von Bedeutungen und ihre Produktions- und Rezeptionsbedingungen zu thematisieren.“¹⁷⁵ Er soll Kultur als *a whole way of life* und als etwas Erlerntes verstehen, das sich durch ständige Aktivität in einem unvollendeten Prozess befindet und seine materiellen und immateriellen Bedeutungsinhalte durch soziale Beziehungen und deren Dynamiken erhält.

In Hinsicht auf das Thema dieser Arbeit sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich mit der analytischen Kategorie „Kultur“ alleine nicht verstehen und erklären lässt, welche Dimensionen der Begriff „indigene Völker“ beinhaltet. Dessen theoretischer Bedeutungshorizont ergibt sich vielmehr erst durch die Kombination anderer analytischer Kategorien wie zB. Identität oder Ethnizität, die im Folgenden erläutert werden sollen.

IDENTITÄT

Identität „wird heute alltäglich und fachlich zur Beschreibung von Aspekten des ‘Selbst’ von Personen und Gruppen“¹⁷⁶ im Sinne der „Verbindungen zwischen subjektiven Erfahrungen der Welt und dem historischen, sozialen und kulturellen Umfeld, in denen sie geformt werden,“¹⁷⁷ verwendet. Der Begriff „beinhaltet [...] terminologisch-sprachliche Dimensionen (etwa Arbeitsdefinitionen) ebenso wie objekt- und personenbezogene Grundelemente des Wiedererkennens, des Vergleichs und der Klassifikation von Zugehörigkeit.“¹⁷⁸

Vor allem seit der Nachkriegszeit – jedoch mit steigender Tendenz Richtung Gegenwart – vergrößerte sich zusehends das Bedeutungsspektrum und damit die Komplexität des Identitätsbegriffes. Ähnlich wie bei der Popularisierung des Kulturbegriffs scheint dies aus den steigenden Unsicherheiten zu resultieren, die durch die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und

¹⁷³ SAHLINS Marshall, Kultur. In: LdG, S.207.

¹⁷⁴ HALLER, S.31.

¹⁷⁵ LUTTER, REISENLEITNER, S.14.

¹⁷⁶ GINGRICH Andre, Identität. In: LdG, S.143.

¹⁷⁷ LUTTER, REISENLEITNER, S.90.

¹⁷⁸ GINGRICH Andre, Identität. In: LdG, S.143.

politischen Prozesse der letzten Jahrzehnte ausgelöst wurden¹⁷⁹. „Die [daraus] resultierende Orientierungslosigkeit drückt sich genau in diesem [sprachlichen] Reflex aus, daß alles und zugleich nichts zu einer Frage der (eigenen) Identität erhoben wird.“¹⁸⁰ Das soll freilich nicht bedeuten, dass die Linien entlang derer die Wissenschaft bislang Verortungen sah (zB. Klasse, „Rasse“, Gender oder Nation) in früheren Zeiten weniger komplex gewesen wären, aber sie wurden in stabiler wirkenden Kategorien mit schärferen Grenzen gedacht als dies heute tendenziell der Fall ist.¹⁸¹

Die Bedeutungsinhalte von „Identität“ haben sich jedoch nicht nur vermehrt, sondern auch verschoben. Dies ist beispielsweise anhand der „Logik“ von Identitätsproduktion festzumachen; also den Voraussetzungen für die Vorstellungen dessen, was Identität ausmacht. So liegt beispielsweise dem traditionellen essentialistischen Identitätsdiskurs die Vorstellung eines essenziellen wesenhaften Kerns oder Inhalts von Identität zugrunde; einer unwandelbaren wahren Form des Seins, die von vornherein existiere und die man finden müsse, um authentisch „man selbst“ sein zu können. Diese Ansicht wird heute als problematisch angesehen, da sie einerseits eine statische Idee von Identität als „so etwas wie ein[em] Fixpunkt des Denkens und Seins, eine[r] Grundlage für das Handeln“ in einer „sich rasch wandelnden Welt“¹⁸² voraussetzt und andererseits von der „Singularität des Individuums“ (Gingrich, LdG) ausgeht. Eine solche Sichtweise trägt jedoch eurozentristische Züge und versperrt den Blick auf die Tatsache, dass das Individuum als westlicher ethischer Wert der spezifischen europäischen Geistesgeschichte entspringt und daher keine kulturelle Universalie ist.¹⁸³

Der Prozess des intellektuellen, theoretischen und begrifflichen Wandels der Vorstellung, das Subjekt wäre alleiniger Erzeuger seiner Identität, wurde unter anderem von Stuart Hall anhand verschiedener Etappen festgemacht. So waren beispielsweise der marxistische Strukturalismus, Sigmund Freud mit seiner Entdeckung des Unbewussten oder Ferdinand de Saussure mit seiner strukturalen Linguistik Meilensteine auf dem Weg der Erkenntnis, dass der Mensch in seiner Selbstbestimmung durch Faktoren eingeschränkt wird, auf die er keinen Einfluss hat. Anders ausgedrückt: Menschen machen Geschichte, jedoch nicht zu ihren eigenen Bedingungen; sie können bewusste Entscheidungen treffen, diese werden jedoch oft durch Unbewusstes beeinflusst; sie können ihre Welt durch Sprache beschreiben und beeinflussen, müssen

¹⁷⁹ Dazu gehören zB. das Ende des Kalten Krieges und der damit verbundenen bipolaren politischen Einteilung der Welt oder die Grenzüberschreitungen auf verschiedensten Ebenen im Zuge der Globalisierung durch Kommunikation oder Mobilität. (diese historischen Prozesse wurden bereits im Zuge der „Kulturalisierung“ angeschnitten. Eine genauere Ausführung erfolgt im Kapitel „Das ‘historische Fenster’“)

¹⁸⁰ GINGRICH Andre, Identität. In: LdG, S.144.

¹⁸¹ GINGRICH Andre, Identität. In: LdG, S.143f. (Zitat: S.144) / HALL (In: Engelmann, 1999), S.83 und 87ff. / LUTTER, REISENLEITNER, S.90ff.

¹⁸² HALL (In: Engelmann, 1999), S.83.

¹⁸³ VIBERT Stéphane, Individualisierung. In: LdG, 154f.

Zum Ursprung spezifisch europäischer Werte, die ich als „Logik der westlichen Moderne“ bezeichne, werde ich im Kapitel „Entkolonialisierung“ genauer zu sprechen kommen.

dabei jedoch auf bereits etablierte Bedeutungs- und Interpretationssysteme zurückgreifen, die jeder Sprache immanent sind.¹⁸⁴

So entwickelte sich ein **diskursiver Zugang** zum Thema, in dem vor allem die **Prozesshaftigkeit** der Identitätsbildung betont wird; also nicht die Suche nach etwas ursprünglich immanent Wesenhaftem, sondern die **stets unvollendete Konstruktion und Positionierung der Wahrnehmung des Selbst/Anderen innerhalb und unter Einfluss von bestehenden sozialen und kulturellen Kontexten und politischen Machtverhältnissen**. In diesem Sinne erwachsen Identitäten nicht aus sich selbst, sondern sind als kontextabhängig zu verstehen; die aus ihnen resultierenden Positionierungen sind umstritten und veränderlich (wie auch immer sie zustande gekommen sind; also friedlich oder im Konflikt, durch Selbst- oder Fremdzuschreibung und unter allen möglichen Freiheiten und Einschränkungen.)¹⁸⁵

Auf kollektiver Ebene stellt Identität die Gemeinsamkeit(en) der Mitglieder einer Gruppe oder einer Kategorie in den Vordergrund; also die Elemente, die sie verbinden und über die ihre Solidarität, ihr gemeinsames Bewusstsein und ihre kollektiven Taten argumentiert werden. Gerade in Zusammenhang mit sozialen Bewegungen und Kategorien wie „Ethnizität“ und „Nation“ wird dieser Aspekt von Identität beispielsweise in der Literatur zu sozialen Bewegungen häufig in den Vordergrund gestellt.¹⁸⁶ Diesen Zusammenhang zu betonen macht auch für diese Arbeit Sinn. In Bezug auf indigene Völker in Lateinamerika betrifft dies zum Beispiel die gemeinsam erlebte Benachteiligung, Diskriminierung, oder Marginalisierung ebenso wie die geteilte Erfahrung kolonialer Praktiken. Doch auch hier ist Vorsicht geboten, um einerseits die durchaus reale Ausbeutungslage nicht als einzigen Blickwinkel auf indigene Völker zu verabsolutieren und andererseits die interne Heterogenität solcher Gruppen nicht zu vergessen.

In engem Zusammenhang mit diesem Aspekt stehen zwei andere Aspekte von Ambivalenz, die im Terminus enthalten sind. Zum einen wird davon ausgegangen, dass Identität sowohl **von innen**, als auch **von außen zugeschrieben** werden kann, also einerseits das Produkt der eigenen (persönlichen oder kollektiven) Subjektivität darstellt, sowie gleichzeitig jenes externer Zuschreibung (sowohl jener, die innerhalb der vielfältigen sozialen Prozesse des Zusammenlebens entsteht, wie auch jener formalisierten und kodifizierten Kategorisierung, die von machthabenden Institutionen ausgeht). Diese beiden Ebenen stehen in einem dialektischen

¹⁸⁴ HALL (In: Engelmann, 1999), S.87. / MARCHART, S.175ff.

Für eine detailliertere Ausführung dazu siehe auch: HALL Stuart, Die Frage der kulturellen Identität. In: ders., Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2 (Hamburg 1994) S. 180-222.

¹⁸⁵ GINGRICH Andre, Identität. In: LdG, S.144f. / HALL (In: Engelmann, 1999), S.83f. / HIRSCHMANN, S.11. / LUTTER, REISENLEITNER, S.93. / MARCHART, S.170f.

¹⁸⁶ BRUBAKER, COOPER, S.7.

Verhältnis zueinander, fließen ineinander und bilden an ihrer Schnittstelle eine „Brücke zwischen Handlung und Struktur“ (Hirschmann).¹⁸⁷

Eine weitere Zweideutigkeit des Identitätsterminus bezieht sich auf die darin enthaltene **Beziehung von „Identität“** – „wörtlich ‚dasselbe seiend‘ (lat.)“¹⁸⁸ – im Sinne von Gleichheit, Gemeinsamkeit, Zugehörigkeit und Identifikation, **zu Differenz**, Fremdheit, Alterität, Andersheit. Diese beiden Momente werden als gegenseitig konstitutiv erachtet; in einem dialektischen Prozess mit dem „Anderen“ kann das „Eigene“ verstanden werden. Differenz ist somit nicht außerhalb von Identität zu verorten, sondern ist bereits darin enthalten. Dabei sind zwei Dinge im Zusammenhang mit dem Verständnis von Differenz bzw. Fremdheit besonders zu betonen, auch wenn sie noch so selbstverständlich erscheinen mögen. Erstens: Anders-Sein bedeutet nicht automatisch schlecht(er)-sein. Und zweitens: In „Identität“ ist zwar bereits auch Alterität enthalten, doch sollen diese beiden Elemente nicht als strenge Dichotomien von „entweder-oder“ gedacht werden. Davor warnt auch Lawrence Grossberg, indem er darauf aufmerksam macht, dass sowohl „Identität“, als auch „Differenz“ in der Logik moderner Denktradition stehen und somit selbst Effekte der Machtstrukturen sind, innerhalb derer sie entwickelt wurden. „Das moderne Denken ist nicht nur binär, sondern erzeugt Binaritäten als konstitutive Differenzen, in denen der/das Andere immer durch seine ‚Negativität‘ definiert wird.“ Als Alternative schlägt Lawrence Grossberg „eine Theorie der ‚Andersheit‘ (*otherness*) vor, die nicht mit einander ausschließenden – negativen – Gegensätzen arbeitet, sondern in Begriffen von Effektivität, Zugehörigkeit und *‘the changing same’*.“¹⁸⁹ Ein anderer Vorschlag, der bewusst mit dieser Problematik umgehen will, ist Ander Gingrichs und Gerd Baumanns Modell der „Grammars of Identity/Alterity“. Um nicht in ein Moralisieren über die Zuschreibung von Anders-Sein abzugleiten, stellen sie drei klassifizierende Strukturen vor (*Orientalism*, *Segmentation* und *Encompassment*), die als multidimensionales Instrumentarium zum Bedenken der komplexen Beziehung zwischen Identität und Alterität fungieren sollen und über empirische Daten in konkrete Kontexte eingebettet werden.¹⁹⁰

Die aufgezeigten Aspekte machen eines deutlich: Identitäten sind nicht einheitlich, sondern **multidimensional, fragmentiert und vielfältig**. Niemand hat nur eine Identität; Verortungen geschehen anhand vielfältiger „Identitäts-Achsen“ (Marchart), die ein Netzwerk an Identitäts-

¹⁸⁷ BRUBAKER, COOPER, S.7 und 15. / HIRSCHMANN, S.11f. (Zitat: S.12). / SCHMIDTKUNZ, S.39.

¹⁸⁸ GINGRICH Andre, Identität. In: LdG, S.143.

¹⁸⁹ LUTTER, REISENLEITNER, S.98.

Grossberg wurde zitiert nach: GROSSBERG Lawrence, Identity und Cultural Studies. Is that all there is?. In: Hall Stuart, DuGay Paul (Hg.), Questions of cultural Identity (London, Thousand Oaks, New Delhi 1996) S. 87-107.

¹⁹⁰ BAUMANN Gerd, GINGRICH Andre, Foreword. In: dies. (Hg.), S.xf. / HIRSCHMANN, S.13. / LUTTER, REISENLEITNER, S.97f.

Weiter- und ausführend dazu siehe „Step I. From an Essentialised Use of ‘Othering’ to a Differentiation of Grammars“, also die ersten beiden Kapiteln von: BAUMANN, GINGRICH.

Dimensionen bilden. Diese schließen einander weder aus, noch müssen sie widerspruchsfrei sein, sondern überschneiden einander und lassen je nach Kontext unterschiedliche Aspekte stärker in den Vordergrund treten. In diesem Sinne formieren sich Identitäten „an spezifischen historischen Orten und Institutionen und durch bestimmte diskursive Formationen, Praktiken und Artikulationsstrategien, die Wissen, Bedeutung und Sinn produzieren“ ebenso wie „im Rahmen von Machtverhältnissen und Klassifikationssystemen, die sozial und symbolisch Differenz und Ausschluss markieren“ (Lutter, Reisenleitner).¹⁹¹ Sie sind zweideutig im Sinne von interner und externer Zuschreibung, von einem persönlichen und einem kollektiven Verständnis sowie der implizierten Gleichzeitigkeit von Gemeinsamkeit und Alterität.

Hieran wird die Komplexität und Vielschichtigkeit des Identitätsbegriffes – und die Schwierigkeit, konkrete wissenschaftliche Aussagen damit zu machen – besonders deutlich. Nun gibt es verschiedene Strategien, damit umzugehen, wie zum Beispiel die Fokussierung auf einen oder eine Auswahl von Aspekten, wie es zum Beispiel in den Cultural Studies geschieht, die ihre Aufmerksamkeit vornehmlich auf den Zusammenhang von Identität, Macht und Kultur richten (das „Magische Dreieck der Cultural Studies“).¹⁹² Eine andere Strategie ist die Suche nach einer begrifflichen Alternative des Identitätsbegriffs. Zu diesem Zwecke soll dieser „entbündelt“ werden; die Pluralität von Bedeutungen soll sich also auch in einer Pluralität von Termini widerspiegeln. Brubaker und Cooper geben hierfür ein paar Vorschläge:

Mit dem Begriff der „**Identifikation**“ werden ständig wirksame, nie abgeschlossene aktive Prozesse, die immer kontextbezogen sind, in den analytischen Blickwinkel gerückt. Er enthält drei Arten von Unterscheidungen: Zum einen zwischen Selbst- und Fremdentifikation, zum anderen zwischen relationalen und kategorischen Modi der Identifikation (also zwischen der Positionierung innerhalb eines Beziehungsgeflechts/einer Hierarchie und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe über gemeinsame kategorische Merkmale). Darüber hinaus ist noch von einem psychodynamischen Sinngehalt die Rede: „*While the classificatory meanings involve identifying oneself (or someone else) as someone who fits a certain description or belongs to a certain category, the psychodynamic meaning involves identifying someone emotionally with another person, category, or collectively.*“¹⁹³

Davon unterscheidet sich der Gedanke von „**Selbstverständnis**“ und „**sozialer Verortung**“, der den – in partikularen kulturell spezifischen Formen in Erscheinung tretenden – subjektiven Sinn dafür, wer man ist und wo man sich verortet, in den Vordergrund rückt und strukturelle, universalistische Interessen als Basis für individuelle oder kollektive Handlungsmotive

¹⁹¹ GINGRICH Andre, Identität. In: LdG, S.145. / HIRSCHMANN, S.11. / LUTTER, REISENLEITNER, S.93; Zitat S.94. / MARCHART, S.172f.

¹⁹² MARCHART, S.33-36.

¹⁹³ BRUBAKER, COOPER, S.14-17. (Zitat: S.17). / MARCHART, S.175.

hinstellt. Selbstverständnis schließt alle möglichen Formen ein, in denen Menschen zu einer Vorstellung gelangen können, wer sie sind und das jenseits der Zweideutigkeit von Gleichheit und Differenz. Selbstverständnis ist nie rein kognitiv, sondern immer auch emotional aufgeladen und bezieht sich ausschließlich auf das eigene, subjektive Verständnis von sich selbst; nicht auf die Wahrnehmung anderer über einen selbst (auch wenn diese für die Selbstwahrnehmung eine Rolle spielt).¹⁹⁴

Als spezielle Ausprägung von Selbstverständnis kann die bereits erwähnte Form von kollektiver Identität – die vor allem in Diskussionen über Ethnizität, Nationalismus oder soziale Bewegungen zum Ausdruck gebracht wird – durch Begriffe wie „**Gemeinsamkeit**“, „**Verbundenheit**“ oder „**Zusammengehörigkeitsgefühl**“ differenziert werden.

ETHNIZITÄT

Zusammen mit dem Vormarsch der „Identität“ in wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskursen rückte auch „Ethnizität“ vor allem seit den 1960er und 70er-Jahren verstärkt in den Fokus der Betrachtungen und der Identitätsbehauptungen, über die Subjektivität erfahren und beeinflusst wird. Vor allem unter dem Einfluss von Frederik Barths' Publikation „*Ethnic Groups and Boundaries*“ (1970) und der Einbürgerung des Begriffs „ethnische Gruppe“ anstelle des kolonial konnotierten Begriffs „Stamm“ in der Kultur- und Sozialanthropologie begannen sich der Terminus „Ethnizität“ und dahinter stehende Ansätze langsam zu wandeln (und werden in einem bis heute andauernden Prozess diskutiert).¹⁹⁵

Bevor ich jedoch auf die konzeptuellen Ansätze eingehe, sei noch angemerkt, dass ich „Ethnizität“ als besonders heikles Konzept erachte, da es eng in Verbindung zu jenem der „Rasse“¹⁹⁶ steht. Die analytische Kategorie „Rasse“ der *Cultural Studies* dient dazu, eine Verschleierung der Thematik durch alternative Begriffe wie beispielsweise „kulturelle Identität“ zu verhindern, die Rassismen unter anderen Etiketten „salonfähig“ machen. In diesem Sinne wird „Rasse“ nicht als biologische Determinante untersucht, sondern als diskursive, soziale und politische Konstruktion und die Vorstellung spezifischer fixer nationaler Identitäten, die durch ethnozentristische Definitionen von kultureller Einheit oder Reinheit konstruiert werden,

¹⁹⁴ BRUBAKER, COOPER, S.17ff.

¹⁹⁵ COMAROFF John L., COMAROFF Jean, Ethnizität. In: LdG, S.68. / HIRSCHMANN, S.16f.

¹⁹⁶ Im deutschsprachigen Raum ist es üblich, die Problematik der Begriffsbildung durch die spezifischen Konnotationen dieses Terminus im Zusammenhang mit Nationalsozialismus und Holocaust durch Anführungsstriche zu kennzeichnen. (LUTTER, REISENLEITNER, S.114.) Rasse stellt biologische und physische Merkmale des Menschen in den Vordergrund und verknüpft diese mit sozialen und intellektuellen Merkmalen. Das kulturelle Produkt, das daraus resultiert, ist die soziale Praxis des Rassismus, der in dieser Form Forschungs- und Untersuchungsgegenstand der Kultur- und Sozialanthropologie ist. (HALLER, S.95.) Den in diesem Sinne verwendeten Begriff der Rasse werde ich in diesem Kapitel nicht unter Anführungszeichen setzen, um ihn von „Rasse“ als einer diskursiven analytischen Kategorie zu unterscheiden.

hinterfragt. Solche Formen von „ethnischem Absolutismus“ (Lutter, Reisenleitner) stehen in einem engen Zusammenhang mit Vorstellungen von „Nation“, wie am Beispiel der mexikanischen Geschichte im Kapitel über die „Historische Konstruktion der ‘Indianität’“ gezeigt wurde.¹⁹⁷

Ähnlich wird Ethnizität als Kategorie nicht als die auf biologischen oder wesenhaften Aspekten begründete Zusammengehörigkeit einer Gruppe beschrieben, sondern als **historische, soziale, kulturelle und/oder politische Konstruktionen von kollektiven Identitäten**. Diese erwachsen aus spezifischen Kontexten, sind Produkte menschlichen Handelns und daher **prozesshaft und veränderlich**. Sie kann entweder **von außen** zu- oder vorgeschrieben werden (zB. in Form einer vermeintlich homogenen nationalen Identität) oder **von innen**, also in einem Prozess der Selbstidentifikation entweder durch ein diffuses Gefühl oder eine bewusste Entscheidung. Dabei muss sich die subjektive Erfahrung von Ethnizität nicht automatisch mit objektiv vorhandenen Unterschieden decken und wird häufig subjektiv als ein unhinterfragbarer unveränderlicher Zustand wahrgenommen, in den man hineingeboren wurde. Sie ist also **relational** und wird üblicherweise **gleichzeitig positiv** – durch die Betonung kultureller Besonderheit und die Solidarität schaffenden kollektiven Ansprüche und Werte – **als auch negativ erfahren**, beispielsweise durch geteilte Erfahrungen wie Marginalisierung, Diskriminierung oder die Positionierung als Opfer.¹⁹⁸

Schließlich wird ethnische Identität **stets in Abgrenzung zu anderen Gruppen oder Identitäten konstruiert**, wobei in diesem Prozess der sozialen Ethnisierung stets bestimmte Unterschiede stärker betont werden als andere. Diese Grenzziehung ist für die Definition der kollektiven Identität wichtiger als die gemeinsamen und verbindenden Inhalte.¹⁹⁹ Ethnizität ist somit „nicht die Eigenschaft einer Gruppe“, sondern „ein Aspekt einer Beziehung“²⁰⁰ zwischen verschiedenen Gruppen, die „als Folgeerscheinung [...] weniger eine Sache als eine **Relation [ist], die einer Dialektik von Identifikation und Kontrastierung entspringt**.“²⁰¹

Die Aspekte, über die ethnische Identifikation – also eine Zuordnung zu einer ethnischen Gruppe und eine Abgrenzung von einer bzw. mehreren anderen – stattfindet, sind vielfältig; dies kann zum Beispiel ein gemeinsamer Name sein, die symbolische Bindung an ein Territorium (ohne notwendigerweise dort leben zu müssen), die gemeinsame Abwehr von Feinden, der Glaube, besonders oder auserwählt zu sein oder kulturelle Ausdrucksformen wie Trachten oder Essgewohnheiten. Dabei sind *kulturelle* Gemeinsamkeiten oder Unterschiede nicht das

¹⁹⁷ HALL (In: Wirth, 2008), S.513. / HIRSCHMANN, S. 19. / LUTTER, REISENLEITNER, S.114ff. / MARCHART, S.188. / WRIGHT CARR (In: Wright Carr, Ferro Vidal, Contreras Soto, 2012), S.30f.

¹⁹⁸ COMAROFF John L., COMAROFF Jean, Ethnizität. In: LdG, S.70. / HALLER, S.95.

¹⁹⁹ COMAROFF John L., COMAROFF Jean, Ethnizität. In: LdG, S.69. / HALLER, S.95. / WRIGHT CARR (In: Wright Carr, Ferro Vidal, Contreras Soto, 2012), S.34f.

²⁰⁰ HIRSCHMANN, S.18.

²⁰¹ COMAROFF John L., COMAROFF Jean, Ethnizität. In: LdG, S.69.

entscheidende Merkmal von Ethnizität, sondern nur einer von mehreren konstitutiven Faktoren.²⁰²

Ein solcher kultureller Aspekt ist **Sprache**; sie ist sowohl eine kulturelle Ausdrucksform, als auch ein Faktor, auf den sich ethnische Identifikation stützen kann. In der ethnologischen Forschung in Lateinamerika wird allerdings eher mit dem Konzept der „sozio-linguistischen Gruppe“ als dem der Ethnie gearbeitet. Unter anderem in Mexiko ist dieses sogar noch weiter auf die Gleichsetzung von Ethnie und Sprache reduziert.²⁰³ Problematisch kann die Anwendung solcher simplifizierender Konzepte beispielsweise in Bezug auf demographische Daten und Statistiken werden, wozu ich zwei Beispiele nennen möchte: Eine ethnographische Studie über den mexikanischen Bundesstaat Oaxaca von John Chance zeigte, dass die Choapan Zapotecas kulturell mehr mit den Chinantecas – einer anderen linguistischen Gruppe – gemeinsam haben, als mit Sprechern anderer Ausprägungen der zapotekischen Sprache wie zB. den Zapotecas von Ixtlán oder jenen des Südens. Auch der Vergleich der in der Publikation von Zolla und Zolla Márquez dargestellten Liste der indigenen Völker Mexikos (nach Fremd- und Eigenbezeichnungen) auf den Seiten 34-36 mit jener der in Mexiko gesprochenen indigenen Sprachen auf den Seiten 58f zeigt, dass diese nicht 100-prozentig deckungsgleich sind. Gründe dafür können bereits in der prähispanischen Geschichte gefunden werden, in der wohl politische Faktoren wie Kriegsführung, Allianzen oder Heiratspolitik zwischen den Eliten ethnizitätsstiftender wirkten als eine gemeinsame Sprache oder Kultur und sich so kulturelle Ähnlichkeiten unabhängig von Sprachgrenzen entwickelten.²⁰⁴ Auch Eroberungen konnten solche Prozesse in Gang setzen, wie zum Beispiel die Eroberung großer Teile Mesoamerikas durch die Mexica (bzw. Azteken), im Zuge derer zwar viele Sprachen, jedoch nicht das kulturelle Selbstverständnis der eroberten Bevölkerungsgruppen verdrängt wurde. So existieren noch heute indigene Völker, beispielsweise gewisse Gruppen der Huastecas, die ihre kulturellen Praktiken pflegen und leben, jedoch nicht mehr *huasteco*, sondern *náhuatl* sprechen.²⁰⁵ Eine solche Divergenz zwischen kultureller und linguistischer Identität bestimmter ethnischer Gruppen wird in Ergebnissen von Volkszählungen, in denen zB. ausschließlich linguistische Aspekte zur Registrierung der indigenen Bevölkerung aufgenommen werden, nicht erfasst. Darum sollte man sich der Unschärfe solcher Statistiken stets bewusst sein.

Ein letzter Faktor für ethnische Identifikation, auf den ich eingehen möchte, ist ein **gemeinsames historisches Bewusstsein**, das mit dem Glauben an eine gemeinsame Abstammung verbunden sein kann, die meist in einem Abstammungsmythos mythisch und ideologisch über-

²⁰² HALLER, S.95 und 97. / HIRSCHMANN, S.21f.

²⁰³ SCHMIDTKUNZ, S.36. / WRIGHT CARR (In: Wright Carr, Ferro Vidal, Contreras Soto, 2012), S.32f.

²⁰⁴ WRIGHT CARR (In: Wright Carr, Ferro Vidal, Contreras Soto, 2012), S.33f. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.33-36 und 58f.

²⁰⁵ ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.33-36 und 58f.

hört wird.²⁰⁶ Eine kulturelles Gedächtnis wird nicht nur über schriftliche Aufzeichnungen aufgebaut, sondern auch über ein kommunikatives Gedächtnis – also über die bewahrende Funktion der Sprache –, über Dinge (zB. Kleidung oder Häuser), kulturelle Praktiken oder auch beispielsweise im Falle staatlicher National-Geschichten durch Archive und Museen oder offizielle Feiertage. Die Beziehung zur eigenen Vergangenheit, die über Erinnerung und Erzählung, durch Vergegenwärtigung und Wiederholung kollektiv konstruiert, gepflegt und reproduziert wird, wirkt in dieser Art gemeinschafts- und sinnstiftend.²⁰⁷ Ein Ethnizitätsbegriff in diesem Sinne

„erkennt den Stellenwert von Geschichte, Sprache und Kultur für die Konstruktion von Subjektivität und Identität an, sowie die Tatsache, daß jeder Diskurs platziert, positioniert und situativ ist und jedes Wissen in einem Kontext steht [...sowie dass] jede Ausdrucksweise immer innerhalb von Codes produziert wird, die eine Geschichte und eine Position innerhalb der diskursiven Formationen eines bestimmten Raumes und einer bestimmten Zeit haben. Die Zerstreuung der im ‚Zentrum‘ stehenden westlichen Diskurse hat die Infragestellung ihres universalistischen Charakters und ihres übergreifenden Anspruchs, für alle zu sprechen, zur Folge.“²⁰⁸

Die offizielle staatliche Erinnerungskultur im Zeichen „westlicher Diskurse“ berücksichtigt in ihren mythen- und gemeinschaftsbildenden Mechanismen der offiziellen Geschichtsversion in der Regel keine „ethnischen Minderheiten“, sondern ist auf die Homogenisierung des Nationalvolkes ausgelegt, dessen gemeinsame Abstammung in die Vergangenheit projiziert wird. Dass Geschichte von den „Gewinnern“ geschrieben wird, drückt sich deutlich in der Problematik des Geschichtsbewusstseins unterdrückter Völker aus. Die Wiederentdeckung und Konstruktion ihrer eigenen Geschichte, mitunter auch „Kontra-Geschichte“ (Híjar Gonzáles) – also in Kontrast und im Widerspruch zur offiziellen hegemonialen „Version“ von Geschichtsschreibung – ist ein wichtiger Faktor für ein positives kollektives Selbstwertgefühl.²⁰⁹

²⁰⁶ HALLER, S.95.

²⁰⁷ HALL (In: Engelmann, 1999), S.95ff. / MAURER, S.34,36 und 38.

²⁰⁸ HALL (In: Wirth, 2008), S.513.

²⁰⁹ HALL (In: Engelmann, 1999), S.97. / HALLER, S.97. / HÍJAR GONZÁLEZ (In: Wright Carr, Ferro Vidal, Contreras Soto, 2012), S.8 und 10.

ERSTES ZWISCHENFAZIT

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für alle drei der hier behandelten Begriffe die Grundannahme der Prozesshaftigkeit und Kontextbezogenheit sozialer Konstruktionen wie Kultur, Identität und Ethnizität eine zentrale Rolle spielt. In diesem Sinne muss klar sein, dass es nicht *die* indigene kulturelle oder ethnische Identität gibt, sondern dass die Elemente sowohl prähispanischer als auch kolonialer Traditionen auf individueller und kollektiver Ebene, im privaten und im öffentlichen Raum unterschiedlich tradiert, bewertet und kombiniert werden, sodass ein breites Spektrum von möglichen Formen des Zusammenlebens und Identifikationsmechanismen entsteht, die sich in der kulturellen Vielfalt des Kontinents widerspiegeln.²¹⁰

Die meisten Indigenen identifizieren sich selbst primär über die Zugehörigkeit zu einem spezifischen „Volk“ („*pueblo*“) bzw. einem Dorf oder einer Gemeinde („*comunidad*“) und bezeichnen sich in diesem Sinne mit dem Namen dieser Referenzgruppe und selten als „ethnische Gruppe“ oder als „indigen“²¹¹ - das sind eher für Fremdbezeichnungen typische Kategorien.²¹² Dies gilt auch für viele verwendete „Volksnamen“, die nicht der Selbstbezeichnung der jeweiligen Gruppen entsprechen, so wie zB. die Ben'zaa gemeinhin als Zapotecas der zentralen Täler Oaxacas bekannt sind oder sich die Chol selbst Winik nennen. Solche Divergenzen resultieren häufig aus einer mangelnden Sensibilität dominierender Gruppen gegenüber der Eigenbezeichnung von Völkern, die ihnen in irgendeiner Weise unterlegen sind.²¹³ Ich halte es für wichtig, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche Bezeichnungen in welchen Kontexten angebracht sind, um das Recht jeder Gruppe, sich selbst zu benennen zu berücksichtigen.

Im Rahmen dieser Arbeit, in der es weder um eine spezifische Gruppe geht, noch um die Präsentation empirischer Daten, werde ich den Begriff der indigenen „Völker“ in Anlehnung an die im Kapitel „Problematik einer Definition“ dargelegte international übliche Arbeitsdefini-

²¹⁰ NAVARRETE LINARES, S.19f. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.6.

²¹¹ Obwohl die Tendenz der Identifikation als „indigen“ als Ausdruck einer Gemeinsamkeit vieler unterschiedlicher Völker und als Ansatzpunkt für ein neues nach außen getragenes indigenes Selbstbewusstsein im Zuge der indigenen Bewegungen in Lateinamerika steigt, wie sich im Kapitel „Forderungen und Strategien“ zeigen wird.

²¹² HIRSCHMANN, S.30. / NAVARRETE LINARES, S.20 und 45.

²¹³ So stammen zum Beispiel viele der heute bekannten Namen lebender (zB. Chichimecas) oder prähispanischer Völker (zB. Olmecas) von den unter „Azteken“ bekannten Mexica, deren Fremdbezeichnungen von den Spaniern festgehalten und bis heute überliefert wurden. (ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.33. - Eine Liste, die Selbst- und Fremdbezeichnung mexikanischer Völker gegenüberstellt, ist Teil der Frage 4 „*Qué nombres reciben y cómo se denominan a sí mismos los pueblos indígenas que habitan en nuestro país?*“ und findet sich, wie bereits darauf hingewiesen wurde, auf den Seiten 34-36, sowie online unter: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.html?num_pre=4> (10.9.2012).)

Eine andere Art der Bezeichnung von außen ist beispielsweise das Begründen von zusammenfassenden Kategorien durch die Forschung, zB. von Sprachgruppen nach wissenschaftlich-linguistischen Kriterien, die sich nicht zwangsweise mit kulturellen Merkmalen oder subjektiver Identifikation decken müssen, aber als leitende Begriffe in die Forschungssprache eingehen (ein Beispiel für so eine Sprachgruppe, die viele kulturelle Gruppen einschließt, die sich nicht als eine derartige kulturelle Einheit wahrnehmen, sind die Maya).

tion verwenden, wobei ich die ethno-kulturelle Abgrenzung gemäß der jeweiligen Selbstidentifikation hervorheben möchte. Dies sind auch die Hauptkategorien, mit denen in der von mir konsultierten Literatur operiert wird. In diesem Sinne möchte ich im Folgenden unter Rücksichtnahme auf die vorangegangenen Hinweise zusammenfassend einige zentrale Orientierungspunkte nennen, die den meisten indigenen Identitäten gemein sind, um die vorangegangenen Erläuterungen in einen konkreten Bezug zum Thema zu setzen.

Ein solches zentrales Element ist die bereits erwähnte *comunidad*, unter der in diesem Zusammenhang mehr zu verstehen ist als eine Dorfgemeinde mit Häusern und angrenzenden Feldern oder ein Synonym für „Volk“ oder „Gemeinde“. Sie ist die Heimat der Lebenden und der Toten, der Heiligen und der Götter und somit Schauplatz ihrer gemeinsamen Geschichte, die ein zentraler ethnizitätsstiftender Faktor ist. Sie ist Referenzpunkt für die subjektive Unterscheidung von den benachbarten Gemeinden – also ein Faktor von *otherness* (siehe Kapitel „Identität“) – auch wenn diese ähnliche oder gleiche linguistische oder kulturelle Charakteristika. Ein Schlüsselement des Verständnisses von *comunidad* und der Konstruktion indigener Identitäten ist die **Beziehung zur Natur und zu tierra (Erde, Land) und territorio (Territorium)**, womit nicht nur die landwirtschaftlichen Felder gemeint sind, sondern beispielsweise auch Ressourcen wie Wald oder Quellen. All dies bildet die physische Existenzgrundlage der agrarischen subsistenzwirtschaftlich organisierten Gemeinde, doch deren Bewohner stehen dazu nicht in einem Besitzverhältnis (das heißt, sie haben kein Recht auf Kauf oder Verkauf des Landes), sondern erhalten lediglich eine durch Respekt und Reziprozität verdiente Nutzungserlaubnis der mitunter als heilig betrachteten „Mutter Erde“. Über die *comunidad* werden also **soziale** (zB. der *servicio gratuito*, ein obligatorischer Dienst innerhalb der und für die Gemeinde), **politische** (Entscheidungsfindung über Konsensbildung in Versammlungen), **ökonomische** (kommunale Gemeinschaftsarbeit, Gemeindeland), **spirituelle** (Ort der traditionellen Feste und Zeremonien) und **rechtliche** („*usos y costumbres*“, Gewohnheitsrecht) **Strukturen definiert** und gelebt. Unter *comunalidad* wird daher eine physische, spirituelle und ideologische Verbindung zur jeweiligen Ursprungsgemeinde eines Menschen verstanden, die auch noch Referenzpunkt bleibt, wenn dieser nicht mehr dort lebt (und zB. in die Stadt migriert ist).²¹⁴

Eingebettet ist all dies in die *cosmovisiones*, die Weltansichten indigener Völker, die Konzeptionen des Lebens, der Natur, dem Wesen der Menschen und deren Rolle innerhalb des Universums ausdrücken und in der Selbstwahrnehmung ein zentrales Identitätsmerkmal darstellen.²¹⁵

Im Sinne der von Brubaker und Cooper vorgeschlagenen Teilbegriffe des Identitätsbegriffes

²¹⁴ NAVARRETE LINARES, S.45ff und 51f. / RATHGEBER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.61f. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.11. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.19f und 26f.

²¹⁵ NAVARRETE LINARES, S.78f. / SULZER, S.23f. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.85f.

(siehe „Identität“) sind sie also *Selbstverständnis* in dem Ausmaß, wie sie das eigene Selbst und die Weltsicht definieren und einen Bezugsrahmen für die subjektive soziale Verortung eines Menschen oder einer Gruppe schaffen. Sie sind aber auch ein Merkmal der *Identifikation*, wenn sie als kollektive Bezugspunkte gegenüber anderen Weltsichten betont werden. Gemeinsam mit anderen identitätsstiftenden Elementen können sie auch zu einem konstitutiven Faktor in Ethnizitätsbildungsprozessen werden, indem sie ein über subjektive und „objektive“ Identitätsgrenzen hinweg wirkendes Zusammengehörigkeitsgefühl begründen.

Viele der durch solche Merkmale konstruierten kulturellen oder ethnischen, individuellen oder kollektiven Identitäten indigener Völker in Lateinamerika unterliegen im Rahmen der Globalisierungsprozesse vielfältigen Transformationsprozessen, beispielsweise durch die erhöhte Migration in die Städte, durch die traditionelle Identifikationsmuster an die neuen Lebensumstände angepasst werden müssen. Auch die im Zuge der Globalisierung und der kontinentweiten, aber auch lokalen indigenen Bewegungen erwachenden Identitätsprozesse haben einen großen Einfluss auf das Selbstverständnis und das Zusammengehörigkeitsgefühl indigener Völker in Lateinamerika.²¹⁶ Mit diesen indigenen Bewegungen und den daraus erstarkenden Diskursen soll sich das nächste Kapitel befassen.

²¹⁶ NAVARRETE LINARES, S.20.

INDIGENE BEWEGUNGEN IN LATEINAMERIKA

So vielfältig die Lebensweisen, kulturellen Ausdrucksformen, Identifikations- und Ethnizitätsbildungsprozesse indigener Völker in Lateinamerika auch sein mögen, gemeinsam ist diesen Bevölkerungsgruppen im Allgemeinen ein Status der Armut und der sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Benachteiligung. Dieser Zustand ist nicht nur durch ein niedriges Einkommen und schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt geprägt, sondern auch durch eine geringere Lebenserwartung und höhere Kindersterblichkeit, eine höhere Analphabetenrate und einen schlechteren Zugang zum nationalen Bildungs- und Gesundheitswesen oder zu Landbesitz, sowie eine schlechte Infrastruktur in den Dörfern (viele Orte haben kein fließendes Wasser oder elektrisches Licht). Zu den Faktoren der Marginalisierung zählt ebenso, dass indigene Gruppen von Entscheidungen zB. über Ressourcennutzung ausgeschlossen werden, sowie die Machtlosigkeit gegenüber der Zerstörung ihrer Lebens- und Wirtschaftsräume durch die Ausbeutung ihrer Länder, die über ihre Köpfe hinweg entschieden wird.²¹⁷

Diese Situation der Ungleichheit wurzelt vor allem in der spannungsgeladenen und problematischen Beziehung zwischen indigenen Völkern und dem Nationalstaat, die durch die spezifische Geschichte des Kontinents geformt wurde. So wurden unterschiedliche sozio-kulturelle oder ethnische Gruppen von Seiten der mexikanischen Elite im Zuge der Nationalstaatbildung zu negiert. Dieser Prozess war in diesem Sinne vor allem durch die Suche nach einer Methode geprägt, die aufgrund der kulturellen Vielfalt als „unvollständig“ und „inauthentisch“ empfundene Gesellschaft zu homogenisieren. Auch im Zuge der Politik des Indigenismus des 20. Jahrhunderts ging es nicht um die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt, die immer ein Merkmal der mexikanischen Gesellschaft war, sondern um die „Integration“ indigener Völker durch kulturelle Assimilation.²¹⁸

Eine integrative politische Einheit, in der sich alle ethnischen Gruppen langfristig gleichermaßen beherbergt fühlen und gemäß eigener Normen entfalten können, kann jedoch vor dem Hintergrund einer plurikulturellen Realität nicht auf der Basis von Ausschluss, Negierung oder Homogenisierung einzelner Gesellschaftsteile gebildet werden, sondern vielmehr durch die gleichwertige Positionierung und Partizipation der sozialen Subjekte innerhalb des Machtgefüges einer solchen Einheit. So lassen sich ab den 1980ern, verstärkt jedoch seit den 1990ern Prozesse der Organisation, Mobilisierung, politischen Aktion und Gestaltung neuer (politischer und Identitäts-)Diskurse durch indigene Völker in ganz Lateinamerika beobachten, die darauf ausgerichtet sind, die beschriebenen Hegemonial- und Repressionsverhältnisse sowie die interethnischen Systeme innerhalb der Nationalstaaten zu transformieren. Diese von

²¹⁷ BMZ Konzepte 139, S.8. / NAVARRETE LINARES, S.95. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.8.

²¹⁸ KUPPE, S.5f. / HIRSCHMANN, S.31 und 46. / NAVARRETE LINARES, S.136.

Bengoa als „*emergencia*²¹⁹ *indígena*“ bezeichneten indigenen Bewegungen und die damit verbundenen Einforderungen spezifischer Rechte berühren zentrale und heikle Fragen des politischen und gesellschaftlichen Lebens und stellen deren implizite zugrundeliegende Vorstellungen in Frage,²²⁰

„darunter der Einfluss kultureller Vielfalt auf das allgemeine Gesellschaftsbild, die Auswirkungen des dominanten Entwicklungsmodells, die alte und neue Rolle des Staates, die Definition der Nation, individuelle und kollektive Identitäten der Bürger, der Umgang mit der Umwelt, die Ausrichtung der Wirtschafts- und Sozialpolitik, die Schwerpunkte im Kampf gegen Armut, [...] die Überwindung jeder Art von Diskriminierung und interkulturelle Umgangsformen“²²¹

Dies zeigt, dass indigene Bewegungen also nicht nur Diskursfelder öffnen bzw. bestehende Diskurse beeinflussen, die ausschließlich indigene Bevölkerungsgruppen betreffen, sondern die gesamte mexikanische (bzw. lateinamerikanische) Gesellschaft. Zur Erfüllung von Forderungen nach dem Aufbau von politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen für das Leben der eigenen Kulturen oder nach verstärkter Partizipation auf politischen Entscheidungsebenen braucht es mehr als nur die Verabschiedung von Gesetzen oder die Einrichtung spezifischer Institutionen. Die Überwindung der wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Ausgrenzung indigener Völker fordert ein Umdenken in allen Sektoren der betreffenden Gesellschaften; von den Individuen bis hin zu Regierungsinstitutionen, von Privatunternehmen bis in die öffentliche Kommunikations- und Informationsmedienlandschaft.²²²

In diesem Sinne müssen bis dato anerkannte und oft als universal angesehene Konzepte und Kategorien hinterfragt und neu formuliert werden, wie zum Beispiel das nationalstaatliche Konzept von Ethnizität, die traditionelle Vorstellung von Staatsbürgerschaft oder der politisch-philosophische Ansatz, dass ein funktionierender politischer und rechtlicher Staatsapparat nur durch die Homogenität der ihn tragenden Einrichtungen aufrecht erhalten werden kann, sowie auch gängige Bildungskonzepte. Dies betrifft auch starre Dichotomien von Opfern und Unterdrückern (zB. in politischen und zivilgesellschaftlichen Diskursen, aber auch in der wissenschaftlichen Semantik). Denn diese eignen sich einerseits nicht dazu, komplexe Machtbeziehungen zu verstehen und zu analysieren und versehen andererseits die sogenannten „Opfer“ mit einem Stigma, das ein selbstbewusstes Auftreten und die aktive Mitgestaltung

²¹⁹ *Emergencia* drückt das (für Regierungen und die Bevölkerung) überraschende und plötzliche Moment des vermehrten Auftretens von Bewegungen der bis dato verschwunden geglaubten oder politisch unsichtbaren indigenen Bevölkerung in ganz Lateinamerika und den daraus erwachsenden Diskurs darüber aus, die das „Schweigen des Indios“ (BENGOA) beendeten.

²²⁰ BARTOLOMÉ, S.155. / BENGOA, S.37f. / KUPPE, S.2. / MEENTZEN, S.13. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.20.

²²¹ MEENTZEN, S.13.

²²² FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.51. / MEENTZEN, S.41. / NAVARRETE LINARES, S.136f.

der Zukunft als soziale politische Akteure erheblich erschwert.²²³ Auf eine nötige Voraussetzung dafür, „dass die Unterdrückten von Objekten zu Subjekten werden“²²⁴ werde ich im Kapitel „Entkolonialisierung“ zurückkehren, wobei es um das Hinterfragen hegemonialer Strukturen für den Erfolg tiefgreifender Transformationen auf politischer, wirtschaftlicher oder akademischer Ebene geht.

Zu solchen Voraussetzungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene gehört auch das Hinterfragen von gängigen Vorurteilen über die Minderwertigkeit anderer Kulturen oder die Interpretation kultureller Vielfalt als Bereicherung oder Potential für die Entwicklung alternativer Formen von „gesellschaftlichem Konsens“ (Meentzen). Diese Verankerung eines Konzepts einer multi- bzw. plurikulturellen und -ethnischen Gesellschaft kann nur über den Weg der gegenseitigen Toleranz und Anerkennung der Kompetenzen und Interessen der jeweiligen Akteure erreicht werden. Nur auf dieser Basis lässt sich ein (interkultureller) Dialog auf Augenhöhe aufbauen, in dem sich alle partizipierenden Gruppen oder Subjekte mit ihren Vorstellungen, Bedingungen und Vorschlägen innerhalb eines Diskurses selbst positionieren können.²²⁵

Dieser Horizont der Möglichkeiten eines nachhaltigen Wandels der bestehenden Verhältnisse drückt sich im Selbstverständnis und den Zielsetzungen der indigenen Bewegungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts aus. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass indigene Mobilisierungen an sich kein neues Phänomen sind, sondern vielmehr der restrukturierte Ausdruck eines die letzten 500 Jahre währenden Kampfes der unterdrückten Nachkommen präkolumbischer Völker um ihr physisches und kulturelles Überleben; zB. in Form von bewaffneten Rebellionen oder sozio-religiösen Befreiungsbewegungen bis hin zu passivem Widerstand in Form von Rückzug oder der verborgenen Kultivierung von Sprache und Tradition. Der Unterschied aktueller Bewegungen zu ihren historischen „Vorläufern“ liegt dabei unter anderem in aktuellen gesellschaftlichen Prozessen (wie jenen, die unter dem Begriff „Globalisierung“ zusammengefasst werden) – die in wechselseitiger Beeinflussung mit den sozialen Mobilisierungen stehen und schrittweise unsere Wahrnehmung von beispielsweise Kultur oder Pluralität beeinflusst haben –, neuen Handlungsmöglichkeiten und einem größeren politischen Mobilisierungsradius.²²⁶ Im folgenden Abschnitt möchte ich einige globale Entwicklungen, treibende Kräfte und auslösende oder erklärende Faktoren für die kontemporären indigenen Bewegungen behandeln und damit aufzeigen, inwiefern der Wandel politischer und ökonomischer Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf globaler Ebene und dessen

²²³ BENGUA (In: Cuadernos de Antropología Social, 2009), S.13f. / KUPPE, S.9. / LUTTER, REISENLEITNER, S.97. / ZUÑIGA GONZALES, S.137f.

²²⁴ NOVY, S.36.

²²⁵ NAVARRETE LINARES, S.137f. / MEENTZEN, S.15. / SPEISER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.30f.

²²⁶ AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.29. / BARTOLOMÉ, S.156f. / GUITART, RIVAS, S.150. / SCHMIDTKUNZ, S.58. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.20.

Einfluss auf diskursive und analytische Erklärungsmodelle (wie es auch im ersten Kapitel „Indigene in Mexiko“ schon thematisiert wurde) einen Raum oder – wie ich es nennen möchte – ein „historisches Fenster“ für neue Formen von Diskursen über die kulturelle Vielfalt geöffnet hat, die aus der politischen Rhetorik und Agenda nicht wieder ausgeklammert werden können.

DAS „HISTORISCHE FENSTER“ - DIE TREIBENDEN KRÄFTE DER „EMERGENCIA INDÍGENA“ DES AUSGEHENDEN 20. JAHRHUNDERTS

Einer der globalen Prozesse und historischen Faktoren, die zwar nicht als direkte Auslöser indigener Bewegungen im auslaufenden 20. Jahrhundert, wohl aber als treibende Kräfte und erklärende Momente gelten können, ist **das Ende des Kalten Krieges**.²²⁷ Nach dem Zweiten Weltkrieg war die politisch-ideologische Spaltung der Welt in das Lager der USA und des Kapitalismus auf der einen sowie das Lager der Sowjetunion und des Kommunismus auf der anderen Seite das dominierende Paradigma, nach dem die Welt geordnet wurde. Die mexikanische Regierung schloss sich 1947 wie viele andere lateinamerikanische Länder dem „Kampf gegen den Kommunismus“ an, wie der Präsident der machthabenden Partei (des *Partido Revolucionario Institucional*, PRI) 1948 verkündete. Das Problem zu jener Zeit hinsichtlich sozialer Konflikte und Bewegungen lag vor allem darin, dass diese im Zeichen der Dichotomie von Kapitalismus-Kommunismus gedeutet wurden, sozusagen als lokale Partikularerscheinungen der internationalen Konfrontation der USA und der Sowjetunion. Konkret bedeutet dies, dass Bewegungen für soziale Gerechtigkeit in Mexiko zur Zeit des Kalten Krieges meist als kommunistische oder als vom Kommunismus beeinflusste, manipulierte oder finanzierte Aktionen angesehen wurden, die das Land angeblich infiltrieren sollten. In einem solchen Kontext war es schwer bis unmöglich, eine soziale Bewegung zu initiieren, die nicht automatisch einem der beiden Weltmächtsblöcke zugeordnet würde. Mit dem Ende der weltpolitischen Spaltung öffnete sich auch ein Raum für die Entstehung von als eigenständig wahrgenommenen Bewegungen mit lokalen Wurzeln, die neue Fragen aufwarfen. Diese Entwicklungen blieben nicht unreflektiert: Zum Beispiel veröffentlichte die EZLN (*Ejército Zapatista de Liberación Nacional*) bewusst genau zu jener Zeit eine Deklaration über den unabhängigen Charakter ihres Aufstandes (also dass es keine Verbindung zu supranationalen Bewegungen gäbe); hier wurde die Chance genutzt, Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit zu jenem historischen Zeitpunkt zu stellen, da diese nicht mehr unter dem Vorwand der Kommunismus-Bekämpfung zum Schweigen gebracht werden konnten.

„Dem Wegfall der Bipolarität auf weltpolitischem Niveau“ folgte auch in den westlichen demokratischen Gesellschaften eine „Zeit der Umbrüche“, die sich anhand von erhöhter gesellschaftlicher Mobilität in Form der „Demokratisierung breiter gesellschaftlicher Bereiche, wie beispielsweise an Bürger- und Sozialinitiativen, an Interessens- und Identitätspolitiken“²²⁸ zeigte. Im Zuge dieser Entwicklung kommt der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit als

²²⁷ Die folgende Darstellung beruht auf: BENGGOA, S.53-56. / NIETO LÓPEZ, S.108f. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.20.

²²⁸ alle 3 Zitate: LUTTER, REISENLEITNER, S.91.

Raum für die Entstehung globaler Unrechtsdiskurse und als Faktor für die Veränderung des politischen Kommunikationsraumes und der lokalen und globalen Meinungsbildung über Themen wie dem Schutz der Menschenrechte große Bedeutung zu.²²⁹

Diese Entwicklungen gehen Hand in Hand mit den Handlungsräumen, die moderne **im Zuge der Globalisierung entwickelte und verbreitete Informations- und Kommunikationstechnologien** (IKTs) für soziale Mobilisierungen eröffneten. Ein gutes Beispiel für die strategische Nutzung dieser neuen internationalen Foren und Technologien und der somit erreichten globalen Involvierung zivilgesellschaftlicher Akteure in einen lokalen Konflikt ist der bereits erwähnte Aufstand der Zapatisten in Chiapas.²³⁰ Die EZLN war eine der ersten indigenen Gruppierungen, die das Potential des Internets als Medium zur Informationsverbreitung und für den Aufbau eines internationalen Solidaritätsnetzwerks (zB. durch die Vernetzung mit bereits bestehenden internationalen humanitären und indigenen Organisationen oder NGOs) nutzte.²³¹ Durch solche medialen Strategien konnte eine virtuelle „Gegen-Öffentlichkeit“ geschaffen werden, die den Druck auf die mexikanische Regierung derart erhöhte, dass sich diese zu Verhandlungen gezwungen sah, die Forderungen der EZLN ernst nehmen und auf die politische Agenda setzen musste. Das Besondere an der Vorgangsweise der Zapatisten war das Durchbrechen der – aus der Kontrolle der Medien durch regierungsabhängige Unternehmen (zB. des Fernsehsenders Televisa) resultierende – Informationssperre und damit die Eroberung neuer diskursiver Räume, sowie ihr Anteil am Aufbau einer internationalen Solidaritätslandschaft im Sinne Appadurais, in der *ideo-, techno- und mediascapes*²³² zusammenliefen und staatliche Grenzen transzendierten.²³³

Das Internet und IKTs als Teil und Ausdruck des vernetzenden Charakters der Globalisierung konnte in diesem Kontext nicht nur „als Öffentlichkeit schaffendes und ‘kommunikative Macht’ produzierendes Medium genutzt werden“²³⁴, sondern fungierte im Zusammenhang mit den indigenen Bewegungen auch als ein Faktor der Etablierung einer transnationalen kollekti-

²²⁹ PFAFF-CZARNECKA Joanna, Demokratisierung. In: LdG, S.39f.

²³⁰ In der Literatur werden diesbezüglich auch andere Fälle beschrieben, zB. jener der Mapuche in Chile. Um jedoch nicht zu sehr abzuschweifen und bedingt durch den Mexiko-Bezug möchte ich in diesem Rahmen nur das Beispiel der EZLN bringen.

²³¹ Obwohl gerade marginalisierte Gruppen, die von politischen, sozialen oder ökonomischen Diskursen systematisch ausgeschlossen werden, in ihren Behauptungs- und Repräsentationsstrategien oft das Internet als Ort der (relativ) freien Meinungsäußerung nutzen mögen, möchte ich jedoch auch darauf hinweisen, dass moderne IKTs für indigene Völker nicht automatisch als Mittel zur Selbstbehauptung angesehen werden können, sondern dass sie diesen oft sehr skeptisch gegenüberstehen, da diese Technologien aus einer Gesellschaft hervorgegangen sind, mit der indigene Gruppen meist jahrhundertlanges Unterdrückung assoziieren und nun oft neue versteckte kolonisierende Mechanismen hinter den neuen Technologien befürchten. Abgesehen davon sollen auch die unregelmäßige Verteilung des Zugangs zu IKTs (ausgedrückt im Konzept des „*digital divide*“), sowie häufige Probleme bei der Nutzung durch Indigene (zB. durch mangelnde Sprach- und Technologiekenntnisse oder aus finanziellen Gründen) nicht unerwähnt bleiben. (BUDKA, S.35 und 41. / TRUPP, BUDKA, S.207f und 211.)

²³² Siehe Kapitel „Globalisierung“.

²³³ BUDKA, S.35f und 38. / TRUPP, BUDKA, S.208.

²³⁴ BUDKA, S.41.

ven ethnischen Identität indigener Völker in Lateinamerika und auch darüber hinausgehend. Die **Entstehung neuer Identitätsdiskurse im Zuge der Globalisierung** hat in hohem Maße zu der *emergencia indígena* beigetragen und wurde auf globaler Ebene wohl bis zu einem gewissen Grad mittels elektronischer Vernetzung konstruiert, kommuniziert und geteilt.²³⁵

Ein weiteres Element, das die vermehrten indigenen Autonomiebestrebungen ab den 1990ern und deren Erringung von Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit erklären kann, ist eine „**Kulturalisierung**“; also ein verstärktes Bewusstsein für kulturelle Unterschiede im politischen Diskurs. Neben den oben beschriebenen Gefahren eines „Kulturalismus“²³⁶ birgt ein solches Bewusstsein jedoch auch Möglichkeiten auf der Ebene sozialer und ethnischer Bewegungen, indem kulturelle Unterschiede in Form einer Wertschätzung der eigenen Besonderheit gefördert werden. Unter Berufung auf kulturelle Besonderheiten wenden sich viele Minderheiten-gruppen weltweit an NGOs und nützen globale Foren und Medien, um für ihr kulturelles Überleben zu kämpfen. Um auf einer transnationalen globalen Ebene in dieser Form agieren zu können, ist ein verbindendes Vokabular nötig, das auch von Menschen außerhalb der eigenen Gruppe verstanden werden kann. Das in den letzten Jahrzehnten neu geöffnete Feld der „Kultur“ ist eine solche Kategorie, die zur Einforderung von Rechten instrumentalisiert werden kann.²³⁷

²³⁵ SCHMELKES (In: *Revista mexicana*, 2004), S.10. / TRUPP, BUDKA, S.210f.

²³⁶ Siehe Kapitel „Kultur“.

²³⁷ BREIDENBACH, NYÍRI (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / BREIDENBACH, ZUKRIGL, S. 23.

FORDERUNGEN UND STRATEGIEN AUF INTERNATIONALER UND NATIONALER EBENE

Besagte Einforderung von Rechten, ebenso wie im Zuge derer verfolgte Strategien gestalten sich vielfältig, multidimensional und an die jeweiligen Handlungsebenen angepasst. Die **Forderungen** lassen sich zusammenfassend in **4 grobe Kategorien** einteilen: Die erste Kategorie umfasst Forderungen, die auf Landrechte und die Selbstverwaltung der Territorien sowie der darauf befindlichen natürlichen Ressourcen abzielen. Die zweite Gruppierung zentriert sich um Menschen- und Bürgerrechte sowie die Etablierung politischer Rahmenbedingungen für eine Rechtsausübung nach eigenen kulturellen Werten und Maßstäben. Das dritte Set an Forderungen umfasst die Anerkennung der kulturellen Vielfalt als gesellschaftliche Realität. Dies betrifft vor allem das Bedürfnis, kulturelle Identitäten und Ausdrucksformen (wie beispielsweise die Sprache) ausleben zu dürfen, sowie deren Pflege und Entwicklung nach eigenen Maßstäben zu vollziehen (und nicht beispielsweise nach durch die Entwicklungszusammenarbeit diktierten als universal betrachteten Zielsetzungen). Die vierte Kategorie geht über die Forderung nach Anerkennung dieser Rechte hinaus, und bezieht sich auch auf die Integration indigener Völker in die aktive Mitgestaltung der Gegenwart und Zukunft auf politischer Ebene, vor allem in Bereichen, die ihre Angelegenheiten direkt betreffen; programmatisch ausgedrückt in dem von den Zapatisten geprägten Motto „*Nunca más un México sin nosotros*“.²³⁸ Diese geforderte „Partizipation ist also nicht die staatlich gewährte Teilnahme an Entscheidungsprozessen, sondern die rechtlich abgesicherte Teilhabe.“²³⁹

Zentrale, jedoch nicht unumstrittene Schlagworte in diesem Diskurs, die auch in den internationalen Rechtsinstrumenten reflektiert werden, sind **Selbstbestimmung** und **Autonomie**. Erstere meint in diesem Zusammenhang im Allgemeinen das allen Völkern zustehende Recht, frei und nach eigenen Richtlinien über den eigenen politischen Status und die kulturelle, soziale und wirtschaftliche Entwicklung entscheiden zu können; auch innerhalb bestehender Staaten.²⁴⁰ Bei Autonomie geht es um das Recht der Selbstbestimmung in Bezug auf oben genannte Rechte und Aspekte, besonders aber in Verbindung mit dem (Gemeinde-)Land und den aus dem engen Bezug der indigenen Völker zu diesem erwachsenden Gewohnheitsrecht, das in den meisten Fällen das Beziehungsgeflecht innerhalb der indigenen Gesellschaften organisiert. Vorbild für die Autonomieforderungen vieler mexikanischer Bewegungen sind die autonomen indigenen Gebiete Kuna Yala (oder Guna Yala) in Panama oder jene der Atlantik-

²³⁸ NAVARRETE LINARES, S.129. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.1 und 20. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.167f.

„Nie mehr ein Mexiko ohne uns“ (Zitat in: NAVARRETE LINARES, S.129.)

²³⁹ FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.55.

²⁴⁰ FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.52. / KUPPE, S.2. / KUPPE René, Indigene Rechte. In: LdG, S.150.

küste Nicaraguas.²⁴¹ Solche Autonomiebestrebungen sind im lateinamerikanischen Kontext nicht als Separationsbewegungen anzusehen, die eine Abspaltung und Unabhängigkeit vom Nationalstaat zum Ziel haben, sondern im Sinne des hier beschriebenen Selbstbestimmungsrechts innerhalb der bestehenden Nationen. Dennoch scheint diese Befürchtung der Zersplitterung und des Machtverlustes auf Seiten der nationalstaatlichen Regierungen eine Rolle zu spielen, denn es lässt sich eine Tendenz beobachten, nach der Staaten mit geringerem indigenen Bevölkerungsanteil eher zur Gewährung von Sonderrechten bereit sind als Länder mit einem hohen Anteil.²⁴²

So werden von indigenen Bewegungen je nach Zielsetzung oder als Reaktion auf die verschiedenen staatlichen Kontexte mit ihren politischen Logiken, sowie auf die voneinander abweichenden wirtschaftlichen und sozialen Situationen **unterschiedliche und vielfältige Strategien** verfolgt, um die beschriebenen Forderungen durchzusetzen. Dabei reicht die Bandbreite der Strategien von Protestmärschen, Straßenblockaden oder Streiks (zB. in Bolivien) bis zu bewaffnetem Widerstand (wie bei den Zapatisten); von der Vernetzung indigenen Personals innerhalb staatlicher Institutionen hin zur „Indigenisierung“ kommunaler Strukturen (wie in Guatemala, wo es zusätzlich zu staatlichen Verwaltungseinheiten auch *municipios indígenas*, also indigene Gebietskörperschaften gibt); von der Gründung eigener indigener Parteien (zB. der Pachakutik in Ecuador) zur völkerübergreifenden Organisation von Selbstverwaltungsstrukturen (wie in den Ansätzen der Bildung eines „indigenen Parlaments“ in Ecuador); von Bündnisschlüssen mit Regierungsvertretern (zB. in Oaxaca, Mexiko) bis zur Erarbeitung von Gesetzesvorlagen und Aktionsplänen.²⁴³

Trotz der Vielfalt an Kontexten, Zielsetzungen und Vorgehensweisen treffen sich die Interessen der indigenen Völker vor allem auf internationaler Ebene, wo es vorrangig um das Erstellen eines verbindlichen Rechtskanons geht. In diesen globalen Diskursen (zB. in jenen der internationalen Foren für Menschenrechte) spielt ein über kulturelle und nationale Grenzen hinweg empfundenes Zusammengehörigkeitsgefühl bzw. ethnisches Gruppenbewusstsein eine entscheidende Rolle, denn es ermöglicht „als gemeinsamer psychologischer Nenner eines he-

²⁴¹ BENGUA (In: Cuadernos de Antr. Soc., 2009), S.9f. / FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.52ff. / NAVARRETE LINARES, S.128.

Es sei jedoch angemerkt, dass sich das Funktionieren der Autonomie in diesen Fällen auf die Existenz eines geschlossenen und isolierten Territoriums mit einer einigermaßen ethnisch einheitlichen Bevölkerungsgruppe gründet, sodass eine Anwendung dieses Konzeptes in multiethnischen und -kulturellen Gebieten wie in Mexiko ohne entsprechende konzeptuelle Adaptionen nur schwer umsetzbar scheint. (BENGUA (In: Cuadernos de Antr. Soc., 2009), S.10.)

²⁴² FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.51. / FRANK Miriam Anne, UN-Erklärung indigener Völker. In: LdG, S.400. / MEENTZEN, S.19. / RATHGEBER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.61.

²⁴³ BARTOLOMÉ, S.157f. / BENGUA (In: Cuadernos de Antr.Soc., 2009), S.13. / FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.55f. / MEENTZEN, S.40. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.20f.

terogenen Gebildes [...] trotz der inneren ethnisch-kulturellen Unterschiede das gemeinsame Artikulieren und Auftreten diversester Völker.²⁴⁴

Als gedankliche Hilfestellung für die Erfassung dieser komplexen Identitätsdimensionen kann hier folgende analytische Unterscheidung dienen: zwischen der „**Ethnizität**“ indigener Bewegungen **im Sinne der beschriebenen übergreifenden Gruppenidentifikation** mit dem gemeinsamen Ziel des Widerstands gegenüber der Dominanz anderer sozialer, kultureller, ethnischer oder politischer Gruppen einerseits und der „**indigenen Identität**“ **als Ausgangspunkt für selbstbewussten Ausdruck und Artikulation der kulturellen Besonderheit** der einzelnen Subjekte oder Völker andererseits.²⁴⁵ Dementsprechend gestalten sich die Identitätsmerkmale für das Selbstverständnis indigener Bevölkerungsgruppen auf der Alltagsebene komplexer als in den ethnisch-politischen Diskursen. Während sich letztere auf die verbindenden Merkmale gründen, wie sie auch in der im Kapitel „Indigene Völker – Problematik einer Definition“ beschriebenen international anerkannten Arbeitsdefinition „indigener Völker“ zum Ausdruck kommen, wird das „indigen“-Sein „in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen und in Interaktion mit anderen Identitäten konstruiert [...] – mit der regionalen Identität, der Zugehörigkeit zu einer Klasse, einer Generation, dem Geschlecht und als Bürger eines Landes“²⁴⁶ und abhängig vom jeweiligen Kontext von den Subjekten unterschiedlich gewichtet.²⁴⁷

Auf rechtlicher Ebene wurde den auf diesem Identitätsbewusstsein begründeten Forderungen durch verschiedene Maßnahmen Rechnung getragen. Die Vereinten Nationen spielten dabei eine tragende Rolle in Bezug auf die **Entwicklung internationaler Rechts- und Antidiskriminierungs-Instrumente**, bei der vor allem indigene Völker aus Lateinamerika und der Karibik entscheidende treibende Kräfte darstellten.²⁴⁸ Zwei der wichtigsten internationalen Rechtsinstrumente sind das <Übereinkommen 169 - Über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern> (1989) der Internationalen Arbeitsorganisation und die <Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker> (2007). Sie sind Ausdruck eines sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelnden Bewusstseins darüber, dass Menschenrechte keine neutralen und von Kultur unabhängigen Errungenschaften sind, sondern dass ihre Relevanz vor allem in der Bereitstellung einer Grundlage für die Anerkennung konkreter Werte und Normen, sowie kultureller und sozialer Institutionen der verschiedensten kulturellen oder ethnischen Gruppen weltweit begründet liegt. Der Erkenntnis, dass die Umsetzung repräsentativer Demokratie und allgemeiner Grundrechte in einem Natio-

²⁴⁴ BENGOA, S.138f. / SCHMIDTKUNZ, S.60. (Zitat: ebd.)

²⁴⁵ BARTOLOMÉ, S.151. / HIRSCHMANN, S.39. / SCHMIDTKUNZ, S.60f.

²⁴⁶ STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.6.

²⁴⁷ KUPPE René, Indigene Rechte. In: LdG, S.151. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.6.

²⁴⁸ MEENTZEN, S.38. / SPEISER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.31.

nalstaat keine ausreichenden Maßnahmen zur „Legitimierung der Ausübung öffentlicher Gewalt in einer kulturell pluralistischen Gesellschaft“²⁴⁹ darstellten, folgte die Erarbeitung von Rechtsdokumenten, die den politischen Interessen sogenannter „Minderheitengruppen“ Rechnung zu tragen versuchten.²⁵⁰

Das erste oben erwähnte Rechtsdokument ist das „**Übereinkommen 169 - Über eingeborene und in Stämmen lebende Völker**“²⁵¹ **in unabhängigen Ländern“ (1989) der <Internationalen Arbeitsorganisation>** (<*International Labour Organisation*>, ILO), die 1946 als Sonderorganisation in das System der Vereinten Nationen eingegliedert wurde und sich mit sozialer Gerechtigkeit, Menschen- und Arbeitsrechten beschäftigt. Die ILO war außerdem das erste supranationale Gremium, das sich mit der Thematik der indigenen Völker und deren Präsenz in internationalen Rechtsdokumenten auseinandersetzte. Das Abkommen bezieht seine Legitimität aus der Unterzeichnung verschiedener Staaten – was Mexiko als erstes Land Lateinamerikas am 11.7.1990 tat – und gilt dort seit dem 5.9.1991 als Teil des rechtlichen Systems. Inhaltlich werden den indigenen Völkern vor allem Rechte in Bezug auf Land und Ressourcen, auf die Beibehaltung von Bräuchen und Einrichtungen (auch in Bezug auf Rechtsprechung) und auf eine selbstbestimmte Entwicklung gewährt, obwohl der Begriff „Selbstbestimmung“ im Übereinkommen 169 dabei noch konsequent vermieden wird.²⁵² Der Wert dieses Dokuments ist nicht zu unterschätzen; es bildet einen Meilenstein für das Recht indigener Völker und dient nicht nur als Grundlage für weitere normative internationale Instrumente, sondern ist auch rechtliche Referenz und Mobilisierungsinstrument im Kampf um rechtliche Anerkennung und Selbstbestimmung indigener Völker auf nationaler Ebene.²⁵³

Das zweite deutlich jüngere Dokument ist die „**Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker**“ (2007). Sie legt internationale Standards zum Schutz indigener Rechte fest, ist jedoch selbst kein rechtsverbindliches Instrument. Die wichtigsten Neuerungen gegenüber dem Übereinkommen 169 stehen in Artikel 1 – der sowohl auf Individual- als auch auf Gruppenrechte (zweiter sind im Zusammenhang mit indigenen Völkern von besonders großer Bedeutung) verweist – und in Artikel 3, der erstmals das Selbstbestimmungsrecht im eingangs beschriebenen Sinne verankert, wie es das ILO-Übereinkommen noch nicht zugestanden hatte:

²⁴⁹ KUPPE, S.7.

²⁵⁰ KUPPE, S.7. / KUPPE René, Indigene Rechte. In: LdG, S.151.

²⁵¹ „Volk“ ist hier nicht in einem Sinn gemeint, der einen Rechtsanspruch als Volk im völker- und gruppenrechtlichen Sinne zulassen würde. (FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.51. / KUPPE René, Indigene Rechte. In: LdG, S.150. / SPEISER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.31.)

²⁵² KUPPE, S.6ff. / FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.51. / SPEISER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.31. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.7. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.309f und 313.

²⁵³ FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.51. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.7. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.308.

„Artikel 1 - Indigene Völker haben das Recht, als Kollektiv wie auch auf der Ebene des Individuums, alle in der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und den internationalen Menschenrechtsnormen anerkannten Menschenrechte und Grundfreiheiten uneingeschränkt zu genießen. [...]

Artikel 3 - Indigene Völker haben das Recht auf Selbstbestimmung. Kraft dieses Rechts entscheiden sie frei über ihren politischen Status und gestalten in Freiheit ihre wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung.“²⁵⁴

Die Erklärung wurde in einem über 20 Jahre dauernden Prozess des globalen Dialogs entwickelt und ist zwar ein Kompromiss aller beteiligten Gesprächspartner (was sowohl Repräsentanten von indigenen Völkern als auch von Regierungen mit einschließt), der jedoch etwas unvorteilhafter für die indigenen Parteien ausfällt. Kurz vor Abschluss wurde nämlich noch ein Artikel²⁵⁵ hinzugefügt, der sich auf die bereits erwähnten Sorgen der Regierungen bezüglich Separationsbewegungen und den oft umstrittenen Zugang zu Ressourcen gründet und den die indigenen Vertreter als Einschränkung des stark umstrittenen und in der Erklärung eingebrachten Selbstbestimmungsrechts empfanden. Dennoch mussten sie der geänderten Fassung zustimmen, um eine Ablehnung des gesamten Dokuments zu verhindern.²⁵⁶

Neben diesen internationalen Rechtsdokumenten gibt es noch andere Aktionsfelder im internationalen Raum, wie zum Beispiel die 1982 gegründete **<Arbeitsgruppe zu indigenen Völkern>** (*<UN-Working Group on Indigenous Populations>*, WGIP), die offen für Repräsentanten/innen aller Arten von Organisationen oder Regierungen ist und daher zu einem der größten Menschenrechts-Foren in der UNO geworden ist. Ihre Aufgabe ist vor allem die Untersuchung der Situation indigener Völker hinsichtlich der Förderung des Schutzes ihrer Menschenrechte, sowie die Erarbeitung rechtlicher internationaler Normen zu diesem Zweck. Es war diese Arbeitsgruppe, die 1985 den ersten Entwurf zur UN-Deklaration der Rechte indigener Völker eingereicht hatte.²⁵⁷ Ein anderes Beispiel ist das 2002 gegründete **<Permanente Forum für Indigene Angelegenheiten>** (als Sondergremium des Wirtschafts- und Sozialrates der Vereinten Nationen, ECOSOC mit ausschließlich beratenden Funktionen), dessen Mitglieder zur Hälfte aus indigenen Repräsentanten/innen bestehen. Dies ist zwar ein wichtiger Schritt in Richtung internationaler Anerkennung und Gleichberechtigung, dennoch gibt es auch eine Einschränkung: die Entscheidungen dieses Gremiums müssen nach dem Konsens-

²⁵⁴ UNO, Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker, S.18, Artikel 1 und S.19, Artikel 3.

²⁵⁵ „Artikel 46 - 1. Diese Erklärung darf nicht so ausgelegt werden, als begründe sie für einen Staat, ein Volk, eine Gruppe oder eine Person irgendein Recht, eine Tätigkeit auszuüben oder eine Handlung zu begehen, die gegen die Charta der Vereinten Nationen verstößt, oder so verstanden werden, als ermächtige oder ermutige sie zu Maßnahmen, welche die territoriale Unversehrtheit oder politische Einheit souveräner und unabhängiger Staaten ganz oder teilweise zerstören oder beeinträchtigen würden.“

UNO, Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker, S.25, Artikel 46.

²⁵⁶ FRANK Miriam Anne, UN-Erklärung indigener Völker. In: LdG, S.399ff.

²⁵⁷ FRANK Miriam Anne, UN-Erklärung indigener Völker. In: LdG, S.399. / SPEISER (In: Deutsche GTZ, 2004), S.32. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.314.

prinzip getroffen werden, wodurch Regierungsvertreter stets die Möglichkeit haben, die Umsetzung indigener Forderungen zu blockieren.²⁵⁸

Dennoch ist die Bedeutung des internationalen Diskurses und der Aktion der Vereinten Nationen von großer Bedeutung für die indigenen Bewegungen. Vor allem die Beobachtung der Staaten, die zu mehr Transparenz und vermehrter Berichterstattung in diesen Belangen auf internationaler Ebene verpflichtet werden, und die erhöhte internationale Aufmerksamkeit in Bezug auf Menschenrechtsverletzungen, sowie die Untersuchungen dahingehend setzen Regierungen zunehmend unter Druck und erhöhen die Sensibilität für Themen wie kulturelle Vielfalt, Demokratie oder Partizipation.²⁵⁹ Dies führte auf **nationaler Ebene** zur Inkorporierung indigener Angelegenheiten in die politische Agenda und in weiterer Folge zur Etablierung einer staatlichen Indigenen-Politik und zu Rechts- und Verfassungsreformen. Mexiko verfügt im Vergleich zu Guatemala, Ecuador, Peru und Bolivien – anderen lateinamerikanischen Staaten mit hohem indigenen Bevölkerungsanteil – über eine relativ starke und stabile Institutionskultur und als einziges dieser Länder über eine ausdrücklich von Seiten der Bundesregierung formulierte Politik in Bezug auf die indigene Bevölkerung.

Diese äußert sich auf institutioneller Ebene in der Einrichtung von Ministerien, föderativen Abteilungen, Direktionen oder Regierungssekretariaten für indigene Angelegenheiten mit verschiedenen Schwerpunkten wie Bildung, Gesundheit, Agrarwirtschaft oder Soziale Entwicklung, darunter beispielsweise die *<Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas>* (CDI, *<Nationale Kommission für die Entwicklung Indigener Völker>*), das ehemalige *<Instituto Nacional Indigenista>* (INI), oder auf dem Bildungssektor die für das Thema der Interkulturellen Universitäten relevante *<Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe>* (CGEIB, *<General-Koordination der interkulturellen und bilingualen Bildung>*) oder die *<Dirección General de Educación Indígena>* (DGEI, *<Generaldirektion für indigene Bildung>*) im Zuständigkeitsbereich der *<Secretaría de Educación Pública>* (SEP, Bildungsministerium). Daneben kam es zur staatlichen finanziellen Unterstützung für Aktionen bezüglich indigener Angelegenheiten (zB. Infrastrukturprojekte), sowie zu Reformen von Gesetzen, des Justizapparates und der mexikanischen Verfassung.²⁶⁰

In Bezug auf indigene Völker gab es zwei maßgebliche Verfassungsänderungen. Der 1992 hinzugefügte Artikel 4, der den plurikulturellen Charakter der mexikanischen Nation offiziell anerkannte, wurde in der anfangs vielversprechenden Verfassungsreform 2001 wieder gestrichen. Der Kongress klammerte damit wichtige Fragen bezüglich der multikulturellen Realität und der Forderungen indigener Völker (zB. in Bezug auf Selbstverwaltung, politische Partizi-

²⁵⁸ MEENTZEN, S.34f. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.23.

²⁵⁹ NAVARRETE LINARES, S.128. / MEENTZEN, S.39. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.22f.

²⁶⁰ MEENTZEN, S.45 und 65f. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.235f.

pation oder ihren Rechtsstatus als kollektive Rechtspersonen) aus. Neben einigen geringfügigen Verbesserungen bleibt die Rechtslage indigener Völker damit allgemein unklar. Vor allem die Reaktion der Zapatisten spiegelt die Enttäuschung über diese Entwicklungen wider, die mit dem Vorwurf der Nichteinhaltung der „*Acuerdos de San Andrés*“²⁶¹ mit sofortiger Wirkung die Friedensverhandlungen in Chiapas beendeten.²⁶²

Dies alles soll zeigen, dass sich in den lateinamerikanischen Staaten, darunter auch in Mexiko, im Kontext eines globalen Diskurses der Beginn eines Wandels in Bezug auf die Situation indigener Völker abzeichnet, der jedoch eindeutig erst an seinem Anfang steht. Indigene Organisationen vor allem auf regionaler und lokaler Ebene²⁶³ reagieren auf die mangelhafte reale Umsetzung internationaler und staatlicher Normen und Pläne mit erhöhter Eigeninitiative und ersetzen das fehlende staatliche Handeln durch Ersatzdienstleistungen, die jedoch zunehmend an ihre Grenzen stoßen und die staatliche Unterstützung dringend nötig hätten.²⁶⁴

Wie ich jedoch im nächsten Kapitel zeigen werde, wird die Umsetzung der Rechte in allen Lebensbereichen maßgeblich durch sozio-politische Strukturen erschwert, die eine direkte Kontinuität zu kolonialen Machtmechanismen aufweisen. Das Aufdecken und Hinterfragen des internen Kolonialismus des (20. und) 21. Jahrhunderts und die Erarbeitung alternativer Modelle stellt, wie wir sehen werden, eine Grundvoraussetzung für die dargelegte angestrebte Transformation der lateinamerikanischen Gesellschaften dar.

²⁶¹ Eigentlich „*Acuerdos sobre Derechos y Cultura Indígena*“, allgemein jedoch nach dem Unterzeichnungsort San Andrés Larráinzar (Chiapas) benannt. Nach Verhandlungen zwischen der EZLN, der <*Comisión de Concordia y Pacificación*> (Cocopa) und Regierungsvertretern 1996 unterzeichnetes Dokument, das die wichtigsten Forderungen der Zapatisten im Speziellen und der indigenen Bewegungen im Allgemeinen beinhaltet (u.a. Anerkennung indigener Völker in der Verfassung, politische Partizipation, Förderung indigener Kultur, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Zugang zu Bildung, Recht und Arbeit, etc.) (ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.186 und 190.)

²⁶² MEENTZEN, S.52 und 54f. / WIESER, S.23f. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.201ff und 210f.

²⁶³ Ein kleiner Überblick in Form einer Aufzählung der wichtigsten internationalen und mexikanischen indigenen Organisationen findet sich in: ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.176-181. (auch online unter: <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/indice.html>> (10.9.2012), Frage 47: ¿Cuáles son las organizaciones indígenas que han cobrado mayor notoriedad?)

²⁶⁴ MEENTZEN, S.16 und 40f.

ENTKOLONIALISIERUNG

Die sozialen Bewegungen seit den 1980ern und verstärkt 1990er-Jahren sind Teil einer Strömung, die das Gedankengut der „westlichen Moderne“ und die dadurch etablierten sozialen Konstellationen (sowohl innerhalb des Nationalstaates, als auch zwischen den Staaten) zu hinterfragen beginnt und auf der Suche nach Alternativen ist - der „Entkolonialisierung“.²⁶⁵ Damit ist also nicht die Beschreibung des historischen Prozesses der Unabhängigkeitserklärungen der lateinamerikanischen Nationalstaaten gemeint, sondern ein Konzept, das davon ausgeht, dass dieses Ereignis den Kolonialismus zwar formal und auf einer politisch-rechtlichen Ebene beendete, die durch ihn etablierten Strukturen jedoch weitgehend intakt ließ. Dazu zählen zB. die unter anderem auf ethnischen Hierarchien beruhende Gesellschaftsordnung, oder auf globaler Ebene die internationale Arbeitsteilung in Form eines Gefälles von Zentrum und Peripherie. In diesem Sinne kann auch trotz der offiziellen „Dekolonisierung“²⁶⁶ über die Kolonialzeit hinaus eine **Kontinuität der historischen Mechanismen des Kolonialismus in der sogenannten „postkolonialen Welt“** aufgezeigt werden.²⁶⁷

Dies lässt sich sowohl anhand der Beziehung zwischen Europa bzw. Nord-Amerika und Lateinamerika ablesen, die in vielfältiger Weise bis heute von der Dichotomie zwischen dem mächtigen und entwickelten Norden bzw. Westen und dem die Peripherie bildenden Süden geprägt ist, als auch an den aus der kolonialen Logik abgeleiteten Hierarchien, anhand derer sich noch heute ein Zusammenhang mit der Verteilung des Reichtums in Mexiko erkennen lässt.²⁶⁸ Ein tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel kann also nicht ohne das Aufdecken und Aufbrechen solcher Denk- und Handlungsmuster und das Aufzeigen von Alternativen erreicht werden, womit sich das Konzept und die Praxis der „Entkolonialisierung“ beschäftigen. Dazu ist eine Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext sowohl der lateinamerikanischen Gesellschaften, als auch der Entwicklung europäischen Gedankenguts und der europäischen Geistesgeschichte der Moderne, unerlässlich. Die **Ideenwelt dieser „westlichen Moderne“** ist durch diese Verknüpfung der geographisch-historischen Stränge zusammen mit der kolo-

²⁶⁵ ARGILÉS MARÍN, S.7. / FLÓREZ-FLÓREZ (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.243. / ERIKSEN Thomas Hylland, Ethnozentrismus. In: LdG, S.73f. / LÓPEZ, PRADA, S.96. / MIGNOLO (In: Catalog-MAMB, 2009), S.41.

²⁶⁶ Ich benütze in dieser Arbeit den Begriff „Dekolonisierung“ für das Ende der faktischen europäischen Herrschaft über die lateinamerikanischen Kolonien durch deren Erringung der politischen Unabhängigkeit, während der Begriff „Entkolonialisierung“ für das Konzept und die heutigen Versuche steht, einen Wandel sowohl des Denkens als auch der im Grunde kolonialen Strukturen in den unterschiedlichsten Bereichen im internationalen und nationalen Raum zu induzieren. (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.13 und 17.)

²⁶⁷ CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.13 und 17. / MATO (In: Alteridades, 2008), S.104.

²⁶⁸ CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.19. / DAVIS-SULINOWSKI Ulrike, KHITTEL Stefan, Postkoloniale Welt. In: LdG, S.328.
Auf das innerstaatliche Nord-Süd-Gefälle Mexikos komme ich im Kapitel „Gründung der I.U.“ zu sprechen.

nialen Logik gewachsen oder im Sinne Walter Mignolos ausgedrückt: Die Kolonialität ist die verborgene Seite der Moderne. Deren Gedankengut besteht unter anderem in der Säkularisierung, der Entwicklung des Individuums als ein freies, moralisches, gleiches und vernunftbegabtes Wesen, das durch Rationalität und Wissenschaft (und nur dadurch) zu Erkenntnis, Bildung und Fortschritt gelangen kann. Ebenso Teil dieser Ideologie ist die Institution der Nationalstaaten sowie die selbsterlegte Aufgabe der Befreiung des Rests der Welt aus seinem Zustand der Minderwertigkeit – der den eigenen Zustand der Zivilisation kontrastierte –, was später in das Konzept von Fortschritt und vor allem Entwicklung mündete.²⁶⁹

Historisch nahmen diese Entwicklungen also mit der europäischen Expansion und der Eroberung des amerikanischen Kontinents ihren Anfang; seit dem Ende des 15. Jahrhunderts. Enrique Dussel setzt daher mit diesem Ereignis den Beginn der Moderne an, da dieser Zeitpunkt in Hinblick auf unseren Fokus einen einschneidenden Wendepunkt in der Entwicklung beider hier betrachteter Kontinente darstellt.²⁷⁰ Es ist der Moment, in dem Europa seine zentrale Position innerhalb des globalen Gefüges einnimmt und in dem die ganze Welt zum Schauplatz einer einzigen Weltgeschichte wird, nämlich der europäischen, in welcher der Rest der Welt zur Peripherie Europas wird. Diesem Ausdruck von Eurozentrismus mit seinen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen entspricht die **europäische Ideologie der Überlegenheit und ihr Anspruch auf Universalität ihrer Werte, Normen und Sicht auf die Welt**. Alle Kulturen sind ethnozentrisch – bewerten also die Welt aus der ihnen bekannten Art und Weise heraus und es herrscht auch oft die Überzeugung vor, dass dies dann die einzige Art und Weise für die Interpretation der Welt sei – aber Europa befand sich in der Position, seinen universalen Anspruch auf seine Weltsicht und damit seine moralischen Vorstellungen, (wissenschaftliche) Begrifflichkeit und ideologischen Überzeugungen auf der ganzen Welt verbreiten und als hegemoniale Anschauungen etablieren zu können.²⁷¹ „[It] has gained its apparent universality by being projected throughout the world through the formation of colonial and neocolonial power relations.“²⁷²

Der **Anspruch auf Universalität** der europäischen Weltsicht und das daraus resultierende Überlegenheitsgefühl, das auch schon im Zuge der „Historischen Konstruktion der ‘Indianität’“²⁷³ angeschnitten wurde, sind **tief in der europäischen Geistesgeschichte verwurzelt**. Mit der fortschreitenden Säkularisierung ging auch die Entwicklung des (vernunftbegabten) Individuums als Prinzip bzw. Wert der „westlichen Moderne“ einher; die Entscheidungsmacht

²⁶⁹ ARGILÉS MARÍN, S.19. / DAVIS-SULINOWSKI Ulrike, KHITTEL Stefan, Postkoloniale Welt. In: LdG, S.328. / MIGNOLO (In: Catalog-MAMB, 2009), S.43. / QUIJANO (In: Lander, 2000), S.212. / VIBERT Stéphanie, Individualisierung. In: LdG, 154.

²⁷⁰ FLÓREZ-FLÓREZ (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.255.

²⁷¹ ARGILÉS MARÍN, S.15, 17 und 19. / ERIKSEN Thomas Hylland, Ethnozentrismus. In: LdG, S.72. / FLÓREZ-FLÓREZ (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.255. / QUIJANO (In: Lander, 2000), S.212.

²⁷² BRIGGS, SHARP, S.662.

über das individuelle und soziale Leben ging von Gott auf den Menschen über, der mittels Vernunft und durch die Wissenschaft und Technik die Naturgesetze entschlüsseln (im Sinne der „Entzauberung der Welt“ nach Weber) und sich zunutze machen könne, um so über sie dominieren.²⁷³

Solche Vorstellungen blieben freilich nicht ohne **(intellektuelle) Resistenz**. Die ersten Manifestationen entkolonialisierenden Gedankenguts in Lateinamerika finden sich bereits im 17. Jahrhundert, beispielsweise im politischen Traktat „*Nueva Corónica y Buen Gobierno*“ von Waman Poma aus Ayala, Peru, der diesen im Jahre 1616 an König Philipp III. sandte, oder später im Jahre 1787 im Werk „*Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*“ von Otabbah Cugoano, einem befreiten Sklaven. Beide Traktate fanden aufgrund ihrer entkolonialisierenden Tendenz niemals den Weg in politische oder öffentliche Diskussionen.²⁷⁴ Sie sprachen sich zwar gegen die Sklaverei, jedoch weder für indigene, noch für afrikanisch-stämmige Bevölkerung aus; ihr Verdienst war es, den Weg für die Öffnung und Freiheit eines „anderen Denkens“ zu bereiten. Und in diesem Sinne muss Entkolonialisierung verstanden werden; ihr Ziel ist es, die Türe für andere Formen des Denkens zu öffnen, die nicht europäischen bzw. westlichen Ursprungs sind, und ein allgemeines Umdenken innerhalb der ehemaligen Kolonialgesellschaften zu erreichen.²⁷⁵ Im Bereich der Sozialwissenschaften stechen in diesem Zusammenhang beispielsweise die Deklarationen von Barbados heraus (1971 und 1977), Ergebnisse zweier Anthropologie-Symposien, in denen der interne Kolonialismus der „dekolonisierten“ Nationalstaaten angeprangert und die Verantwortung der Anthropologen/innen in Bezug auf ethnozide Handlungen gegen indigene Völker formuliert wurde, womit ein entkolonialisierendes Diskursfeld über deren Recht auf Selbstbestimmung und Weiterentwicklung geöffnet wurde.²⁷⁶

Das Konzept der Entkolonialisierung bezieht sich jedoch nicht nur auf den wissenschaftlichen Bereich, sondern auch auf politische, soziale und allgemeine öffentliche Diskurse ebenso wie auf den **wirtschaftlichen Sektor**, wo sich ab Mitte der 1970er, vor allem jedoch vermehrt nach dem Ende des Kalten Krieges und im Zuge der vielfältigen Prozesse der Globalisierung ab den 1990ern der neoliberale Kapitalismus²⁷⁷ als hegemoniale Wirtschaftsstruktur auf dem Globus verbreitete.²⁷⁸

²⁷³ CASTRO-GÓMEZ (In: Lander, 2000), S.146f. / CASTRO-GÓMEZ (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.82. / VIBERT Stéphanie, Individualisierung. In: LdG, S.154.

²⁷⁴ MIGNOLO (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.28.

²⁷⁵ MIGNOLO (In: Castro-Gómez, Grosfoguel, 2004), S.29. / QUIJANO (In: Lander, 2000), S.212.

²⁷⁶ MEENTZEN, S.36. / SCHMIDTKUNZ, S.59f.

²⁷⁷ „Neoliberal“ beschreibt die freie und selbstregulierende Eigenschaft des Marktes, die sich vor allem auf die Pflicht des Staates bezieht, die nötige infrastrukturelle und sichere Umgebung für ein Funktionieren des Marktes zu schaffen, ohne jedoch aktiv auf diesen Einfluss zu nehmen. Kapitalismus konstituiert sich vor allem in der Anhäufung von Kapital –beispielsweise durch reale oder spekulative Finanzgeschäfte oder durch die Aneignung von Land oder natürlichen Ressourcen – und dem Streben nach Vermehrung und Gewinn.

Vor allem im südamerikanischen Raum gibt es zahlreiche Initiativen, die eine alternative Form der wirtschaftlichen Kooperation suchen und in denen das Thema der Entkolonialisierung explizit eines der Schlüsselmomente ihrer Motivation darstellt, wie zB. die Gründung von auf die regionale Integration ausgerichteten internationalen Zusammenschlüssen und Institutionen.²⁷⁹ Die Funktionsweise dieser verstärkten Süd-Süd-Kooperationen steht ganz im Zeichen einer ökonomischen Beziehung auf der Basis von Solidarität, Partizipation und der Verwendung und Umverteilung natürlicher Ressourcen in einem sozialen Sinne und mit Respekt vor den Rechten der in den Ländern beheimateten Völkern.²⁸⁰

Weitere Bereiche, in denen das Entkolonialisierungskonzept eine Rolle spielt, sind beispielsweise der Bereich von Wissensproduktion und Wissenschaft, der eine zentrale Rolle im Konzept der Interkulturellen Universitäten einnimmt oder die im folgenden Kapitel näher behandelte Entwicklungsideologie und -zusammenarbeit.

ALTERNATIVEN ZUR ENTWICKLUNG

Der Bereich der Entwicklungsideologie und -politik bzw. Entwicklungszusammenarbeit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts steht in einem engen Zusammenhang mit der globalen westlichen Hegemonie, vor allem auf dem wirtschaftlichen Sektor, und nimmt einen zentralen Stellenwert innerhalb der politischen Agenda in Bezug auf die Beziehung zwischen den sogenannten „Industrie-“ und „Entwicklungsländern“ ein, die maßgeblich durch die Einführung des Begriffes der „Unterentwicklung“ durch den Präsidenten der USA Harry Truman im Jahr 1949 geprägt wurde.²⁸¹ Solche Vorstellungen begründeten auch die Legitimation für eine Intervention durch externe Akteure – zB. von sogenannten „Entwicklungsexperten“ –, welche die Verkörperung des professionalisierten Wissens darstellen, welches den Vorzug vor jeglicher anderen Form von Wissen erhält.²⁸²

Die Problematik im Zusammenhang mit den Forderungen indigener Völker sind evident. Für sie bedeutet dieses Set an Idealvorstellungen das Gefühl, am Anfang eines Weges zu stehen, den andere besser kennen und ein Ziel anzustreben, das andere bereits erreicht haben. Es

(LEÓN, S.3. / SEISER Gertraud, FELLNER Wolfgang, Milleniumskapitalismus. In: LdG, S.159ff. / Tošić Jelena, Alter-Globalisierung. In: LdG, S.21.)

²⁷⁸ LEÓN, S.3. / SEISER Gertraud, FELLNER Wolfgang, Milleniumskapitalismus. In: LdG, S.261

²⁷⁹ Ein Beispiel dafür ist die <Unión de Naciones Suramericanas> (UNASUR, <Union Südamerikanischer Nationen>), die als Reaktion auf die Volatilität des Dollars innerhalb ihres Integrationsraums eine eigene virtuelle Währung einführte, den SUCRE (*Sistema Unitario de Compensación Regional*, „Einheitliches System des regionalen Ausgleichs“), der auch innerhalb der <Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América> (ALBA, <Bolivarianische Allianz für die Völker Unseres Amerika>) gültig ist. (RIVANDENEIRA JÁVITA, S.19)

²⁸⁰ LEÓN, S.1f. / RIVANDENEIRA JÁVITA, S.19ff.

²⁸¹ ARGÍLES MARÍN, S.27. / ESTEVA, S.2.

²⁸² AGOSTINO, S.14f. / ESCOBAR, S.26.

bedeutet, Umwelt, Solidaritäten, Interpretationen, Kosmologien und Gewohnheiten zu opfern und sich nach den sich ständig ändernden Richtlinien der sogenannten Experten zu verändern. Sich als unterentwickelt anzuerkennen, bedeutet außerdem, eine entwürdigende, unwürdige und unmündige Kondition anzunehmen, in der man sich nicht mehr auf das eigene Urteilsvermögen verlassen darf, sondern alles in die Hände anderer legen muss. Diese Passivität drückt sich auch in der transitiven Verwendung des Begriffes „etwas/ jemanden entwickeln“ durch die Entwicklungsakteure aus, die im Gegensatz zu einer reflexiven Verwendung im Sinne von „sich entwickeln“ steht.²⁸³

Einen Anstoß zu einem Wandel und einem langsam erwachenden Bewusstsein für die Notwendigkeit einer signifikativen Veränderung des Modells an sich bot die Krise der Entwicklungsideologie in den 1980ern, deren Potential für eine nachhaltige Transformation des Diskurses vor allem in ihrem Umfang lag; sie war wirtschaftliche, ambientale und kulturelle Krise zugleich. Auf Seiten jener Bevölkerungsgruppen, die von den Folgen der gescheiterten Entwicklungspolitik am meisten betroffen waren, begann dies vor allem mit der Einsicht, dass sie trotz Kolonialismus und Entwicklung immer noch Würde besaßen und damit das Recht, ihre Vorstellungen von einem „guten Leben“ („*la vida buena*“) selbst zu definieren. Von Seiten des Staates und der Entwicklungsinstitutionen (wie zB. der Weltbank) bedeutete dies eine sukzessive, wenn auch inkohärente, Infragestellung des universalistischen Charakters des Entwicklungskonzeptes als „Überbrückung eines vermeintlichen Zivilisationsrückstandes.“²⁸⁴ So wurden auf verschiedenen Ebenen verschiedene Strategien umgesetzt, wie zB. in Ecuador die Inkorporation des „*Buen Vivir*“ (Prinzip des „Guten Lebens“) in die Verfassung, das eine Alternative zu den kritisierten Entwicklungstheorien und einen Anstoß für die Transformation der Gesellschaft darstellen soll.²⁸⁵

Dieses Konzept – auf Kichwa: „*Sumak Kausay*“ – ist eine Antwort auf eine allgemeine Besorgnis über die negativen Auswirkungen der gegenwärtig dominanten Entwicklungspolitik auf Mensch und Natur in Form der Suche nach alternativen Lebensweisen. Die ungleiche Verteilung von Reichtum, die Ausbeutung der Natur und die sozialen Ungleichheiten sollen durch ein profundes Umdenken transformiert werden. Ein zentrales Element in diesem Konzept, sowie in einer indigenen Perspektive auf Entwicklung²⁸⁶ stellten zum Beispiel das gegenseitige Voneinander-Lernen in den Vordergrund (im Sinne von „*tomar lo bueno de cada uno*“²⁸⁷), dessen Voraussetzung ein (interkultureller) Dialog ist, der nur auf Basis einer Sub-

²⁸³ ESTEVA, S.2f / SCHMIDTKUNZ, S.76, 83f und 92.

²⁸⁴ GRÜNBERG, S.93.

²⁸⁵ BRIGGS, SHARP, S.661 und 664.

²⁸⁶ Nach Schmidtkunz, deren Erfahrungen zu diesem Thema aus Venezuela stammen.

²⁸⁷ „Von jedem etwas Gutes nehmen“.
SCHMIDTKUNZ, S.92.

jekt-Subjekt-Beziehung (im Gegensatz zu einer Subjekt-Objekt-Beziehung) stattfinden kann. Ebenso dazu gehört eine umfassende, holistische Ausrichtung des Entwicklungsprozesses – im Gegensatz zur Aufspaltung der westlichen Entwicklungsarbeit in Teilaspekte, die getrennt voneinander „entwickelt“ werden – und ihr integraler Charakter, der nicht vom Individuum, sondern vom Menschen als Teil einer Gemeinschaft ausgeht. Obwohl die Idee der Modernisierung der Gesellschaft oft mit indigenem Gedankengut assoziiert wird, widerspricht die Logik des Konzepts des „*Buen Vivir*“ dieser Idee nicht, „vielmehr besteht eine der zentralen Aufgaben in einem permanentem und konstruktiven Dialog von traditionellem Wissen und Erfahrungen mit dem ‘universellen’ Gedankengut, in einem kontinuierlichen Prozess der Dekolonisierung des Denkens“²⁸⁸, um eine harmonische Beziehung der Menschen untereinander und zur Natur aufzubauen.²⁸⁹

Ziel solcher Bemühungen und Bestrebungen, Entwicklungsideologie, -praxis, -politik und -diskurs zu entkolonialisieren, ist es, einen Weg zu finden, wie angebotene Alternativen für die ganze Gesellschaft auch wirklich als solche empfunden werden können und nicht nur als mögliche Ideen, die nicht über das konzeptuelle Stadium hinauswachsen. Um den Weg einer „Post-Entwicklung“ zu beschreiten, ist in einem ersten Schritt das Sichtbarmachen des kulturellen europäisch-modernen Gepäcks des Entwicklungsbegriffes, sowie das Hinterfragen des Primats des wirtschaftlichen Wachstums nötig. Auf einer affirmativen Ebene muss schließlich die Vielfalt der Definitionen und Perspektiven rund um Formen der Nachhaltigkeit, soziale Beziehungen und ökonomische Praktiken anerkannt werden, um in einen interkulturellen Dialog treten zu können und die Möglichkeit zu schaffen, regionale Formen der Integration auf Basis von selbstbestimmter Entwicklung zu etablieren.²⁹⁰

In diesem Sinne war es mir wichtig zu zeigen, dass indigene Bewegungen nicht nur aus Forderungen an den Staat bestehen und dass ihr Erfolg nicht nur von der Verabschiedung internationaler Deklarationen oder der politisch-juridischen Anerkennung von Rechten/Vielfalt beruht, sondern in viele Sektoren ausstrahlt, so wie Wirtschaft, Entwicklungspolitik, den akademischen Sektor und nicht zuletzt in die öffentliche Sphäre. Es geht um ein allgemeines Umdenken und eine Neuprägung von Begriffen; und das kann weder schnell, noch partiell geschehen.

²⁸⁸ ACOSTA, S.219.

²⁸⁹ ACOSTA, S.219f. / ESCOBAR, S.29. / SCHMIDTKUNZ, S.88, 90 und 92.

Diese komprimierte Darstellung wird der Komplexität des Konzeptes freilich nicht gerecht; leider ist es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, genauer darauf einzugehen, sondern es nur als Beispiel für einen institutionalisierten Entkolonialisierungsversuch zu bringen. Details können beispielsweise nachgelesen werden in: ACOSTA Alberto, *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi* (Policy Paper 9, 2010), PDF online unter: Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung, <library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/07671.pdf> (30.11.2012).

²⁹⁰ AGOSTINO, S.16. / ESCOBAR, S.26f und 30.

ZWEITES ZWISCHENFAZIT

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sich der gegen Ende des 20. Jahrhunderts aufkommende Diskurs über indigene Völker in Lateinamerika und ihre Forderungen an die Regierungen und Gesellschaften auf globaler Ebene Gehör verschafft und Bedeutung erlangt hat, wo die Entstehung von internationalen Rechtsinstrumenten, Arbeitsgruppen und Foren als erste Teilerfolge betrachtet werden können, die auch Rückwirkungen auf die nationalen Politikstrategien gezeigt haben. Dennoch lässt sich eine große Diskrepanz zwischen diesen Richtlinien, Ansprüchen und Versprechungen und der realen Umsetzung erkennen. An der Marginalisierung, Diskriminierung und geringen Miteinbeziehung indigener Völker in staats- und gesellschaftsgestalterische Prozesse, sowie an der schlechten Zugänglichkeit beispielsweise zum Justizapparat oder dem Gesundheits- und Bildungswesen hat sich nur wenig geändert. Um einen umfassenden Wandel von gesellschaftlichen Verhältnissen, politischen Systemen oder sozio-ökonomisch benachteiligten Situationen zu erwirken, ist – wie dargelegt wurde – ein tiefgehendes Umdenken in allen Sektoren der (mexikanischen) Gesellschaft nötig.²⁹¹

Rassismus, Vorurteile und Stereotypisierungen (verdeckt oder offen, bewusst oder unreflektiert, mit „guten“ oder „schlechten“ Intentionen) spielen in diesem Zusammenhang eine besonders hemmende Rolle für derartige Transformationen. Dies betrifft alle Sektoren des sozialen und politischen Lebens in Mexiko; vom Individuum über Beamtenapparate hin zur politischen Agenda. Vor allem in den Städten sind die Vorstellungen der mestizischen Bevölkerung über Indigene oft beispielsweise durch bettelnde Personen geprägt, die des Spanischen nicht gut mächtig sind und das Bild des armen, unmündigen und hilfsbedürftigen Indigenen bestärken, das vom Staat und über die Medien propagiert wird - „[...] *porqué el estado dice: el indígena, si, es pobrecito*“²⁹². Solche simplifizierenden Argumentationsstrukturen werden nicht nur vom Staat für die Legitimierung paternalistischen Verhaltens gegenüber indigenen Völkern instrumentalisiert, sie bergen auch die Gefahr, die Begegnung zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen durch negativ geprägte Wahrnehmungen von vornherein zu erschweren und einen echten Dialog zu verhindern.²⁹³

In jedem Fall handelt es sich bei diesem aufkommenden Diskurs über die „indigene Frage“ um einen Prozess, der unterschiedliche Sektoren – wie die Politik, die Wissenschaft oder das

²⁹¹ FELDT (In: Deutsche GTZ, 2004), S.60. / KUPPE, S.10. / MEENTZEN, S.39 und 41. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.1, 8 und 17.

²⁹² „Weil der Staat vom armen Indigenen spricht.“ (*pobrecito* meint „arm“ in einem mitleidig gebrauchten Sinn, als würde man einem weinenden Kind den Kopf tätscheln) SULZER, S.61.

Sie zitiert den von ihr interviewten Bulmaro Ventura; er stammt aus einem zapotekischen Dorf in Oaxaca und migrierte nach Mexiko-Stadt, wo er Gründungsmitglied der <*Asamblea de los Migrantes Indígenas en la Ciudad de México*> wurde. (SULZER, S.26.)

²⁹³ SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / SULZER, S.61f.

Alltagsleben – ungleichmäßig erfasst und dementsprechend unregelmäßig große Wellen schlägt oder unterschiedliches Veränderungspotential birgt. So meint Bengoa: „*Si bien se produjeron fracasos en la ‚inmediatez‘ de la demandas, se produjo un triunfo en la ‚historicidad‘, esto es, en la instalación del tema de los derechos indígenas en la política latinoamericana.*”²⁹⁴

Zumindest auf diskursiver Ebene und im politischen Auftreten lässt sich ein Wandel der Indigenen vom Opfer zum Akteur, vom Objekt zum Subjekt erkennen. Wenn dieser auch noch nicht in alle Sektoren der Gesellschaft durchgesickert ist oder von jedem Individuum verinnerlicht wurde, so lassen die indigenen Bewegungen im Allgemeinen ein gesteigertes Selbstbewusstsein und einen wachsenden Stolz auf die ethnische Herkunft dieser neuen sozialen und politischen Akteure beobachten.²⁹⁵

²⁹⁴ „Wenngleich die „Unmittelbarkeit“ der Forderungen [der indigenen Bewegungen] von Erfolgslosigkeit geprägt sind, so besteht der Triumph [der indigenen Bewegungen] doch in der Etablierung des Themas der indigenen Rechte in der lateinamerikanischen Politik.“
BENGOA (In: Cuadernos de Antr.Soc., 2009), S.12.

²⁹⁵ MEENTZEN, S.39.

TEIL II

DAS KONZEPT DER INTERKULTURELLEN UNIVERSITÄTEN

INDIGENE VÖLKER UND FORMELLE BILDUNG

KONZEPTE ZUR KULTURELLEN VIELFALT

Wie im Zusammenhang mit den indigenen Bewegungen aufgezeigt wurde, stellt die rechtliche Anerkennung der kulturellen Vielfalt eine der zentralen Fragen in Bezug auf die gestellten Forderungen dar. In diesem Kontext erlebte das Konzept der Diversität vor allem seit den 1990er-Jahren im Rahmen der Globalisierung und von Diskursen über kulturelle Homogenisierung, das Bildungswesen, die Etablierung sogenannter multikultureller Gesellschaften oder auch in Bezug auf Identitäts- oder Antidiskriminierungspolitik einen Aufschwung und erlangte sozio-politische Relevanz. Dabei wurde besonders der kulturelle Aspekt – also *cultural diversity* – als bezeichnend für Unterschiede zwischen oder innerhalb von kulturellen Gruppen (zB. bezüglich der Sprache, Verhaltensnormen oder Weltanschauungen) betont. Der aus dem Englischen übernommene Begriff der „Diversität“ kann dabei zwei verschiedene Nuancen beinhalten; zum Einen kann er im Sinne von Vielfalt, Bandbreite, Mannigfaltigkeit oder Variation verstanden werden – in dieser Form meist positiv bewertet – und zum Anderen als Verschiedenartigkeit im Sinne von Heterogenität, Partikularität, Differenz bis hin zu Diskrepanz – in diesem Sinne oft mit negativen Konnotationen belegt.²⁹⁶

Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurde kulturelle Diversität innerhalb dieses Diskurses unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Zum einen wurde sie in Form eines deskriptiven Begriffs verwendet, um einen Aspekt der sozialen Realität (zB. der mexikanischen Gesellschaft) zu beschreiben. Ähnlich wie der Begriff der „**Multikulturalität**“ weist sie in diesem Sinne auf die Tatsache der Koexistenz verschiedener kultureller Gruppen innerhalb eines bestimmten Gebietes hin.²⁹⁷ Dabei können sich Struktur und Ursprung solcher „multikulturellen Gesellschaften“ erheblich voneinander unterscheiden. Der multikulturelle Charakter der meisten lateinamerikanischen Staaten wird durch die ursprüngliche Existenz der prähispanischen Kulturen und der aktuellen Existenz der von diesen abstammenden indigenen Völker, sowie von der Geschichte der Kolonisierung und der Bewegungen mit dem Ziel der Entkolonialisierung bestimmt. Im Gegensatz dazu basiert die Multikulturalität der USA zu einem gewichtigen Teil auf der Geschichte der Immigration aus den verschiedensten europäischen Staaten, während Länder wie Spanien von jeher aus verschiedenen ethnischen und nationalen Gruppen bestanden.²⁹⁸

²⁹⁶ DIETZ (In: Zeitschrift für Erziehungswiss., 2007), S.8. / SCHÖNRUTH Michael, Diverstät. In: LdG, 52f.

²⁹⁷ UNESCO, Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, S.17. / SCHMELKES (In: Revista mexicana, 2004), S.11. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.88f.

²⁹⁸ OLIVÉ, S.21f. / SCHMELKES (In: Revista mexicana, 2004), S.11

Diese Realität wurde in Lateinamerika lange Zeit basierend auf einer essentialistischen und funktionalistischen Auffassung von Kultur als Problem wahrgenommen, was sich in Begriffen wie „*el problema indígena*“ (siehe auch Kapitel „Theorie und Praxis des Indigenismus“) widerspiegelt. Im Laufe der Entwicklung des Diskurses wurde *cultural diversity* dann als Herausforderung betrachtet und schließlich als eine Schlüssel-Ressource zB. für die interkulturelle Bildung, für *diversity management* im Bereich von Unternehmen oder für die Entwicklung von für das Leben in Wissensgesellschaften²⁹⁹ essenziellen Kompetenzen propagiert.³⁰⁰ In diesem Sinne und auch im Zusammenhang mit dem aktuellen Prozess der rechtlichen Anerkennung von kultureller Vielfalt als Wert und Beitrag für die gesamte Menschheit wird *cultural diversity* zu einem normativen Konzept und einem politischen Postulat, das eine stark verordnende Dimension aufweist, da es auf die Erstellung von Richtlinien für die Interaktion zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen ausgerichtet ist. Dies schlägt sich in der Entwicklung politischer Manifeste, wie zB. des UNESCO-Reports „*Our creative diversity*“ (1996) oder der „Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt“ (2001) ebenfalls der UNESCO nieder³⁰¹, in der es heißt:

„Artikel 1 - Kulturelle Vielfalt: das gemeinsame Erbe der Menschheit. [...] Als Quelle des Austauschs, der Erneuerung und der Kreativität ist kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso wichtig wie die biologische Vielfalt für die Natur. [...]

Artikel 3 – [...] sie ist eine der Wurzeln von Entwicklung, wobei diese nicht allein im Sinne des wirtschaftlichen Wachstums gefasst werden darf, sondern als Weg zu einer erfüllteren intellektuellen, emotionalen, moralischen und geistigen Existenz.“³⁰²

„Die Mitgliedstaaten verpflichten sich, geeignete Maßnahmen einzuleiten, um die ‘Allgemeine Erklärung der UNESCO zur kulturellen Vielfalt’ umfassend zu verbreiten“, zum Beispiel durch „8. Einbeziehung traditioneller pädagogischer Ansätze in den Bildungsprozess, wenn immer dies möglich ist, um kulturell geeignete Methoden der Kommunikation und der Wissensvermittlung zu bewahren und vollständig auszuschöpfen.“³⁰³

Die (zumindest offiziell formulierte) Wertschätzung der kulturellen Vielfalt ist auf jeden Fall im Kontext der in „Teil I“ beschriebenen, mit Globalisierungstendenzen zusammenhängenden gesellschaftlichen und diskursiven Prozesse zu betrachten. Während ihre Existenz bis weit ins

²⁹⁹ „Der Begriff Wissensgesellschaft beschreibt die Vision einer Gesellschaft, in der die Erzeugung und Verteilung von Wissen bzw. Informationen vorrangige Bedeutung in der Wertschöpfung und im allgemeinen Gesellschaftsbewußtsein haben (werden). Als Grundlage dafür gelten neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Präfixe Information- und Wissen- erscheinen auch austauschbar: Dies deutet auf die allmähliche Einebnung des Unterschiedes zwischen dem aus Daten gewonnenen Nachrichtenwert und der Verstandes- bzw. Urteilskompetenz hin, durch die Wissen charakterisiert ist.“ (RIEGLER Johanna, Wissensgesellschaft. In: LdG, S.442.)

³⁰⁰ DIETZ (In: Zeitschrift für Erziehungswiss., 2007), S.10. / DIETZ (Intercultural Education, 2009), S.1.

³⁰¹ DIETZ (In: Zeitschrift für Erziehungswiss., 2007), S.8f. / SCHÖNRUTH Michael, Diverstät. In: LdG, 54.

³⁰² UNESCO, Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt, S.2, Artikel 1 und S.2f, Artikel 3.

³⁰³ beide Zitate: ebd., S.6, Leitlinien für einen Aktionsplan zur Umsetzung der Erklärung der UNESCO über kulturelle Vielfalt.

20. Jahrhundert hinein lediglich – wenn überhaupt – toleriert wurde, lässt sie sich jedoch in Hinblick auf die aufkommenden Diskurse, die mit Globalisierungsprozessen in Zusammenhang stehen (zB. erwähnte Kulturalisierungstendenzen in Kombination mit den indigenen Bewegungen), nicht mehr so leicht ignorieren. So basieren die Prozesse zur Erarbeitung internationaler und rechtlicher Richtlinien zum Umgang mit der kulturellen Diversität auf der Überzeugung, dass diese das Potential besitzen, Xenophobie, Rassismus, Fundamentalismus, Gewalt oder andere Konfliktsituationen in einer Welt, in der der Kontakt zwischen Kulturen immer alltäglicher und stärker thematisiert wird, entgegenzuwirken.³⁰⁴

Darum wurden immer wieder Konzepte entwickelt, die sich mit dieser Thematik befassen und Lösungsansätze, Richtlinien oder alternative Gesellschaftsmodelle anbieten. Eines davon ist das Konzept des „**Multikulturalismus**“. Im Gegensatz zum deskriptiven Begriff der „Multikulturalität“ geht dieses Konzept „von der liberalen Idee einer harmonischen Koexistenz verschiedener ethnisch oder kulturell definierter Gruppen in einer pluralistischen Gesellschaft aus“³⁰⁵ und geht „in einem normativen Sinn der Frage nach, ob und wie nationalen und zugewanderten Minderheiten bestimmte Rechte und Förderungen zugestanden werden sollen, um bestehenden Benachteiligungen entgegenzuwirken und das Zusammenleben gerechter zu gestalten.“³⁰⁶

Im politischen Rahmen sind die Diskurse um Multikulturalismus in hohem Maße mit Diskussionen über Identitäts-Politik, Konzeptionen über den Nationalstaat und der Modifizierung von Gesellschaftsmodellen hin zu respektvollen und reziproken Beziehungen zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen innerhalb der Gesellschaft verbunden. Ursprünglich entstand das Konzept im angelsächsischen Raum in den „*countries of immigration*“ (zB. in Nordamerika) und zielte auf gesellschaftliche Regelungen bezüglich der immigrierten allochtonen Minderheiten ab. In diesem Sinne fasst es Diskurse verschiedener sozialer (zB. feministischer, homosexueller, *black power*) Bewegungen im Kampf um die Pluralisierung der Gesellschaft zusammen. Im lateinamerikanischen Konzept wird Multikulturalismus eher mit der Verteidigung von Identität, Authentizität und Autonomie vor allem der autochtonen nationalen Minderheiten assoziiert.³⁰⁷

Ein Hauptaspekt des Multikulturalismus ist die Betonung kultureller Unterschiede (und die Forderung nach deren Anerkennung). Dieser Fokus wurde aufgrund zweier Aspekte ein Anstoßpunkt für Kritik am Konzept. Zum einen berge eine Überbetonung kultureller Unterschiede das Potential neuer (zB. kulturalistischer statt biologistischer) Formen von Rassismus, in-

³⁰⁴ BENGUA, S.308.

³⁰⁵ LUTTER, REISENLEITNER, S.117.

³⁰⁶ STRASSER Sabine, Multikulturalismus. In: LdG, S.270.

³⁰⁷ DIETZ (In: Zeitschrift für Erziehungswiss., 2007), S.10. / OLIVÉ, S.23 und 55. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.90f.

dem ethnische Kategorien simplifiziert und verabsolutiert würden und die daraus entstehenden Unterschiede einerseits zur Legitimierung von Überlegenheit und andererseits zu für ein friedliches Zusammenleben unüberwindbaren und unvereinbaren Hindernissen erhöht würden. Dies steht in Zusammenhang mit dem zweiten Kritikpunkt, nach welchem dem Konzept ein essentialistischer, statischer und oft folkloristischer Kulturbegriff gemäß der Konzeption des 19. Jahrhunderts zugrunde liege, der die Logik der Assimilation noch nicht transzendiert hätte. Der Blickwinkel dieser Kulturkonzeption sei stets jener der „Mehrheitsgesellschaft“, deren Werte und Normen die Referenzpunkte für die Definition von Unterschieden und dessen, was „anders“ und „fremd“ sei, darstellten.³⁰⁸

Eine solche implizite Vorstellung kann indes für die Entwicklung einer Beziehung auf Augenhöhe zwischen gleichwertigen Parteien, also einer Subjekt-Subjekt-Beziehung, so wie sie im – innerhalb des mexikanischen Diskurses über kulturelle Vielfalt zentralen – Konzept der „**Interkulturalität**“³⁰⁹ im Mittelpunkt steht, keinen Ausgangspunkt bilden. Im Gegensatz zur Betonung der kulturellen Unterschiede im Konzept des Multikulturalismus liegt der Fokus der Interkulturalität auf der Beziehung und Interaktion zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen und Individuen innerhalb einer Gesellschaft. Die UNESCO bezieht den Begriff „auf die Existenz verschiedener Kulturen und die gleichberechtigte Interaktion zwischen ihnen sowie die Möglichkeit, durch den Dialog und die gegenseitige Achtung gemeinsame kulturelle Ausdrucksformen zu schaffen.“³¹⁰ Ausgehend von der multikulturellen Realität einer Gesellschaft wird also im interkulturellen Ansatz eine Modifizierung der Formen des Umgangs mit Diversität und den asymmetrischen interethnischen Beziehungen angestrebt, die gleichzeitig die Konzeptionen der westlichen Moderne und der systemimmanenten kolonialen Strukturen (siehe „Entkolonialisierung“) in Frage stellt. In dieser Form handelt es sich dabei also um ein normatives Konzept, eine Zukunftsvision, eine Strategie, ein politisches, soziales, epistemologisches, etc. Projekt, bzw. einen beginnenden Prozess, der in permanenter Konstruktion ist.³¹¹ Die angestrebte partizipative und aktive Form dieser Beziehungen kann nur durch einen permanenten, konstruktiven und nachhaltigen interkulturellen Dialog erreicht werden. Voraus-

³⁰⁸ DIETZ (In: Zeitschrift für Erziehungswiss., 2007), S.10 und 12. / LUTTER, REISENLEITNER, S.188ff. / STRASSER Sabine, Multikulturalismus. In: LdG, S.271f.

³⁰⁹ Obwohl man äquivalent zur Verwendung von Multikulturalität als Tatsache und Multikulturalismus als normatives Konzept ebenso Interkulturalität als historische Tatsache der Interaktion (in welcher Form auch immer) zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen ansehen könnte (wie darauf zB. in GIEBELER (In: Ströbele-Gregor, Kaltmeier, Giebeler, 2010), S.15. oder SALDÍVAR, S.10. hingewiesen wird) und Interkulturalismus als normatives Konzept (wie es beispielsweise WIESER, S.12. in Abb.1 zeigt), verwende ich den Begriff „Interkulturalität“ in Anlehnung an die Verwendung in der von mir zum Thema konsultierten spanischsprachigen Literatur (*interculturalidad*; nicht *interculturalismo*) in dieser Arbeit als Bezeichnung für die normative Zukunftsvision.

³¹⁰ UNESCO, Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen, S.9, Artikel 4.8.

³¹¹ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.34. / PEREGRINO PASAYE, NIEVES CHÁVEZ (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.91. / SALDÍVAR, S.10 und 12. / WALSH, S.78f.

setzungen für einen solchen gehen weit über die Anerkennung von Vielfalt und kulturellen Unterschieden hinaus: Es geht vielmehr um die Entwicklung von gegenseitigem Respekt, von gestärkten kulturellen Identitäten, die sich ihrer selbst und der Unterschiede zu anderen Kulturen bewusst sind, und von der Bereitschaft voneinander zu lernen. Dies wären Bedingungen für eine ebenbürtige Begegnung zwischen „Kulturen“, die durch die Kreation von Räumen geschaffen werden müssen, in denen verschiedene Werte und Praktiken nebeneinander existieren können (wie zB. Schulen). Dabei spielt die Politik (zB. die Bildungspolitik) zwar eine erhebliche Rolle, doch müssen Initiativen mit interkulturellem Fokus alle Lebensbereiche wie Recht, Gesundheit, Bildung, Religion, Sprache, Kommunikation, Kultur, etc. durchdringen und die individuellen Verhaltensformen – also „*como ‘interculturalactuamos’*“³¹², wie wir „interkulturell-handeln“ – für ein harmonisches Zusammenleben unter gleichwertigen Konditionen erlernt werden.³¹³

Die Bedeutung dieser Dimension von Interkulturalität ist jedoch noch nicht in alle sozialen Sektoren und Lebensbereiche vorgedrungen. Während das Thema zwar mittlerweile eine zentrale Rolle in akademischen, politischen und Bildungs-Diskursen spielt, ist seine Präsenz außerhalb dieses Feldes in den Informations- und Kommunikationsmedien und in der Gesellschaft verhältnismäßig gering und die genauen Inhalte im Sinne der eben definierten Bedeutungsdimensionen haben das Bewusstsein der Menschen nur bedingt erreicht. Dies zeigt beispielsweise eine Befragung von Studierenden und Lehrpersonal über ihre Vorstellung von Interkulturalität. Die Antworten – die von „unsere Kultur bewahren“ und „den Kindern über den Reichtum Mexikos berichten“ über „tolerant sein“ bis hin zu „Bildung für alle“ oder schlicht „ich weiß nicht“ reichten – machen deutlich, dass Interkulturalität noch ein großer leerer Begriff ist, der mit allem gefüllt wird, was ansatzweise mit interethnischen, kommunikativen und interrelationalen Prozessen zwischen kulturellen Gruppen und Individuen assoziiert wird.³¹⁴

Darum ist das Konzept der Interkulturalität so eng mit dem Bildungsdiskurs verbunden und dient als Basis und Methode für das Ziel des reflexiven und kritischen Lernens für eine Modifizierung des Gesellschafts- und Bildungssystems nach den beschriebenen Zielen. So wird in der formellen Schulbildung als politische, soziale und kulturelle Institution und Ort der Konstruktion und Reproduktion von Werten, Vorstellungen und Identitäten ein Instrument gesehen, die postulierten Verhaltensformen und Werte der gesamten mexikanischen Bevölkerung

³¹² Begriff von Hugo Zimmelman, eingebracht in einem Seminar über die Reflektion über die *comunidades de aprendizaje* in Cholula, Puebla. (SALDÍVAR, S.13.)

³¹³ PEREGRINO PASAYE, NIEVES CHÁVEZ (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.91 und 100f. / SALDÍVAR, S.6 und 13ff. / WALSH, S.77. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.89.

³¹⁴ GIEBELER (In: Ströbele-Gregor, Kaltmeier, Giebeler), S.15. / SALDÍVAR, S.6 und 10f. / WALSH, S.75.

näherzubringen und so das Bewusstsein für den pluralistischen Charakter ihrer sozialen Realität und die Fähigkeit, damit umzugehen, zu stärken.³¹⁵

INTERKULTURELLE BILDUNG

Im lateinamerikanischen Diskurs in Bezug auf die Bildung in multikulturellen Gesellschaften koexistieren **unterschiedliche Konzepte bzw. Modelle** (siehe Tabelle 2), die in verschiedenen historischen und geographischen Kontexten und nach den jeweiligen gesellschaftlichen Charakteristika unterschiedliche Bedeutungsinhalte und Gewichtung erhalten.³¹⁶

<i>educación bilingüe</i> (EB) - <i>de transición</i> - <i>de mantenimiento</i>	bilinguale Bildung - des Übergangs - der Aufrechterhaltung	Historische Modelle ³¹⁷
<i>educación bilingüe bicultural</i> (EBB)	bilinguale bikulturelle Bildung	
<i>educación intercultural bilingüe</i> (EIB)	interkulturelle bilinguale Bildung	Haupttendenz im aktuellen lateinam. Diskurs
<i>educación bilingüe intercultural</i> (EBI)	bilinguale interkulturelle Bildung	manchmal synonym mit EIB verwendet, manchmal stärkere sprachliche Gewichtung als EIB
<i>educación indígena</i> ³¹⁸ / <i>endógena</i>	indigene / endogene Bildung	Haupttendenzen in Brasilien
<i>educación multicultural</i>	multikulturelle Bildung	
<i>etnoeducación</i>	Ethno-Bildung	Haupttendenz in Kolumbien

Tabelle 2: Modelle im lateinam. Diskurs über Bildung in multikulturellen Gesellschaften

(nach: ABRAM, S.7ff. / MUÑOZ CRUZ, S.40. / PEDOTA, S.40. / WILLIAMSON, S.25-28)

Eine frühe Form der Bildung, die in Zusammenhang mit Kultur- und Sprachpolitik im 20. Jahrhundert auf indigene Völker ausgerichtet war, nannte sich *educación bilingüe* (EB). Der Fokus dieses Bildungsmodells lag nicht auf speziellen Unterrichtsmethoden oder Lehrplänen, sondern ausschließlich auf der Assimilierung der indigenen Bevölkerung durch Hispanisierung, während kulturelle Faktoren bzw. das Prestige der dominanten Kultur unangetastet blie-

³¹⁵ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.34. / GIEBELER (In: Ströbele-Gregor, Kaltmeier, Giebeler), S.15. / PEREGRINO PASAYE, NIEVES CHÁVEZ (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.94. / WALSH, S.76 und 79.

³¹⁶ PEDOTA, S.12. / WILLIAMSON, S.23f.

³¹⁷ Diese Tabelle bezieht sich auf die diskursive und konzeptuelle Ebene. Dennoch bilden meist auf dieser Ebene bereits überholte Ansätze wie jener der *educación bilingüe* die Grundlage der aktuellen realen Praxis des Unterrichts, wie im Kapitel „Bildungssituation indigener Völker“ gezeigt wird.

³¹⁸ Die Formulierung „indigene Bildung“ – wie sie dahingehend auch in der Literatur verwendet wird – ist insofern missverständlich, als sie sich im Kontext der mexikanischen Geschichte nicht auf formelle oder informelle Bildung, Erziehung oder Unterricht von und für indigene Völker bezieht, sondern auf vom Staat und den Angehörigen der „westlichen“ Kultur ausgehende Maßnahmen, Programme und Politiken, die auf die indigene Bevölkerung ausgerichtet waren/sind. Diese war jedoch von der Teilnahme an der Bildungspolitik ausgeschlossen; die Indigenen waren somit nie die Akteure, sondern ausschließlich die Zielgruppe dieser Bildungsmaßnahmen. Um auf diesen Aspekt aufmerksam zu machen, stelle ich künftig den in diesem Sinn verwendeten Begriff „indigene Bildung“ unter Anführungszeichen. Für die von indigenen Völkern selbst organisierten Bildungsinitiativen werde ich im Kontrast dazu die Bezeichnung *educación indígena* verwenden.

ben. Dabei können zwei unterschiedliche Vorgehensweisen unterschieden werden: Die *educación bilingüe de transición* wird auch als „direkte Hispanisierung“ bezeichnet, da die jeweiligen indigenen Muttersprachen ausschließlich als Instrument zum Erlernen des Spanischen angesehen und aufgegeben oder gar verboten wurden, sobald die Schüler ein gewisses Niveau in der Nationalsprache erreichten. Bei der *educación bilingüe de mantenimiento* oder „indirekten Hispanisierung“ wurde die jeweilige indigene Muttersprache parallel zum Spanischen während der gesamten Grundausbildung beibehalten, ohne jedoch die durch die dominante Kultur geprägten Lehrinhalte in Frage zu stellen.³¹⁹

Die Multiethnizität Mexikos bereits anerkennend, aber eher einem bipolaren als bereits einem pluralistischen Denken verpflichtet, entwickelte sich das Modell der *educación bilingüe bicultural* (EBB) in den 1970ern im Kontext der Opposition gegen die indigenistische Politik zu einer Säule für die „indigene Bildung“. Kulturell relevante Inhalte spielten bereits eine Rolle in diesem am *etnodesarrollo* orientierten Ansatz, doch erst im Laufe der nächsten Dekaden sollten – wie bereits dargestellt – die historischen Weichen für die indigenen Bewegungen und den Diskurs der Anerkennung kultureller Vielfalt gestellt werden, die die Basis für die Entwicklung der interkulturellen Bildung bilden sollte, in der es nicht nur um Anerkennung und Koexistenz, sondern darüber hinausgehend um Interaktion und Respekt gehen sollte.³²⁰

Aktuell sind es vor allem drei Konzepte, die in der lateinamerikanischen Bildungsdebatte dominieren: *educación multicultural*, *educación indígena* und *educación intercultural bilingüe* (EIB), wobei die ersten beiden in Lateinamerika tendenziell vor allem in Brasilien eine Rolle spielen. Bei *educación multicultural* – die im Grunde eher ein europäisches Modell für die Integration von Migranten ist – geht es um das Recht, in der Bildung die eigene Identität ausdrücken zu dürfen und auf dieser Ebene öffentliche Anerkennung für die Werte, Gewohnheiten und kulturellen Ausdrucksformen zu erhalten. Im Gegensatz dazu steht der interkulturelle Ansatz, in dem gegenseitige, durch einen Dialog generierte Akzeptanz und Toleranz im Vordergrund stehen. Die *educación indígena* meint – meist private – von indigenen Gemeinden und für Indigene organisierte Schulen, in denen die lokalen Autoritäten eine wichtige Rolle einnehmen und besonderer Wert auf Sprache, Spiritualität und traditionelle Werte gelegt wird. In Brasilien finden sich sogar auf dem tertiären Bildungssektor solche indigenen Schulen.³²¹

Im Allgemeinen hat sich das Konzept der Interkulturalität – gemäß den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Prinzipien – als Paradigma im lateinamerikanischen Bildungsdiskurs durchgesetzt. In manchen Fällen werden dabei *educación bilingüe intercultural* (EBI) und

³¹⁹ ABRAM (In: Deutsche GTZ, 2004), S.128. / ABRAM, S.7. / GARCÍA SEGURA, S.65. / LÓPEZ, S.10. / MUÑOZ CRUZ, S.40.

³²⁰ BERTELY BUSQUETS (Onlinepublikation ohne Seitenangabe) / GARCÍA SEGURA, S.67. / MUÑOZ CRUZ, S.40. / SALMERÓN CASTRO, S.1.

³²¹ ABRAM (In: Deutsche GTZ, 2004), S.128f. / ABRAM, S.8f. / PEDOTA, S.13f. / WILLIAMSON, S.25 und 27.

educación intercultural bilingüe (EIB) synonym verwendet; oft aber werden sie im Hinblick auf ihre inhaltlichen Schwerpunkte – ausgedrückt durch die Reihenfolge der Attribute – unterschieden. So wird als Hauptunterschied der hohe Stellenwert der indigenen Sprachen in der EBI herausgestrichen, die im Bildungsprozess durch „positive Diskriminierung“, also besonders gezielte Unterstützung, gefördert werden sollen und in der gesamten Bildungslaufbahn in allen Materien als Unterrichtssprache eingesetzt werden, während bei der EIB die Vermittlung des Konzepts der Interkulturalität im Vordergrund steht.³²²

In Mexiko – wo Bildungsinitiativen im Unterschied zu anderen lateinamerikanischen Ländern (wie zB. in Ecuador oder Bolivien) in erster Linie von der Politik und akademischen Kreisen ausgehen (*top-down*) – gilt das Konzept der *educación intercultural bilingüe* als aktuelles Bildungsmodell und grundlegendes Konzept der Interkulturellen Universitäten.³²³ Die Etablierung der interkulturellen zweisprachigen Bildung beinhaltet nicht nur die politisch induzierte Gründung von speziellen Schulen, sondern macht eine ganzheitliche Bildungsreform nötig, die auch Lehrinhalte, Methoden, pädagogische Modelle und die Rolle, die die Schule in der Gesellschaft einnimmt, mit einschließt. Dazu gehört auch die Anerkennung, dass der formelle Erziehungsprozess nicht nur an die Auszubildenden gerichtet sein sollte, sondern auch die Lehrer und Lehrerinnen, Eltern und Gemeinden einschließen muss.³²⁴ So soll es auch nicht darum gehen, eine gesonderte Bildung für indigene Völker zu etablieren, sondern vielmehr darum, der gesamten mexikanischen Bevölkerung Wissen, Fähigkeiten und Werte zu vermitteln, die zu einem solidarischen und kooperativen Zusammenleben von Individuen und Gruppen verschiedener kultureller, ethnischer oder sozialer Zugehörigkeit führen sollen, das von Interaktion und Dialog bestimmt wird. Im Sinne dieser angestrebten „Bildung für alle“ – gemäß der „*Declaration on Education for All*“, die 1990 in Jomtien unterzeichnet wurde – soll sich die Gleichwertigkeit der Kulturen in den Lehrinhalten widerspiegeln und so eine Reflexion über die Subjektivität und den konstruktiven Charakter der eigenen kulturellen Identität (ob indigen, afroamerikanisch, „mestizisch“ oder multipel) fördern, die sowohl zur Stärkung jener kulturellen Identitäten, als auch zur gegenseitigen Wertschätzung führen soll.³²⁵

Diese Ambitionen finden sich auch in den „4 Säulen der Bildung“ wieder, welche die UNESCO für das 21. Jahrhundert definiert hat: (1) „Lernen um zu wissen“ – also die Beschäftigung sowohl mit eigenem, als auch mit anderem kulturellen Wissen, Werten oder Sprachen betreffend – (2) „lernen um zu sein“ – bezogen auf die Stärkung von Identität und

³²² ABRAM, S.7f. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.194. / SALDÍVAR, S.12.

³²³ LÓPEZ, S.14 und 22. / WILLIAMSON, S.28.

³²⁴ AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.49 / CGEIB, La CGEIB, S.3. / LÓPEZ, S.37. / SALDÍVAR, S.17 und 24. / UNESCO, Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, S.19.

³²⁵ AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.49. / CGEIB, La CGEIB, S.3. / LÓPEZ, S.50. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.194f. / SALDÍVAR, S.11 und 23.

Selbstbewusstsein durch die aktive Betonung der Gleichwertigkeit der Kulturen – und (3) „lernen um gemeinsam zu leben“ mit dem Ziel, durch die Schaffung von Interaktions- und Kommunikationsräumen nicht nur gegenseitiges Verständnis und Respekt zu generieren, sondern auch eine Vorbereitung für den Umgang mit möglichen Konflikten zu integrieren, die aus dem interkulturellen Zusammenleben entspringen können. Die letzte Säule, (4) „lernen um zu handeln“ bezieht sich schließlich auf die Entwicklung sowohl von professionellen Kompetenzen, als auch der Fähigkeit, das erlernte Wissen für die eigene Positionierung innerhalb und die Entwicklung der Gesellschaft (zB. der eigenen Gemeinde) nutzbar zu machen.³²⁶ Dies steht in starkem Zusammenhang mit einer der Hauptforderungen des alternativen Bildungsmodells der EIB: der Kontextbezogenheit der Lehrinhalte in Bezug auf die regional spezifischen Lebensumfelder in Kombination mit der erhöhten Einbeziehung von Eltern und Gemeinde in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse. Dieser Aspekt der Verbindung der Bildung mit dem Leben der *comunidad* spielt im Konzept der Interkulturellen Universitäten eine erhebliche Rolle und wird daher im Zuge dessen genauer behandelt.³²⁷

In diesem Sinne – also verstanden als gesamtgesellschaftliches Projekt – fordert das Postulat der interkulturellen Bildung in hohem Maße die bestehende Ideologie der politischen und gesellschaftlichen Ordnung heraus. In ihrem Bestreben, diese Strukturen aufzubrechen und neu zu definieren, ist die EIB daher eng mit Prozessen der Entkolonialisierung verknüpft.³²⁸ Sie setzt außerdem dynamische Konzeptionen von Kultur, Identität und Ethnizität voraus, wie sie im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben wurden, denn statische oder essentialistische Vorstellungen dieser Kategorien können leicht zu universalistischen Annahmen der Überlegenheit der jeweils eigenen Kultur führen (Ethnozentrismus). Die so entstandene Dominanz der „westlichen“ oder „mestizischen“ Kultur hat die Geschichte der „indigenen Bildung“ in Mexiko geprägt und zu erheblichen Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Sektoren der mexikanischen Gesellschaft geführt.³²⁹ Wie diese im Bildungssektor sichtbar werden, sollen die folgenden zwei Kapitel erläutern.

³²⁶ AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.57f. / LÓPEZ, S.9. / MUÑOZ CRUZ, S.42. / SALDÍVAR, S.14f. / UNESCO, Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, S.19f.

³²⁷ LÓPEZ, S.37. / SALDÍVAR, S.19.

³²⁸ LÓPEZ, S.46. / WALSH, S.76.

³²⁹ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.34.

GESCHICHTE DER MEXIKANISCHEN BILDUNGSPOLITIK IN BEZUG AUF INDIGENE VÖLKER

Die bereits im Kapitel „Historische Konstruktion der ‘Indianität’“ dargelegten Vorstellungen über indigene Völker spiegeln sich auch in den auf diese ausgerichteten staatlichen Bildungsmaßnahmen wider. In einem Überblick über diese Bildungsgeschichte möchte ich nun die wichtigsten Etappen der „indigenen Bildungspolitik“ im 20. Jahrhundert aufzeigen.

Die **mexikanische Revolution 1910** bedeutete einen radikalen Wandel in der politischen und sozialen Landschaft Mexikos, auch wenn die Bildungsprojekte des diktatorischen Regimes von Porfirio Díaz, gegen das sich die Revolution wandte, noch bis zu deren Ende bestehen blieben.³³⁰ Das ideologische Fundament der Revolution wies mehrere Aspekte auf, die sich zu wesentlichen Bestandteilen der Bildungspolitik der folgenden Dekaden entwickelten. Zu diesem revolutionären Nationalismus gehörte unter anderem das Ziel der **Zivilisierung, Erlösung und „Integration“ der indigenen Völker in die nationale Kultur** - im Gegensatz zur Negierung der Existenz kulturell von der Elite abweichender Gruppen im 19. Jahrhundert.³³¹

*„La protección a la raza indígena que, educada y dignificada, podrá contribuir poderosamente al fortalecimiento de nuestra nacionalidad, es un punto de necesidad indiscutible.“*³³²

Die Natur und Existenz der indigenen Völker war also ein Faktor, welcher der Konstruktion und dem Fortschritt des Nationalstaates als im Wege stehend erachtet wurde. Nur durch ihre Entwicklung – also durch die Veränderung ihres Seins, durch eine „**Mexikanisierung**“ – könne die Nation sich selbst weiterentwickeln. Wie dies geschehen sollte, wurde unterschiedliche beantwortet. So sollte dieses Ziel beispielsweise in der Vision des von 1921-1924 amtierenden Bildungsministers José Vasconcelos (1882-1959) durch „*mestizaje*“, also eine Verschmelzung der Völker und Vereinheitlichung des indigenen und spanischen Erbes zu einer *raza cosmica* erreicht werden, während der mexikanische Anthropologe Manuel Gamio (1883-1960) glaubte, ein kultureller Wandel würde sich eher über Adaption, Diffusion und Kreation vollziehen lassen. In jedem Fall jedoch wurde die Bildung als Schlüsselement für dieses Vorhaben angesehen und begann in dieser ersten Phase der bildungspolitischen Entwicklung in Bezug auf indigene Völker als prioritäre Angelegenheit und Verpflichtung des

³³⁰ GRANJA CASTRO, S.78. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.10.

³³¹ BERTELY BUSQUETS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / GARCÍA SEGURA, S.64. / GRANJA CASTRO, S.80 / MONTEMAYOR, S.95. / PADILLA, S.87.

³³² „Der Schutz der indigenen Rasse, die – gebildet und mit Würde ausgestattet – in hohem Maße zur Stärkung unserer Nationalität beitragen können wird, ist ein Punkt von indiskutabler Notwendigkeit.“ (aus dem Programm des *Partido Liberal* von 1906)
RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.101.

Staates sowie als Recht des Staatsbürgers eine zentrale Rolle in der politischen Agenda einzunehmen.³³³

So kam es im Zuge der Bildungsreform Vasconcelos' zu verschiedenen Bildungsinitiativen und zur Gründung zahlreicher Schulen und Schultypen, welche selbst die hintersten Winkel Mexikos erreichten, wohin die staatliche Bildung bis dahin noch nicht vorgedrungen war.³³⁴

Es wurden Alphabetisierungskampagnen gestartet, um die Reformen „von unten“ zu stützen und sogenannte *Maestros Misioneros* ausgesandt, die im Prinzip staatliche „Missionare“ waren und durch das Land ziehend die Ideologie der mexikanischen mestizischen nationalen Identität durch das Medium der Elementarbildung verbreiten sollten.³³⁵ Bereits seit 1911 existierten die *Escuelas de Instrucción Rudimentaria* (Schulen für rudimentäre Bildung), in denen die indigene Bevölkerung Spanisch sprechen, lesen und schreiben, sowie Basiskenntnis in Mathematik erlernen sollte.³³⁶ Dazu kamen ab 1923 die *Misiones Culturales* und *Casas del Pueblo* (Häuser des Volks), die den umherziehenden lehrenden „Missionaren“ zur lokalen Verwurzelung dienen sollten³³⁷ und wo in den als rückständig empfundenen Regionen auch Hygiene, die „richtige“ Art, sich zu kleiden und Handwerk zur Produktionssteigerung und Entwicklung der ländlichen Gemeinden gelehrt wurde.³³⁸ Die *Casa del Estudiante Indígena* (Haus des indigenen Studenten) in Mexiko Stadt war ein Experiment, um zu zeigen, dass auch Indigene des Lernens fähig wären. Der Plan, dass die urbanisierten und westlich erzogenen Schulabgänger ihr Wissen und die nationale Sprache in ihre Gemeinden zurücktragen und dadurch automatisch einen kulturellen Wandel initiieren würden, ist nicht aufgegangen, da die ehemaligen Schüler durch diese „neue“ Sozialisierung nicht mehr in ihre Ursprungsgemeinden zurückkehren wollten.³³⁹

Das große Hauptanliegen der mexikanischen Bildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts neben der Alphabetisierung war vor allem die *castellanización* (**Hispanisierung**) der indigenen Völker, denn die einheitliche nationale Sprache sollte als Ausdruck und Methode des formalen Unterrichts fungieren und Zeichen für die Vereinheitlichung der Nation sein („*dar a*

³³³ BERTELY BUSQUETS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben) / LOYO, S.361. / GARCÍA SEGURA, S.64. / OCAMPO LÓPEZ, S.143. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.97f und 104. / SALDÍVAR MORENO, S.20 und 23. / WIESER, S.20ff.

³³⁴ OCAMPO LÓPEZ, S.149f. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.122.

³³⁵ CITARELLA, S.15. / MONTEMAYOR, S.95. / OCAMPO LÓPEZ, S.152f.

³³⁶ GARCÍA SEGURA, S.64. / GRANJA CASTRO, S.72. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.103f.

³³⁷ Dieses Ziel konnte jedoch nicht erreicht werden. Sowohl schlechte lokale Integration der Missionare, die wenig Respekt gegenüber den indigener Kulturen zeigten, als auch mangelnde Finanzierung, sowie die Entscheidungsfindungsprozesse, die zentralistisch vom Staat durchgeführt wurden, ohne lokale Autoritäten mit einzubeziehen, waren Angriffspunkte heftiger Kritiken dieser Schultypen. (CITARELLA, S.16. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.125.)

³³⁸ CITARELLA, S.15. / GARCÍA SEGURA, S.64. / MONTEMAYOR, S.95. / OCAMPO LÓPEZ, S.152f. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.122.

³³⁹ BERTELY BUSQUETS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / CITARELLA, S.16. / GARCÍA SEGURA, S.64.

*todo México un idioma*³⁴⁰). Die Unterweisung in indigenen Sprachen wurde – wie bereits im Kapitel „Interkulturelle Bildung“ angesprochen – vor allem als eine Methode der direkten Hispanisierung (*educación bilingüe de transición*)³⁴¹ angesehen, bei deren Etablierung und Verbreitung in Mexiko vor allem das protestantische <*Instituto Lingüístico de Verano*> (ILV) eine große Rolle spielte. Das Institut begann außerdem mit der Verschriftlichung indigener Sprachen und der Produktion von Wörterbüchern, Fibeln und Lehrmaterial inklusive methodischer Anleitungen für die Hispanisierung.³⁴²

Diese Bestrebungen fanden ihren institutionalisierten Ausdruck in der Etablierung des politischen Indigenismus und der Gründung des internationalen <*Instituto Indigenista Interamericano*> (III, 1941) und des <*Instituto Nacional Indigenista*> (INI, 1948) als dessen nationale „Filiale“. Zweiteres war als dezentralisierter Staatsorganismus für Bereiche wie (Land-)Wirtschaft, Handel, Recht, Kommunikation, Gesundheit, Kultur und Bildung in Bezug auf die indigene Bevölkerung verantwortlich. Der politische Indigenismus griff auf eine reiche institutionelle Erfahrung seit der Revolution zurück³⁴³ und zählte mit der Unterstützung und Mitarbeit der bedeutendsten Intellektuellen des Landes, die dem politischen Indigenismus ein wissenschaftlich-theoretisches Fundament verliehen³⁴⁴. Im Zuge der Indigenen-Politik des Instituts wurden ab 1951 elf Koordinatorenzentren im ganzen Land gegründet, deren effektiver Einfluss auf die ländlichen und indigenen Zonen in den 1950ern am stärksten war.³⁴⁵

In jener Phase lag die Konzentration der Bildungsarbeit auf den Landschulen als Orte der an die Lebensbedingungen angepassten Wissensvermittlung und auf der Gründung von Internaten und eigenen indigenen Dörfern (ähnlich wie Reservate). Ziel war es noch immer, durch Alphabetisierung, technische Unterweisung und Entwicklung im Zeichen des Fortschritts eine Einebnung der kulturellen Unterschiede – sprich der angenommenen Rückständigkeit der in-

³⁴⁰ „ganz Mexiko eine (einheitliche) Sprache geben“
MONTEMAYOR, S.96.

³⁴¹ Zur direkten und indirekten Hispanisierung siehe Kapitel „Interkulturelle Bildung“.

³⁴² ABRAM (In: Deutsche GTZ, 2004), S.124. / GRANJA CASTRO, S.76. / LÓPEZ, S.7. / OCAMPO LÓPEZ, S.151. / REBOLLEDO, S.116 und 125f.

³⁴³ zB. unter anderem: Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena (1925), Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1935/1936), Departamento de Educación Indígena (1937) des Bildungsministeriums, Dirección General de Asuntos Indígenas (1937) (ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.242.) Eine Auflistung von Institutionen und Initiativen in Bezug auf indigene Völker geordnet nach Wirkungsperioden findet sich in ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.255ff. bzw. online unter: <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/>> (10.9.2012), Frage 64. ¿Qué es la Dirección General de Educación Indígena?.

³⁴⁴ So erarbeitete beispielsweise einer der führenden Anthropologen Gonzalo Aguirre Beltrán 1953 die „*Teoría y práctica de la educación indígena*“. Dieses Werk, das Utopie und Strategien der indigenistischen Bildungspolitik beschreibt, ist fundamental für die folgenden politischen Maßnahmen in Bezug auf indigene Bildung geworden. (MAURER ÁVALOS, S.269. (näher ausgeführt auf den folgenden Seiten bis S.272) / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.163.)

³⁴⁵ CITARELLA, S.21ff. / MAURER ÁVALOS, S.268f. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.161. / ZOLLA, ZOLLA, MÁRQUEZ, S.237 und 241f.

digenen Kulturen – und eine Integration indigener Kulturen in die nationale Einheit („Mexikanisierung“) zu induzieren.³⁴⁶

Dennoch lässt sich erst ab den 1960er-Jahren eine allmähliche breitere Etablierung zweisprachigen Lehrpersonals und Unterrichts erkennen, deren institutionelles Fundament die Gründung des *Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües* (der SEP untergeordnet) im Jahr 1963 darstellte. Der Unterricht gestaltete sich nach dem Modell der *educación bilingüe de mantenimiento* („indirekte Hispanisierung“). Die Probleme, die die Umstellung der Unterrichtssprache ab dem dritten Lehrjahr von der jeweiligen indigenen Sprache auf das Spanische mit sich brachten, waren unter anderem die immer noch unhinterfragte Dominanz der „westlichen“ Kenntnisse und Vorstellungen im Lehrplan (zB. in Bezug auf die offizielle Darstellung der nationalen Geschichte), die anhaltende Geringschätzung indigener Werte und Gewohnheiten oder unzureichende Sprachkenntnisse der Kinder, die nach zwei Jahren das Spanische oft nur mäßig beherrschten und gleichzeitig ihre eigene Sprache nicht perfektionieren und kultivieren konnten (angemessene Schullektüre in indigenen Sprachen wurde erst ab Anfang der 1980er produziert). Dennoch markierte diese Entwicklung den Anfang der Anerkennung indigener Sprachen als Medium für die formale Schulbildung.³⁴⁷

Erst in den **1970ern** begann die **Kritik an der indigenistischen Politik und Theorie** (unter anderem unter Verwendung des zu problematisierenden Schlagworts des „Ethnozids“³⁴⁸) zunehmend in die Öffentlichkeit zu drängen, wo sie in mehreren Strömungen zusammenlief. Dazu gehörte die vermehrte Organisation zweisprachiger Lehrer und Lehrerinnen (zB. die *Asociación de Profesionales Nahuas A.C* oder die *Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües*) und ihre Initiative für die Etablierung einer stärker gewichteten zweisprachigen Schulbildung auf allen Bildungsniveaus. Ebenfalls Teil dieser Strömungen war die Entwicklung alternativer Paradigmen – wie zB. jenes des *etnodesarrollo* oder der kritischen Anthropologie –, deren Grundstein in den bereits besprochenen Treffen und den daraus resultierenden Deklarationen von Barbados³⁴⁹ gelegt wurde, oder auch erste indigene Versammlungen, wie zB. des *Congreso Nacional Indígena* (1975). In diesem Klima kam es 1978 zur Gründung der <Generaldirektion der indigenen Bildung> (DGEI) mit dem Ziel der Stärkung der sozio-kulturellen ethnischen Integration und der Wiederbelebung der indigenen Sprachen.³⁵⁰

³⁴⁶ BERTELY BUSQUETS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / MAURER ÁVALOS, S.273. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.160. / SCHMIDTKUNZ, S.52f.

³⁴⁷ ABRAM, S.1 und 7. / BELLO DOMÍNGUEZ (Kongressbeitrag, 2009), S.4f. / MAURER ÁVALOS, S.273f.

³⁴⁸ GARCÍA SEGURA, S.66. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.254.

³⁴⁹ Siehe Kapitel „Entkolonialisierung“.

³⁵⁰ BELLO DOMÍNGUEZ (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.63f und 66. / BERTELY BUSQUETS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / REBOLLEDO, S.126f. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.253ff.

1983 fand unter offizieller Einsicht der Mängel der bisherigen bildungspolitischen Bestrebungen in Bezug auf indigene Völker³⁵¹ eine Umformulierung der Bildungspolitik und damit eine Legitimierung und offizielle Anerkennung des Bildungsmodells der *educación bilingüe bicultural* statt. Die indigenen Sprachen sollten als Unterrichtssprachen während der gesamten Ausbildung und als offizielle Zweitsprachen verwendet werden und lokale kulturelle Inhalte sollten als Gegengewicht zur Dominanz westlicher Inhalte in den Lehrplänen Berücksichtigung finden. Die praktische Umsetzung dieses ambitionierten Planes wurde jedoch mit weniger Enthusiasmus verfolgt als seine theoretische Formulierung und die etablierten Methoden der Hispanisierung dominierten weiterhin in der Praxis des Unterrichtens.³⁵²

In der folgenden Periode wurde die Entwicklung der „indigenen Bildung“ vor allem von den indigenen Organisationen weiter vorangetrieben. Vor allem seit dem Aufstand der Zapatisten 1994 wurde das Thema der aktiven Partizipation und der politischen Sichtbarwerdung indigener Völker im mexikanischen Nationalstaat, aber auch die Notwendigkeit einer interkulturell ausgerichteten Bildungspolitik Teil der politischen Agenda.³⁵³ 1991 wurde das nationale Bildungssystem in Form einer Dezentralisierung reformiert³⁵⁴ und es entstanden staatliche Programme – wie zB. das <*Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994*> (PMEI) oder das <*Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994*> (PNDPI) – und rechtliche Instrumente, die die Entwicklung des nun offiziell anerkannten Bildungsmodells der *educación intercultural bilingüe* unterstützen sollten. Dazu zählen unter anderem die Modifizierung des 3. Verfassungsartikels 1993, das im selben Jahr verabschiedete „*Ley General de Educación*“, sowie das später im Jahre 2003 verabschiedete „*Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*“, die der Bildungsreform zugunsten der Aufwertung indigener Kulturen und Sprachen ein juristisches Gerüst gaben.³⁵⁵

Artikel 3 der mexikanischen Verfassung verankert das Recht eines jeden Individuums auf Bildung und verpflichtet den Staat, alle Bildungsmodalitäten und -typen auch auf dem Niveau der Höheren Bildung zu unterstützen, die für die Entwicklung der Nation vonnöten wären:

„*Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. [...]*“

³⁵¹ Zu diesen Mängeln zählte das vorherrschende westliche und urbane Bildungsmodell, das die indigenen Kulturen nicht wertschätzte oder miteinbezog und dessen Inhalte weit entfernt von der sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Realität der ruralen Gemeinden war, sowie die durch die Bildungspolitik reproduzierte rassistische und soziale Diskriminierung der indigenen Völker. (BELLO DOMÍNGUEZ (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.64.)

³⁵² BELLO DOMÍNGUEZ, (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.66. / MARTÍNEZ BUENABAD, S.2f. / REBOLLEDO, S.127.

³⁵³ ABRAM, S.37. / BASTIDA MUÑOZ, S.272. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.57.

³⁵⁴ ZORRILLA FIERRO, BARBA CASILLAS, S.6.

³⁵⁵ BASTIDA MUÑOZ, S.279f. / BELLO DOMÍNGUEZ, (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.67. / MUÑOZ CRUZ, S.45f. / REBOLLEDO, S.143.

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior [...], el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la [...] educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación [...]"³⁵⁶

Im „*Ley General de Educación*“ wird das Recht der indigenen Völker auf Bildung in ihrer eigenen Sprache festgehalten:

„Artículo 7o. [...]“

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.“³⁵⁷

Im „*Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*“ wird die Notwendigkeit formuliert, die sprachlichen, individuellen und kollektiven Rechte der indigenen Völker und ihrer *comunidades* zu regulieren und den Gebrauch ihrer Sprachen rechtlich zu stärken. Dieses Gesetz ist auch als rechtliche Grundlage für die Interkulturellen Universitäten von Bedeutung.³⁵⁸

„Artículo 11.“

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la **educación obligatoria, bilingüe e intercultural**, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. [...]“³⁵⁹

Wie gezeigt werden konnte, hat die Diskussion um „indigene Bildung“ eine lange Tradition in Mexiko, und die Entwicklung eines rechtlichen Rahmens für interkulturelle bilinguale Bildung stellt ohne Frage einen der Erfolge der kontemporären indigenen Bewegungen dar. Doch während die EIB mittlerweile seit ungefähr drei Jahrzehnten im politischen und akademischen Bildungsdiskurs Mexikos immer größere Aufmerksamkeit gewinnt, ist ihre Präsenz im gesell-

³⁵⁶ „Artikel 3. Jedes Individuum hat ein Recht auf Bildung. [...] V. Außer der Gewährleistung der Vorschule, Grundschule, Mittelschule und der mittleren Höheren Bildung [...] wird der Staat alle Bildungsmodalitäten – inklusive der [...] Höheren Bildung – vorantreiben und anbieten, die für die Entwicklung der Nation vonnöten sind [...].“

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Constitución política de los Estados Mexicanos, S.5, Artikel 3.

³⁵⁷ „Artikel 7. Durch das Schulwesen das Wissen über die linguistische Pluralität der Nation erhöhen und den Respekt vor den sprachlichen Rechten der indigenen Völker stärken. Die Sprecher indigener Sprachen sollen Zugang zur obligatorischen Bildung in ihrer eigenen Sprache und im spanischen haben.“

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley General de Educación, S.2, Artikel 7.

³⁵⁸ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.90. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.222.

³⁵⁹ „Artikel 11. Die staatlichen Bildungsautoritäten und jene der föderativen Einheiten werden garantieren, dass die indigene Bevölkerung Zugang zu einer obligatorischen, zweisprachigen und interkulturellen Bildung erhält und werden die nötigen Mittel einsetzen, damit im Bildungssystem der Respekt vor der Würde und Identität der Menschen unabhängig von ihrer Sprache gewährleistet wird. Ebenso werden Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Respekt vor der Vielfalt und den sprachlichen Rechten auf dem mittleren und höheren Bildungsniveau gefördert werden.“

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, S. 3f, Artikel 11.

schaftlichen Bewusstsein eher bedingt verwurzelt. Trotz partieller Erfolge, wie beispielsweise verbesserter lokaler Infrastruktur und höhere Produktion an Schulmaterial in indigenen Sprachen, lässt die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, Planung und Umsetzung und die kaum verminderten Ungleichheiten in Bezug auf das Bildungssystem erkennen, dass die „Bildung für alle“ – gemäß der „*Declaration on Education for All*“, die 1990 in Jomtien unterzeichnet wurde – noch nicht ausreichend umgesetzt wurde, wie das folgende Kapitel zeigen soll.³⁶⁰

³⁶⁰ LÓPEZ, S.48. / LÓPEZ, PRADA, S.95. / MUÑOZ CRUZ, S.40. / SALDÍVAR, S.16.

DIE BILDUNGSSITUATION INDIGENER VÖLKER IN MEXIKO

Das Bildungssystem reflektiert trotz hochgesteckter Ziele und bereits ergriffener Maßnahmen immer noch in hohem Maße die sozialen Ungleichheiten, anstatt diese auszugleichen, wobei vor allem ein Stadt-Land-Gefälle und eine Kluft zwischen Regionen mit hohem und niedrigem indigenen Bevölkerungsanteil zu erkennen ist. Dies zeigt, dass die bisherigen Initiativen noch nicht ausreichend und umfassend genug waren, um einen derart breiten (und im Prinzip über die Bildungsreform hinausgehenden) gesellschaftlichen Wandel zu erreichen, wie er konzeptualisiert ist und dass bisher nur die ersten Schritte in einem langen Prozess getan wurden, in dem noch viel Arbeit in der Zukunft liegt.³⁶¹

Héctor Muñoz Cruz (1999) identifiziert vier Bereiche, in denen sich die Entwicklung einer flächendeckenden qualitativen „Bildung für alle“ manifestieren muss, um für eine gesellschaftliche Transformation relevant sein zu können. Zur ersten Kategorie gehören Bildungspolitik, Projekte sozialer Sektoren und internationale Debatten. In diesem Bereich ist die Relevanz des Themas in den respektiven mexikanischen Diskursen unübersehbar.³⁶² Der zweite Bereich bezieht sich auf das nationale Bildungssystem, auf dessen strukturelle Mängel und bis dato unzureichend umgesetzte Strategien in Bezug auf die Inklusion indigener Völker, auf die ich weiter unten näher eingehen werde. Die dritte Kategorie beinhaltet Bildungsmodelle und die damit verbundenen Lehrplandesigns, methodologischen Vorschläge und didaktischen Techniken, die die sozio-linguistischen Bedürfnisse der indigenen Schüler und Schülerinnen berücksichtigen. In der vierten Dimension, der Praxis im Klassenzimmer, also den Lehr-Lern-Prozessen und der Haltung der Lehrenden, Eltern und Gemeinden, konnte im Vergleich zu den anderen Sektoren noch die geringsten Veränderungen wahrgenommen werden.³⁶³

Die fortbestehenden Probleme, mit denen sich indigene Völker innerhalb der Bildungssystems konfrontiert sehen, und ihr unterprivilegiertes Status im Gegensatz zur „nicht-indigenen“ Bevölkerung werden anhand mehrerer Faktoren sichtbar. Dazu zählen beispielsweise eine höhere Analphabeten- und *drop-out*-Rate, und indigene Schüler müssen im Vergleich öfter Klassen wiederholen und brauchen daher länger, um die Pflichtschulstufen zu absolvieren. Luis Enrique López gibt in seiner Studie für das Jahr 2009 an, dass Angehörige indigener Bevölkerungsgruppen durchschnittlich nur 2,7 Jahre lang die Schule besuchen³⁶⁴. Zum Vergleich: das <Programa Nacional de Educación> (PRONAE) gibt diesbezüglich für die Ge-

³⁶¹ ABRAM (In: Deutsche GTZ, 2004), S. 121. / LÓPEZ, S.33. / SALDÍVAR, S.5. / SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006, S.58.

³⁶² SALDÍVAR, S.6. / WALSH, S.75.

³⁶³ MUÑOZ CRUZ, S.43 und 56.

³⁶⁴ Im Vergleich zu anderen Ländern mit hohem indigenen Bevölkerungsanteil liegt Mexiko damit im Mittelfeld: in Paraguay sind es durchschnittlich 5 Jahre, in Bolivien 3,3 Jahre, in Ecuador ebenfalls 2,7 und in Peru 2,3.

samtbevölkerung einen Wert von 7 Jahren für das Jahr 2000 und von 8,4 Jahren für das Jahr 2006 an (letzte Zahlen beziehen sich nur auf die Gesamtbevölkerung zwischen 26-64 Jahren).³⁶⁵

Angesichts dieser Ungleichheiten konzentrieren sich nationale Strategien primär auf die Ausweitung des Bildungsangebots, setzen sich jedoch parallel dazu mit den Ursachen, die eine Partizipation sozio-ökonomisch benachteiligter und darunter vor allem indigener Kinder erschweren (wie zB. dem Ungleichgewicht der interethnischen Beziehungen innerhalb des Nationalstaates) nur bedingt auseinander.³⁶⁶ Deren Problematisierung wäre jedoch auch im Rahmen der Bildungspolitik von besonderer Dringlichkeit, da eben diese Ursachen – die auch im Konzept der EIB und im weiteren Sinne in dem der Entkolonialisierung reflektiert werden – vor allem struktureller und ideologischer Natur sind und sich als äußerst veränderungsresistent erweisen. Sie weisen auf die Notwendigkeit einer Umstrukturierung hin, die über eine Bildungsreform hinausgeht und die gesamte Gesellschaft erfasst, so wie dies auch im Konzept der interkulturellen Bildung vorgeschlagen wird.

Die angesprochenen Ursachen sind zum einen in den Mängeln des Bildungssystems selbst und zum anderen im größeren Rahmen der sozio-politischen Strukturen Mexikos zu suchen. Die spezifischen Probleme des Bildungssystems drehen sich vor allem um Lehrpläne und -inhalte, die Kompetenzen des Lehrpersonals und die unzureichende Integration indigener Sprachen und Kulturen. Viele Lehrende sind den Aufgaben in den ländlichen indigenen Regionen nicht gewachsen, zB. aufgrund von Überforderung durch Mangel an Lehrpersonal oder aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen, denn viele Lehrende, die zweisprachig unterrichten, können nicht einmal in den jeweiligen indigenen Sprachen lesen und schreiben. Dies führt oft dazu, dass Schüler, die nicht schnell oder gut genug spanisch lernen, voreilig als Sonderschüler eingestuft werden, was darauf hinweist, dass viele Lehrende noch nicht verinnerlicht haben, was es bedeutet, in einer multikulturellen Realität zu lehren und zu lernen. Hier wäre ein besseres und flächendeckenderes Aus- und Weiterbildungssystem nötig, das die geforderten Fähigkeiten und Anschauungen zu fördern und zu stärken versteht, denn schließlich sind die Lehrer jene Akteure, durch die effektive Erfolge in der Bildungsreform erreicht werden können.³⁶⁷

Ein Thema, das auch für das Konzept der Interkulturellen Universitäten eine erhebliche Rolle spielt, ist die mangelnde Verbindung zwischen Lehrinhalten und -methoden und der sozio-

³⁶⁵ ABRAM (In: Deutsche GTZ, 2004), S.118. / LÓPEZ, S.33f und 36. / SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006, S.58. / SEP, Programa Nacional de Educación 2007-2012, S.18. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.199. / SALDÍVAR, S.9.

³⁶⁶ RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.204. / SALDÍVAR, S.4.

³⁶⁷ AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.61. / LÓPEZ, S.42. / SALDÍVAR, S.5f. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

kulturellen und sprachlichen Realität der Schüler. Der zentralisierte und festgefahrene nationale Kern-Lehrplan lässt wenig Spielraum für lokale Anpassungen und die Integration und Kontextualisierung von Lehrinhalten mit Wissen und Kenntnis indigener Kulturen offen. Doch nicht nur die inhaltlichen Distanzen zwischen Schule und Gemeindeleben stellen ein Problem dar, sondern auch die geographischen, denn durch die mangelnde Abdeckung an Schulen in entlegenen Gegenden müssen viele Schüler weite Strecken zurücklegen oder ihre Gemeinden ganz verlassen, um zB. in der Stadt eine Ausbildung zu erhalten. Als eine Folge davon lässt sich bei diesen jungen Indigenen häufig eine Entfremdung von ihren Kulturen oder Gemeinden erkennen, zB. wenn sie größeren Stolz auf die Beherrschung des Spanischen zeigen, als auf die Beibehaltung und das Pflegen eigener kultureller Ausdrucksformen. Diese werden oft sogar zurückgewiesen oder unter dem Einfluss des „zweiten Sozialisierungsprozesses“ der formellen „westlich“ geprägten Schulbildung negiert; um einer Entwicklung hin zu „modernen“ Individuen willen. In diesem Sinne sind die Mechanismen der assimilatorischen und homogenisierenden Bildungsmodelle noch heute wirksam.³⁶⁸

Eine weitere Problematik, die auch im Zuge der Geschichte mexikanischer Bildungspolitik immer wieder thematisiert und konträr diskutiert wurde, ist die segregierte Bildung für Indigene. Seit 1978 wurde ein segregiertes „Sub-System“ eingerichtet, das sich zu einem Sektor mit besonders niedrigen Standards entwickelte, wovon beispielsweise die schlechten Testergebnisse der sogenannten „*Telesecundarias*“ (Mittelschulen, in denen vorrangig TV-Programme als Lehrmaterial eingesetzt werden) Zeugnis ablegen.³⁶⁹ Dies führt dazu, dass die rurale und darunter besonders die indigene Bevölkerung tendenziell eine qualitativ schlechtere Ausbildung erhält als beispielsweise Schüler und Schülerinnen im urbanen Kontext. In weiterer Folge stellen daraus resultierende mangelnde Qualifikationen eine mögliche Barriere für den Zugang zu Höherer Bildung dar.³⁷⁰ Zu den beschriebenen Problematiken des Bildungssystems kommt außerdem eine unzureichende staatliche Finanzierung hinzu, die auch in vielen Fällen Grund für mangelnde Infrastruktur und materielle Ressourcen ist.³⁷¹

³⁶⁸ ABRAM, S.37. / BELLO DOMINGUEZ (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.81. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.32. / LÓPEZ, S.42. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.203f. / SALDÍVAR, S.4f.

³⁶⁹ SALDÍVAR, S.5. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.6 und 8.

³⁷⁰ Inwiefern diese schlechten Bildungshintergründe vieler Anwärter und Anwärterinnen der I.U. in dessen Konzept reflektiert werden, werde ich im Kapitel „Studierendenprofil“ und in jenem über die „Lehre“ an I.U. eingehender erläutern.

³⁷¹ LÓPEZ, S.42. / SALDÍVAR, S.4.

Zu den sozio-politischen strukturellen Problemen zählen vor allem die schlechten Lebensumstände vieler Schüler/innen und deren Familien – wobei die Situation von Armut und Marginalisierung unter der indigenen Bevölkerung besonders hoch ist –, die zu schlechteren Lernerfolgen oder erhöhten *drop-out*-Raten führen. Eine weitere Ursache der schlechten Bildungssituation indigener Völker in Mexiko betrifft die unter anderem im Bildungssystem inhärente anhaltende Geringschätzung der indigenen Sprachen und Kulturen und gleichzeitige Überbewertung westlicher Werte. Das Problem dabei ist vor allem, dass die formelle Schulbildung eine Reihe von interaktiven und kommunikativen Kompetenzen voraussetzt, mit denen die Schüler jedoch in höchst unterschiedlichem Maß vertraut sind. Der Schuleintritt an sich stellt für Kinder bereits eine große Zäsur dar, doch für jene, die nicht mit der in der Schule gelebten dominanten Kultur vertraut sind, ist dieser Schritt noch größer. Aus dieser Situation ergeben sich kulturelle Widersprüche für einzelne indigene Schüler, die sich in Kommunikationsproblemen und Unverständnis zwischen Lehrer und Schüler äußern und, wie bereits beschrieben, zu höheren *drop-out*- und Wiederholungsraten indigener Schüler führen.³⁷² Aus all diesen Gründen ist „*ser educado y ser indio [...] aún motivo de conflicto grave para cualquier indígena.*“³⁷³

So soll all dies zeigen, wie Gesellschaft, formelle Bildung, soziale Entwicklung und soziale Gerechtigkeit miteinander in Wechselwirkung stehen und dass es nicht reicht, durch eine Reform, die ausschließlich das Bildungssystem betrifft, signifikative Veränderungen der sozio-ökonomischen Verhältnisse und der ideologischen Position indigener Völker innerhalb der mexikanischen Gesellschaft zu erwirken, wie auch bereits in „Teil I“ dieser Arbeit argumentiert wurde. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen vielmehr diese komplexen Zusammenhänge erkannt, erforscht, thematisiert und in Konzepte integriert sowie in gesamtgesellschaftlichen Projekten umgesetzt werden. Das Bildungssystem stellt – auch in der Wahrnehmung in politischen und akademischen Diskursen – einen integralen Teil dieser nötigen Mechanismen dar.³⁷⁴

Die meisten Bemühungen einer Steigerung von Qualität und Angebot formeller Schulbildung konzentrieren sich auf den primären (und allenfalls sekundären) Bildungssektor. Die Realisierung der *educación bilingüe intercultural* geht jedoch nicht über die Grundausbildung hinaus und ist in der interkulturellen Dimension noch weniger ausgeprägt als in der sprachlichen. Im

³⁷² BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.295f. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S. 33. / SALDÍVAR, S.4 und 8f. / TORRES, TENTI FANFANI, S.7.

³⁷³ „gebildet zu sein und *indio* zu sein immer noch ein Motiv für einen tiefgehenden Konflikt für Indigene.“ RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.205.

³⁷⁴ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.57. / SALDÍVAR MORENO, S.16. / SCHMELKES (In: Revista mexicana, 2004). / TORRES, TENTI FANFANI, S.7.

Allgemeinen sind die Bildungsstrategien trotz paradigmatischer Wechsel immer noch homogenisierenden Prinzipien verhaftet.³⁷⁵

Auch auf dem tertiären Bildungssektor sind all diese Probleme um eine Neuorientierung zur Erfüllung der Bildungsansprüche einer multikulturellen, -ethnischen und mehrsprachigen Gesellschaft (wie zB. einer erhöhten Partizipation indigener Völker) präsent. Die Berücksichtigung dieser Bevölkerungsgruppen in Lehrinhalten auf Höheren Bildungsanstalten ist dabei gemeinhin weniger auf die Verbesserung ihrer Zugangsmöglichkeiten zu diesen ausgerichtet als auf das Interesse, über die als „exotisch“ wahrgenommenen „Anderen“ zu forschen. Die Indigenen werden dabei also nicht als Akteure, sondern vornehmlich als Forschungsobjekte wahrgenommen.³⁷⁶

Davon abgesehen bietet die aus den beschriebenen Problemen resultierende mangelhafte Grundausbildung indigener Jugendlicher eine schlechte Voraussetzung für eine Fortsetzung einer Bildungslaufbahn auf einem höheren Niveau. Die mexikanische Regierung bestätigte im Jahr 2000 (also 3 Jahre vor der Gründung der ersten I.U.) folgende Daten über Jugendliche zwischen 19 und 23 Jahren auf dem tertiären Bildungssektor: 45% aus Familien mit mittlerem bis hohem Einkommen aus dem städtischen Bereich, 11% aus Familien mit niedrigem Einkommen aus dem städtischen Bereich und 3% aus den armen ländlichen Sektoren waren an Höheren Bildungsinstitutionen eingeschrieben. Über die indigene Partizipation gibt es keine belegbaren Zahlen – unter anderem weil die Frage nach dem ethnischen oder sprachlichen Charakter der Studierenden nicht aufgeworfen wird – ihr Anteil liegt jedoch vermutlich bei weniger als 1%. Gemäß diesen Angaben spiegeln sich also Faktoren wie die sozio-ökonomische Situation, die urbane oder ländliche Situierung oder die Angehörigkeit zu einer indigenen Bevölkerungsgruppe im Bildungssystem wider.³⁷⁷

Auch im <*Programma Nacional de Educación 2001-2006*> (PRONAE) wird festgehalten, dass die „ungleiche Entwicklung“ des Landes ein Faktor dafür ist, dass nicht alle mexikanischen Staatsbürger in gleichem Maße vom Bildungssystem profitieren und definieren Abdeckung und Qualität – also eine qualitative „Bildung für alle“ – als wichtigste Kriterien für die Verbesserung des Bildungssystems. Grundlage sowohl dieser Kriterien als auch für die Zugangsmöglichkeiten und Konditionen für den Abschluss – in Bezug auf die indigene Bevölkerung betrifft dies Faktoren wie inhaltliche Relevanz der Lehrpläne, ideologische Anerkennung anderer Kulturen und ihres Wissens und somit eine Reduktion von systemimmanentem Rassismus und Diskriminierung – soll soziale Gleichheit sein. Das Bestreben seitens der Regie-

³⁷⁵ GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S. 32. / LÓPEZ, PRADA, S.97. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

³⁷⁶ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.282. / LÓPEZ, PRADA, S.99f. / MATO (In: Alteridades, 2008), S.103.

³⁷⁷ RUBIO OCA, S.162. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.329. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben)

rung und des Nationalen Bildungssystems, das Angebot der Höheren Bildungsinstitutionen auch für indigene Völker zugänglich zu machen, beschränkt sich jedoch hauptsächlich auf die Formulierung allgemein gehaltener Ansprüche und wird ansatzweise durch finanzielle Unterstützung (Stipendiensysteme) in Taten umgesetzt, während der Rest der genannten Faktoren in der täglichen Realität des Unterrichts noch kaum verwirklicht werden konnte. Das zeigt, dass das Bildungssystem trotz der Zugeständnisse und der offiziellen Betonung des hohen Stellenwertes der Multikulturalität (zB. im PRONAE) noch nicht den Weg gefunden hat, mit dieser multikulturellen Realität adäquat umzugehen.³⁷⁸

³⁷⁸ AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.61. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.32. / GUITART, RIVAS, S.154f. / SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006, S.16. / RUBIO OCA, S.165. / SCHMELKES, (Intercultural Education, 2009), S.5f.

DIE GRÜNDUNG DER INTERKULTURELLEN UNIVERSITÄTEN IN MEXIKO

Basierend auf dieser Ausgangssituation der fortdauernden Unterprivilegierung indigener Völker im nationalen Bildungssystem haben vor allem indigene intellektuelle Eliten (die selbst schlechte Erfahrungen im angeprangerten Bildungssystem gemacht hatten) folgende Forderungen formuliert, die auch den Anstoß für die Entwicklung des Konzeptes der Interkulturellen Universitäten gaben:

- Zugang zu zweisprachiger und kulturell relevanter Bildung auf allen Bildungssektoren. (Dies ist zugleich auch die älteste Forderung, die sich ursprünglich nur auf die Grundausbildung bezog und im Laufe der Zeit auch auf die höheren Bildungsniveaus ausgeweitet wurde.)
- Aufbereitung und Verbreitung von Wissen und Kenntnissen über die indigenen Kulturen mit dem Ziel von deren Anerkennung und Wertschätzung.
- Die Möglichkeit, Entscheidungen in Bezug auf die eigene Bildung treffen zu können und die nötigen Ressourcen, um diese zu planen, auszuführen und zu evaluieren.
- Zugang zu einer qualitativen Bildung, *„que no sólo reconozca la diversidad sino, y principalmente, que da cuenta de las diferencias existentes para asegurarse la posibilidad de seguir siendo diferentes.“*³⁷⁹

Unterschiedliche Institutionen – wie zB. die Regierung (sowohl die staatliche als auch die Regierungen der einzelnen Bundesstaaten), das Bildungsministerium oder öffentliche und private Bildungs- und Forschungsinstitutionen – reagierten bisher auf diese Forderungen mit verschiedenen mehr oder weniger unmittelbaren **Initiativen zur Inklusion indigener Völker** in die Höhere Bildung, auch wenn das nicht immer unbedingt mit einer „Interkulturalisierung“ (Bastida Muñoz) des tertiären Bildungssektors im Sinne der in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Vision einhergeht. Zur besseren Übersicht möchte ich diese Initiativen in vier Kategorien einteilen: Die Etablierung politisch-rechtlicher Grundlagen, Initiativen an „konventionellen“ Universitäten³⁸⁰ einerseits für indigene und andererseits für „nicht-indigene“ Studierende und schließlich die Gründung von prioritär auf indigene Völker ausgerichteten Bildungsinstitutionen. Die erste Kategorie umfasst die **Formulierung von Regierungsprogrammen und Plänen**, sowie die bereits beschriebene **Etablierung rechtlicher Rah-**

³⁷⁹ LÓPEZ, PRADA, S.94. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.329. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.8f.

„die nicht nur die Vielfalt anerkennt, sondern hauptsächlich über die existierenden Unterschiede berichtet, um die Möglichkeit zu sichern, anders zu bleiben.“

Zitat aus: LÓPEZ, PRADA, S.94.

³⁸⁰ Unter „konventionellen“ Universitäten sind solche Höhere Bildungsinstitutionen gemeint, die nicht explizit für die speziellen Bedürfnisse der indigenen (und afroamerikanischen) Bevölkerungsgruppen gegründet wurden. MATO (In: Mato, 2009), S.19.

menbedingungen, die direkt oder indirekt die Entwicklung der Höheren Bildung stützen, also zB. die Änderung mehrerer Verfassungsartikel und die Verabschiedung diverser Gesetze (zB. *Ley General de Educación, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Ley General de Desarrollo Social*).³⁸¹

Von großer Bedeutung für die Gründung der Interkulturellen Universitäten ist ein Sektor-Programm des <Nationalen Entwicklungsplans 2001-2006> (PND): das <*Programa Nacional de Educación 2001-2006*> (PRONAE, <Nationales Bildungsprogramm>). Darin werden unter anderem Ziele in Bezug auf die Höhere Bildung formuliert, die sich auf eine Diversifizierung und Verbreiterung des Bildungsangebotes und eine Steigerung der Qualität desselben beziehen, wobei diese beiden Punkte eng zusammen hängen. In diesem Sinne wird auch festgelegt, dass die Eröffnung zahlreicher Institutionen von minderer Qualität mit dem alleinigen Ziel einer höheren geographischen Abdeckung keine Option darstellt. Gleichzeitig soll das Angebot im wahrsten Sinne des Wortes den bis dato im Bildungssystem benachteiligten Bevölkerungsgruppen näher gebracht werden – also durch gezielte Verdichtung des Angebots in Regionen, in denen das Bildungsangebot bis dato eher gering ausfällt –, sodass diese fortan besser auf dem tertiären Bildungssektor repräsentiert wären. Die Gründung der Interkulturellen Universitäten kommt also, wie wir sehen werden, explizit dieser Forderung des PRONAE nach. Doch die Etablierung von Bildungsinstitutionen in „bildungsarmen“ Zonen ist nicht der einzige Weg, um den Anteil der indigenen Bevölkerung im Bildungssystem zu steigern, was ein ausgewiesenes Ziel des PRONAE ist (die Zahl der indigenen Studierenden soll verdreifacht werden). Damit konstatiert das PRONAE auch die Notwendigkeit von gleichberechtigten Zugangsmöglichkeiten im Bereich der Höheren Bildung.³⁸²

Maßnahmen, die sich dieses Punktes annehmen, werden in der zweiten Kategorie subsummiert, die Daniel Mato mit „*inclusión de individuos*“³⁸³ betitelt. Sie sind auf **indigene und/oder sozio-ökonomisch benachteiligte Studierende auf „konventionellen“ Universitäten** ausgerichtet und haben das Ziel, deren Zugangsmöglichkeiten zu diesen Institutionen sowie ihre Abschlusschancen zu erhöhen, ihre akademischen Leistungen zu verbessern und damit die Abbruchrate zu minimieren. Dies soll einerseits durch finanzielle Unterstützung – also die Vergabe von Stipendien – erreicht werden und andererseits durch die aktive Unterstützung und Begleitung der Individuen in ihrem Lernprozess in Form von Studienberatung und Tutorien. Beispiele für solche Initiativen sind das <*Programa Nacional de Becas para la Educación Superior*> (PRONABES, Nationales Stipendienprogramm für Höhere Bildung)

³⁸¹ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.301. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.94. / RUBIO OCA, S.51, 53 und 56.

³⁸² CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.61f. / RUBIO OCA, S.46 und 56. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.329. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.7.

³⁸³ MATO (In: Mato, 2009), S.19.

oder das <Programa de Apoyo a Estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior> (PAEIIES, Programm der Unterstützung indigener Studenten in Institutionen für Höhere Bildung).³⁸⁴

Die dritte Kategorie bezeichnet Programme, die sich sozusagen an „**Studierende der dominanten Kultur**“ richten und die durch die Streuung von Wissen über die kulturelle Vielfalt Mexikos und die **Sensibilisierung für das Thema** ein Ambiente von Verständnis und Wertschätzung schaffen wollen, in welchem Rassismus und Diskriminierung überwunden werden sollen. So gründete die UNAM 2005 das <Programa Universitario México Nación Multicultural>, das von der Idee geleitet wird, dass die Universität für das Ziel der Verankerung der Interkulturalität in der Gesellschaft einen wichtigen Beitrag zu den dazu nötigen Transformationen der sozialen Strukturen und individuellen Verhaltensformen leisten könne. In verschiedenen Projekten der Lehre und Forschung versucht die UNAM im Rahmen dieses Programms dieses Vorhaben umzusetzen. So werden beispielsweise Reflexionen über diese Thematik in die Lehrpläne der Anfängerkurse aller Studien integriert, Forschungen über die Multikulturalität und interkulturelle Beziehungen angeregt und Publikationsreihen patroniert.³⁸⁵

Die vierte Kategorie schließlich, zu der die **Interkulturellen Universitäten** zählen, bezieht sich auf die Etablierung von Bildungsinstitutionen, bei denen insbesondere die **Berücksichtigung der Forderungen, Bedürfnisse und Notwendigkeiten indigener Völker in Bezug auf kulturelle, sprachliche, ökonomische und sozial-organisatorische Konditionen im Zentrum** steht. Gemäß des Bildungsmodells der EIB sollen diese auf Inklusion, Partizipation und Dialog ausgerichteten Bildungsstätten jedoch nicht ausschließlich für indigene Völker, sondern für alle Interessierten ein attraktives Lehrangebot bereitstellen.³⁸⁶

So entstanden die I.U. als eine Initiative der <Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe> (CGEIB, <Generalkoordination der EIB>), die 2001 mit den Hauptzielen gegründet wurde, die Vision der interkulturellen Bildung für die gesamte Bevölkerung umzusetzen und zwar in Form von sprachlich und kulturell für die Adressaten relevanten Inhalten auf jedem Bildungsniveau, die die Sensibilisierung für Thematiken der kulturellen Vielfalt erhöhen und Rassismus und Diskriminierung entgegenwirken sollen. In diesem Rahmen folgen Interkulturelle Universitäten den Zielen der CGEIB, der interkulturellen zwei-(oder mehr-)sprachigen Bildung, sowie jenen des <Programa Nacional de Educación>.³⁸⁷

³⁸⁴ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.295f. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.47f, 51 und 62. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

³⁸⁵ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.296. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.49f. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

³⁸⁶ GUITART, BASTIANI GOMEZ, S.32f. / GUITART, RIVAS, S.155. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

³⁸⁷ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.120f. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.194. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.7f und 16, Anm.2.

Sie sind in einem Netzwerk zusammengefasst, dem *Red de Universidades Interculturales* (REDUI), das vor allem die interinstitutionelle Zusammenarbeit fördern soll, indem Erfahrungen (aber auch Personal) ausgetauscht und Lernprozesse geteilt werden. Diese gegenseitige Unterstützung in Prozessen wie beispielsweise der Erstellung von Lehrplänen oder Unterrichtsmaterialien oder der Etablierung von gemeinsamen Evaluierungskriterien ist ein großes Anliegen des REDUI. Zu diesem Zweck soll die Website des Netzwerks (redui.org.mx/) daher ein virtuelles Kommunikationsportal darstellen, in dem Information und Material über die Entwicklung der Institutionen ausgetauscht werden und das als Raum des Kontaktes für die Universitäten untereinander, aber auch zur Gesellschaft (und damit zur Verbreitung von Information über ihre Tätigkeiten) fungieren soll.³⁸⁸

In der jüngsten Publikation Daniel Matos (2012) sprechen er selbst und Mindahi Crescencio Bastida Muñoz noch von 10 existierenden offiziellen Interkulturellen Universitäten, die von der CGEIB abhängen und im REDUI zusammengefasst sind. Auf ihrer Homepage weist die *Coordinación General* jedoch bereits auf eine Neugründung hin: am 3. September 2012 wurden die Tore der *Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo* (UICEH) geöffnet. Zusätzlich existieren andere interkulturelle Höhere Bildungsinstitutionen, die nicht Teil des REDUI sind, wie die *Universidad del Sur* (UNISUR) in Guerrero oder die privaten Institutionen des *Instituto Superior Intercultural Ayuuk* (ISIA) in Oaxaca – das Teil einer Kooperation der Jesuiten ist – und des *Instituto Intercultural Ñöñho* (IIN) in Queretaro.³⁸⁹ Diese Einrichtungen folgen ihren eigenen Richtlinien, während sich die Universitäten, die der CGEIB unterstehen, an einem gemeinsamen Modell orientieren. Wenn ich also im Folgenden über das Konzept der I.U. schreibe, sollen damit jene Gemeinsamkeiten der Universitäten gemeint sein, die dem REDUI angehören. Nichtsdestotrotz habe ich die anderen drei Institutionen in meiner Auflistung angeführt.

Zwei der Universitäten, die dem REDUI angehören, stellen Sonderfälle dar: Zum einen ist das die *Universidad Autónoma Indígena de México* (UAIM, Nr. (1) in meiner Auflistung), die als „konventionelle“ Universität gegründet wurde und das Modell der Interkulturalität erst im Nachhinein übernommen hat. Die *Universidad Comunitaria de San Luis Potosí* (UCSLP, Nr. (10) in der untenstehenden Liste) war ursprünglich als Bildungsprogramm konzipiert, das sich an Regionen richtete, die durch die *Universidad de San Luis Potosí* nicht adäquat erreicht

³⁸⁸ BELLO DOMINGUEZ (In: Sandoval Forero, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.80. / CASILLAS MUNOZ, SANTINI VILLAR, S.249f. / REDUI, ¿Qué es la Redui?, S.2. / REDUI, Objetivos de la Redui, S.1f. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.12.

³⁸⁹ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.283f. / MATO (In: Mato, 2012), S.70. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.12. / Boletín de Prensa 703 (3 de Septiembre de 2012), Inicia actividades la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. In: Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo, online unter: <<http://comunicacionssocialseph.org.mx/index.php?boletAn-de-prensa-703-3-de-septiembre-de-2012>> (10.1.2013).

werden konnten. Erst durch lange Verhandlungen mit der CGEIB wurde sie schließlich in das REDUI eingegliedert und nahm das interkulturelle Bildungsmodell als Leitlinie an.³⁹⁰

Eines der Hauptcharakteristika dieser neuen Bildungseinrichtungen ist ihre Situierung in indigenen Regionen. In Bezug sowohl auf die sozio-ökonomische Situation als auch auf das Bildungsangebot existiert ein geographisches Ungleichgewicht in Mexiko, wobei eine Übereinstimmung mit dem Grad der Marginalisierung und dem Anteil indigener Bevölkerung an den Bewohnern einer Region zu beobachten ist. So ist das Armutsniveau in *municipios* (Verwaltungsbezirken) mit einem indigenen Bevölkerungsanteil von über 80% vier Mal höher als in solchen mit einem geringen Anteil. Dabei ist ein Nord-Süd-Gefälle in Bezug auf die Verteilung von Armut und indigenen Bevölkerungsgruppen auf die Bundesstaaten zu beobachten; der Norden gilt als Zone industriellen Fortschritts, während im Süden wie auch in zentralen Gebieten eine große Konzentration an ländlichen und indigenen Gemeinden existiert. Die Staaten, die den höchsten indigenen Bevölkerungsanteil verzeichnen, sind vor allem solche des ehemaligen Mesoamerika, also Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Yucatán, Quintana Roo, Guerrero, Hidalgo, Campeche und San Luis Potosí.³⁹¹ So wurden vor der Gründung der I.U. zahlreiche Studien und Befragungen durchgeführt, um die Erwartungen und die Bereitschaft der Bevölkerung in verschiedenen Regionen zu erforschen, die für die Errichtungen einer I.U. in Frage kamen.³⁹²

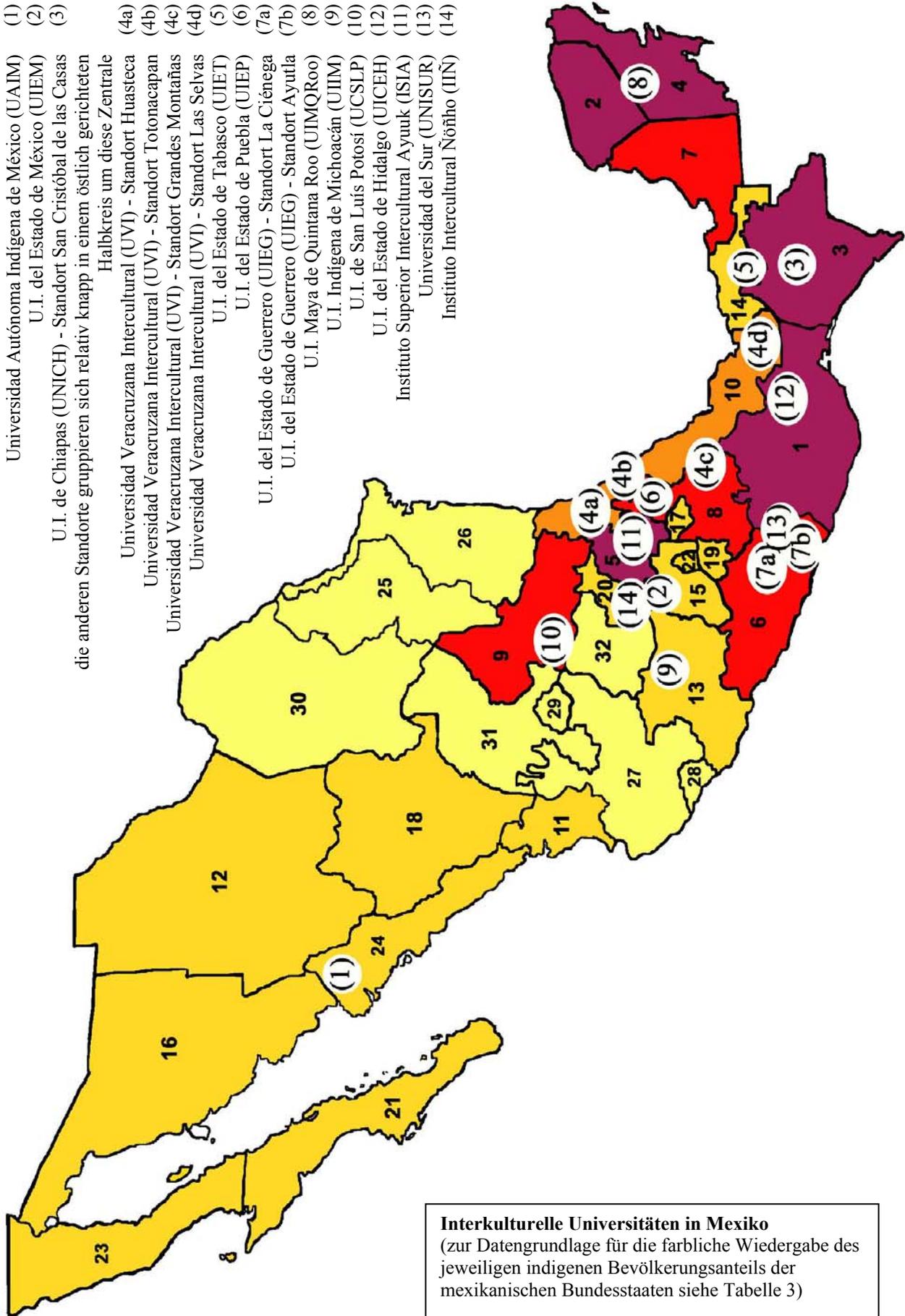
In der folgenden Karte habe ich die Zusammenhänge zwischen dem indigenen Bevölkerungsanteil der Bundesstaaten (die diesbezüglichen Daten finden sich in der nachstehenden Tabelle 3; nach dem Kriterium „HLI“ („*hablante de lengua indígena*“, „Sprecher einer indigenen Sprache“, aber dem 5. Lebensjahr) und der Situierung der Universitäten mit spezifisch interkulturellem Fokus graphisch sichtbar gemacht. Die in Klammer stehenden, weiß unterlegten Zahlen entsprechen dabei jeweils den Interkulturellen Universitäten wie sie in der nachstehenden Auflistung aufgeführt werden. Die in dieser Liste integrierten Informationen zu den anderen jeweiligen Bildungseinheiten angebotenen Studienrichtungen sind zum Teil schwer zu übersetzen, weshalb ich im Zweifelsfall die spanischen Bezeichnungen ebenfalls angegeben habe.

³⁹⁰ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.284, Anmerkung 11 und 287.

³⁹¹ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.278. / LÓPEZ, S.33. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.329. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.7. / STRÖBELE-GREGOR (In: Deutsche GTZ, 2004), S.8. / ZOLLA, ZOLLA MÁRQUEZ, S.38f.

³⁹² CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.134.

- (1) Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)
- (2) U.I. del Estado de México (UIEM)
- (3) U.I. de Chiapas (UNICH) - Standort San Cristóbal de las Casas
Halbkreis um diese Zentrale
- (4a) Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) - Standort Huasteca
- (4b) Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) - Standort Totonacapan
- (4c) Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) - Standort Grandes Montañas
- (4d) Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) - Standort Las Selvas
- (5) U.I. del Estado de Tabasco (UIET)
- (6) U.I. del Estado de Puebla (UIEP)
- (7a) U.I. del Estado de Guerrero (UIEG) - Standort La Ciénega
- (7b) U.I. del Estado de Guerrero (UIEG) - Standort Ayutla
- (8) U.I. Maya de Quintana Roo (UIMQRoo)
- (9) U.I. Indígena de Michoacán (UIIM)
- (10) U.I. de San Luis Potosí (UCSLP)
- (11) U.I. del Estado de Hidalgo (UICEH)
- (12) Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)
- (13) Universidad del Sur (UNISUR)
- (14) Instituto Intercultural Nõhño (IIN)



Interkulturelle Universitäten in Mexiko
 (zur Datengrundlage für die farbliche Wiedergabe des jeweiligen indigenen Bevölkerungsanteils der mexikanischen Bundesstaaten siehe Tabelle 3)
 eigene graphische Darstellung

Nr. i.d. Karte	Bundesstaat	HLI ≥ 5 *	% **	% ***	Farbe i.d. Karte
1	Oaxaca	1.091.502	18,1%	35,2%	>15%
2	Yucatán	538.355	9,0%	33,3%	
3	Chiapas	957.255	15,8%	26,0%	
4	Quintana Roo	170.982	2,8%	19,2%	
5	Hidalgo	320.029	5,3%	15,4%	
6	Guerrero	383.427	6,4%	14,4%	11-15%
7	Campeche	89.084	1,5%	13,2%	
8	Puebla	548.723	9,1%	11,7%	
9	San Luis Potosí	234.815	3,9%	11,0%	6-10%
10	Veracruz de Ignacio de la Llave	605.135	10,1%	9,5%	
11	Nayarit	41.689	0,7%	5,0%	1-5%
12	Chihuahua	93.709	1,6%	3,4%	
13	Michoacán de Ocampo	113.166	1,9%	3,2%	
14	Tabasco	52.139	0,9%	3,0%	
15	México	312.319	5,2%	2,6%	
16	Sonora	51.701	0,9%	2,5%	
17	Tlaxcala	23.807	0,4%	2,5%	
18	Durango	27.792	0,5%	2,1%	
19	Morelos	24.757	0,4%	1,8%	
20	Querétaro	23.363	0,4%	1,7%	
21	Baja California Sur	7.095	0,1%	1,6%	
22	Distrito Federal (D.F.)	118.424	1,9%	1,5%	
23	Baja California	33.604	0,6%	1,4%	
24	Sinaloa	30.459	0,5%	1,3%	
25	Nuevo León	29.538	0,5%	0,8%	<1%
26	Tamaulipas	20.221	0,4%	0,8%	
27	Jalisco	42.372	0,7%	0,7%	
28	Colima	2.889	0,1%	0,6%	
29	Aguascalientes	2.713	0,0%	0,3%	
30	Coahuila de Zaragoza	5.842	0,1%	0,3%	
31	Zacatecas	3.949	0,1%	0,3%	
32	Guanajuato	10.347	0,2%	0,2%	
		* <i>hablantede lengua indígena</i> , Sprecher einer indig. Sprache, älter als 5 Jahre	** x% der Bev. im jew. Staat ist HLI \geq 5	*** y% der HLI \geq 5 aus Mexiko leben im jew. Staat	

Tabelle 3: mexikanische Bundesstaaten geordnet nach dem indigenen Bevölkerungsanteil pro Bundesstaat (***)

INEGI (2009), S.3, Tabelle „Población de 5 años y má hablante de lengua indígena por entidad federativa según sexo, 2005”.

INEGI (2009), S.5, Tabelle “Distribución porcentual de la población de 5 años y más por entidad federativa según condición de habla indígena, 2005”.

(1) Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)³⁹³

Standorte: Mochicahui, Los Mochis (Sinaloa)

in Betrieb seit: 2000 / 2001

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Yaquis, Mayos, Seris

Studien: Ländliche Soziologie, Popularkultur, Unternehmenstourismus, Computersysteme, Ethno-Psychologie, Buchhaltung, Recht, Forstwirtschaft, Journalistik, Handel und Verkauf, u.a.

Postgraduate: Studien für Frieden, Interkulturalität und Demokratie, Sozialwissenschaften, Soziale Bildung, Wirtschaft und Geschäfte (*economía y negocios*), Führung kommunaler Entwicklung (*gestión del desarrollo municipal*), Wissenschaft für Nachhaltige Entwicklung der Naturressourcen

Mitglied im REDUI?: ja

Website: <http://www.uaim.mx/joomla15/>

(2) Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)³⁹⁴

Standort: San Felipe del Progreso

in Betrieb seit: 2004

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Mazahuas, Otomías, Tlahuicas, Matlazincas und Nahuas

Studien: Sprache und Kultur, Interkulturelle Kommunikation, Nachhaltige Entwicklung, Interkulturelle Gesundheit

Postgraduate: nein

Mitglied im REDUI?: ja

Website: <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/index.htm>

(3) Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)³⁹⁵

Standorte: San Cristóbal de Las Casas (Zentrale)

Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón

in Betrieb seit: 2005

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Mayas (Tseltal, Tsotsil, Chol, Tojolabal, Mam) und Zoque-Gemeinschaften

Studien: Sprache und Kultur, Interkulturelle Kommunikation, Nachhaltige Entwicklung, Alternativer Tourismus

Postgraduate: nein

Mitglied im REDUI?: ja

Website: <http://www.unich.edu.mx>

³⁹³ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.246. / SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.11. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / Posgrado. In: Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) - Universidad - Oferta Educativa, online unter: <http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=185&Itemid=77> (28.12.2012).

CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.242. / SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.10f. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / Carreras. In: UIEM - Oferta Educativa, online unter: <<http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/Acercade/OfertaEducativa/Carreras/index.htm?ssSourceNodeId=231&ssSourceSiteId=uiem>> (27.12.2013).

³⁹⁵ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.243. / SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.11. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / Oferta Educativa. In: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), online unter: <<http://www.unich.edu.mx>> (27.12.2012).

(4) Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)³⁹⁶

Standorte: Huasteca (*municipio* Ixhualtán de Madero)
 Grandes Montañas (*municipio* Tequila)
 Las Selvas (*municipio* Mecayapan)
 Totonacapan (*municipio* Espinal)

in Betrieb seit: 2005

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Totonaca, Nahuatl, Zapoteco, Mixteco, Otomí, Tseltal, Tsotsil, Maya

Studien: Regionale Nachhaltige Entwicklung (*desarrollo regional sustentable*), Interkulturelle Führung (*participación y gestión intercultural*)

Postgraduate: Interkulturelle Bildung

Mitglied im REDUI?: ja

Website: <http://www.uv.mx/uvi/>

(5) Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)³⁹⁷

Standort: Oxolotán (*municipio* Tacotalpa)

in Betrieb seit: 2005

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Chol, Chontal

Studien: Sprache und Kultur, Interkulturelle Kommunikation, Ländliche Nachhaltige Entwicklung (*desarrollo rural sustentable*), Touristische Entwicklung (*desarrollo turístico*), Interkulturelle Gesundheit

Postgraduate: nein

Mitglied im REDUI?: ja

Website: <http://www.uiet.edu.mx/>

(6) Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)³⁹⁸

Standort: Huehuetla

in Betrieb seit: 2006

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Nahuatl, Totonacos, Popoloca

Studien: Sprache und Kultur, Nachhaltige Entwicklung

Postgraduate: nein

Mitglied im REDUI?: ja

Website: <http://www.uiep.edu.mx/>

(7) Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)³⁹⁹

Standorte: La Ciénega (*municipio* Malinaltepec)

Ayutla (*municipio* Ayutla de los Libres)

in Betrieb seit: 2007

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Nahuatl, Tlapanecos, Mixtecos

Studien: Sprache und Kultur, Nachhaltige Entwicklung, Alternativer Tourismus, Lokale Führung und Municipale Regierung (*gestión local y gobierno municipal*), Kommunale Forstwirtschaft (*forestal comunitaria*)

³⁹⁶ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.244f. / SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.11. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / Maestría. In: Universidad Veracruzana Intercultural (UIV), online unter: <<http://www.uv.mx/uvi/programas/MEI/MEI.html>> (27.12.2012).

³⁹⁷ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.243. / SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.11. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / Oferta Educativa. In: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), online unter: <<http://www.uiet.edu.mx/>> (27.12.2012).

³⁹⁸ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.245. / SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.11. / Licenciaturas. In: Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), online unter: <<http://www.uiep.edu.mx/>> (27.12.2012).

³⁹⁹ SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.11. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), online unter: <<http://www.uiieg.edu.mx/wordpress/>> (27.12.2012). /

Postgraduate: nein
Mitglied im REDUI?: ja
Website: <http://www.uieg.edu.mx/wordpress/>

(8) Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo)⁴⁰⁰

Standort: José María Morelos (auf der Halbinsel von Yucatán)
in Betrieb seit: 2007
lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Mayas aus Quintana Roo, Yucatan und möglicherweise Campeche
Studien: Sprache und Kultur, Alternativer Tourismus, Municipale Führung, Gemeinschaftliche Gesundheit, Informations- und Kommunikationstechnologien, Unternehmensentwicklung, Entwicklung der Künste
Postgraduate: Interkulturelle Bildung
Mitglied im REDUI?: ja
Website: <http://www.uimqroo.edu.mx/>

(9) Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)⁴⁰¹

Standort: Pátzcuaro
in Betrieb seit: 2007
lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Purhépechas
Studien: Sprache und interkulturelle Kommunikation, Nachhaltige Entwicklung, Interkulturelle Gesundheit, Kunst und kulturelles Erbe, Gemeinschaftsführung und Lokale Regierung
Postgraduate: nein
Mitglied im REDUI?: ja
Website: <http://www.uiim.edu.mx/>

(10) Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UCSLP)⁴⁰²

Standort: 11 Zentren in verschiedenen Teilen von SLP
in Betrieb seit: 2000 (Silas Casillas)
 2001 (Condiciones iniciales del estado de San Luis Potosí. In: Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, 15.3.2009)
 2002 (Casillas Muñoz, S.246.)
lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Tének (oder Huastecos), Náhuatl, Xi'Oi (oder Pames)
Studien: Indigene Sprachen, Regionale Wirtschaftsentwicklung (*desarrollo económico regional*), Nachhaltiger Tourismus, Municipale Öffentliche Administration (*administración pública municipal*), Anthropologie, Indigene Gesetze, Kommunales Gesundheitswesen (*salud comunitaria*), Industrielles Ingenieurwesen, Computersysteme
Postgraduate: nein
Mitglied im REDUI?: ja
Website: <http://universidadcomunitariadesanluis.blogspot.co.at/>

⁴⁰⁰ SCHMELKES (Intercultural Education, 2008), S.11. / Oferta Educativa. In: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), online unter: <<http://www.uimqroo.edu.mx/>> (27.12.2012).

⁴⁰¹ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.247. / SCHMELKES (Intercultural Education, 2008), S.11. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / Oferta Educativa - Carreras. In: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), online unter: <<http://www.uiim.edu.mx/oferta.html>> (27.12.2012).

⁴⁰² BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.283f. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / SILVA CARRILLO (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

(11) Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)⁴⁰³

Standort: provisorisch in der *Escuela Telesecundaria* N° 43 (*municipio* Tenango de Doria)

in Betrieb seit: 2012

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Otomí-Tepehua

Studien: Sprache und Kultur, Nachhaltige Entwicklung, Kommunale Führung und lokale Regierung (*gestión comunitaria y gobiernos locales*)

Postgraduate: keine Information

Mitglied im REDUI?: ja

(12) Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)⁴⁰⁴

Standort: San Juan Jaltepec de Candayoc (*municipio* San Juan Cotzocón, Mixe)

in Betrieb seit: 2006

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Mixe

Studien: Interkulturelle Bildung, Kommunikation für Soziale Entwicklung (*comunicación para el desarrollo social*), Administration und Nachhaltige Entwicklung (*administración y desarrollo sustentable*)

Postgraduate: nein

Mitglied im REDUI?: nein

Website: <http://www.isia.edu.mx/>

(13) Universidad del Sur (UNISUR)⁴⁰⁵

Standort: Santa Cruz del Rincón (Malinaltepec, Guerrero)

in Betrieb seit: keine Information

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: Nahuas, Ñu Savi, Me'Phaa, Ñomn Daa, Afro-latinos

Studien: keine Information

Postgraduate: keine Information

Mitglied im REDUI?: nein

(14) Instituto Intercultural Ñoño (IIN)⁴⁰⁶

Standort: San Ildefonso (*municipio* Amealco, Queretaro)

in Betrieb seit: 2009 oder 2010

lokale ethnische / sprachliche Gruppen: keine Information

Studien: Unternehmen solidarischer Ökonomien (*emprendimientos en economías solidarias*)

Postgraduate: nein

Mitglied im REDUI?: nein

Website: <http://instituto.org.mx/>

⁴⁰³ Boletín de Prensa 703 (3 de Septiembre de 2012), Inicia actividades la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. In: Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo, online unter: <<http://comunicacionsoficialseph.org.mx/index.php?boletAn-de-prensa-703-3-de-septiembre-de-2012>> (10.1.2013).

⁴⁰⁴ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.248. / SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.11f. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben). / Aspirantes. In: Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), online unter: <<http://www.isia.edu.mx/>> (27.12.2012).

⁴⁰⁵ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.284. / La Universidad Intercultural de los pueblos del Sur (UNISUR). Respuesta universitaria al servicio de los Pueblos Indígenas y Afromexicanos. In: Guerrero. Gobierno del Estado, online unter: <<http://guerrero.gob.mx/articulos/la-universidad-intercultural-de-los-pueblos-del-sur-unisur-respuesta-universitaria-al-servicio-de-los-pueblos-indigenas-y-afromexicanos/>> (10.1.2013).

⁴⁰⁶ SCHMELKES (Intercultural Education, 2009), S.12. / Licenciatura. In: Instituto Intercultural Ñoño (IIN), online unter: <<http://instituto.org.mx/>> (28.12.2012).

DAS KONZEPT DER INTERKULTURELLEN UNIVERSITÄTEN

Interkulturelle Universitäten sind öffentliche Institutionen Höherer Bildung, die als strategische Bildungsprojekte von der CGEIB initiiert wurden, und sich so in das nationale Bildungssystem eingliedern. In Bezug auf die Lehrinhalte, Werte und ihre geographische Situierung sind sie nahe an den indigenen Gemeinden des Landes lokalisiert und als regionale Kleininstitutionen für maximal 3.000 Studenten ausgelegt.⁴⁰⁷

Ihre Mission ist es, Intellektuelle, Experten und Expertinnen auszubilden, die einen Platz als Akteure in „*procesos de desarrollo económicamente viables, socialmente justos, culturalmente apropiados y ambientalmente responsables*“⁴⁰⁸ sowohl in Bezug auf die betreffenden (indigenen) Gemeinden, als auch auf die gesamte mexikanische Gesellschaft einnehmen sollen.⁴⁰⁹

Indem Räume für die Revitalisierung, Entwicklung und aktive Benützung indigener Sprachen geschaffen werden, in denen kulturelle Traditionen und Gewohnheiten geschätzt und berücksichtigt werden, sollen Identitätsprozesse unterstützt und ein Beitrag dazu geleistet werden, die Präsenz indigener Kulturen in einem Dialog (u.a. in Bezug auf die Höhere Bildung), von dem sie bisher explizit ausgeschlossen wurden, auch über lokale und regionale Grenzen hinaus zu stärken. Einen entscheidenden Schritt in diese Richtung stellt die Anerkennung, Wiederbelebung und Systematisierung von indigenen Wissensformen, der Praktiken (zB. in der traditionellen Medizin oder der Landwirtschaft) und des symbolischen Denkens, sowie eine positive Neubewertung indigener Wissensgenerierung und -produktion dar. Erst unter solchen Konditionen der Gleichheit wird ein produktiver Wissensaustausch, der im Endeffekt für alle Teilnehmenden eine Bereicherung sein soll, möglich.⁴¹⁰

Durch das Anbieten einer Bildung, die für alle sozialen Subjekte in der nationalen Gesellschaft – und nicht nur für die Angehörigen der dominanten Kultur – relevant ist und zugänglich wird, sollen existierende Ungleichheiten reduziert und Räume für Interaktion geöffnet werden, die schließlich im Zentrum des Konzeptes der Interkulturalität steht.⁴¹¹

⁴⁰⁷ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.249. / REDUI, ¿Qué es la Universidad Intercultural?, S.1.

⁴⁰⁸ „ökonomisch durchführbaren, sozial gerechten, kulturell angepassten und ökologisch tragbaren Entwicklungsprozessen“
BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.284.

⁴⁰⁹ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.284. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.34. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.195. / REDUI, Misión, S.1. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.330. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.6. / SILLAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

⁴¹⁰ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.281. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.145 und 249. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.34. / REDUI, ¿Qué es la Universidad Intercultural?, S.1. / RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.195. / REDUI, Misión, S.1. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.8. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

⁴¹¹ BELLO DOMINGUEZ (In: Sandoval, Guerra García, Contreras Soto, 2010), S.80. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.34. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.6.

STUDIERENDENPROFIL

Bei der Namensgebung der neuen Bildungsinstitutionen wurde bewusst auf den Begriff „indigen“ verzichtet, um die Vorstellung von segregierter Bildung – mit der „indigene Bildung“ in der Regel assoziiert wird – von vornherein auszuschließen. So besteht der interkulturelle Charakter der Universitäten nicht allein in der inhaltlichen Ausrichtung ihres Bildungsmodells, sondern ebenso in der Tatsache, dass sich das Bildungsangebot **an alle Interessierten jeglicher kultureller Zugehörigkeit – vorwiegend aus marginalisierten, ländlichen (und/oder indigenen) Gemeinden** – richtet.⁴¹²

Dennoch wird bei der Aufnahme darauf geachtet, prioritär indigenen Anwärtern und Anwärtinnen einen Ausbildungsplatz zu geben (der angestrebte Anteil indigener Studierender wird auf ca. 70% angesetzt); schließlich wurden I.U. unter anderem geschaffen, um diesen Bevölkerungsgruppen vermehrt Zugang zu Höherer Bildung zu verschaffen und somit ihre Repräsentation im tertiären Bildungssektor zu erhöhen. Aus diesem Grund erfolgt die Auswahl der Studierenden auch nicht aufgrund akademischer Kriterien, denn anstatt die Ungleichheiten des Bildungssystems weiter zu reproduzieren, soll vielmehr ein Gegengewicht geschaffen werden, das den jungen Studienanwärtern auch trotz einer vergleichsweise qualitativ schlechteren Vorbildung die Chance auf eine Weiterentwicklung auf höherem Bildungsniveau geben soll.⁴¹³

Die **Bildungslaufbahn der meisten Studierenden** an den I.U. besteht in der Absolvierung einer zweisprachigen Grundschule, dann einer *telesecundaria* und anschließend eines *telebachillerato*⁴¹⁴ oder einer höheren Mittelschule des *distance learning*. All diese genannten Schultypen haben bei nationalen Tests im Vergleich zu anderen Schultypen des Landes (zB. in urbanen oder sozio-ökonomisch besser gestellten Gegenden) die niedrigsten Ergebnisse erzielt. Zu dieser in den meisten Fällen sehr mangelhaften Vorbildung kommen meist noch problematische Lebensumstände hinzu, wie zum Beispiel prekäre sozio-ökonomische Verhältnisse der Familie. So leben laut Schmelkes (2009) beispielsweise 66% der Familien der Studierenden an der UIET vom Mindestlohn; an der UNICH sind es 47%. Jegliches Ereignis, das das fragile finanzielle Gleichgewicht der Familien durcheinanderbringt, kann die Fortsetzung des Studiums gefährden, sodass – trotz finanzieller Unterstützung und Stipendien-Vergabe – diese Geldprobleme zu Hause am häufigsten zu Studienabbrüchen führen.

⁴¹² DIETZ (In: Intercultural Education, 2009), S.2. / BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.283. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.131. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.33. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.330. / SILAS CASILLAS (Onlinepublikation ohne Seitenangaben).

⁴¹³ SCHMELKES (In: Mato, 2012), S.330. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.8ff.

⁴¹⁴ Das *bachillerato* ist eine Zwischenstufe zwischen mittlerer und höherer Bildung; diese Schulstufe ist Voraussetzung für den Besuch einer I.U. (CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.235.)

Ein anderer Faktor, der indigenen Studierenden den Zugang zu Höheren Bildungsinstitutionen erschweren kann, ist der Bildungshorizont ihrer Eltern. Schmelkes (2009) führt an, dass 43% der Väter der an der UIET und 30% der an der UNICH eingeschriebenen Studierenden nicht einmal die Grundschule besucht oder abgeschlossen haben und ergänzt: „*The educational attainment of mothers is even lower.*“⁴¹⁵ Diese hohe *educational mobility* (Schmelkes, 2009) – also die unterschiedlichen Ausbildungsgrade innerhalb einer Generation – resultiert in einer großen Distanz zwischen den Lebenserfahrungen der Eltern und dem eigenen Studierendenleben und kann eine Aussage über die Vertrautheit der Studierenden mit akademischen Ansprüchen machen, bzw. über das Fehlen derselben.⁴¹⁶

Bei den **Aufnahmeverfahren** spielen also **verschiedene Kriterien abseits der akademischen Qualifikation** eine Rolle. So müssen die Anwärter und Anwärterinnen beispielsweise ihre Bereitschaft zum Erlernen einer (weiteren) indigenen Sprache deutlich machen oder ihr Interesse an der Entwicklung der indigenen Völker und Gemeinden ebenso wie daran, das erlernte Wissen in diversen Kontexten anzuwenden und sich mit den Problematiken der einzelnen Gemeinden in einem praktischen Forschungsprozess auseinanderzusetzen. Mittels Motivationsschreibens sollen die Bewerber und Bewerberinnen auch ihre Einstellung und ihr Bewusstsein in Bezug auf ihre Verantwortung im Ausbildungsprozess, die Arbeit in den Gemeinden und die Entwicklung von Projekten vermitteln, sowie ihre positive Grundeinstellung und Wertschätzung gegenüber der kulturellen Vielfalt im Allgemeinen. Schließlich gilt es, einen Einstiegstest vom *<Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior>* (Ceneval) zu absolvieren; dieser ist jedoch nicht als Knock-Out-Einstiegsprüfung gedacht, die über die Aufnahme entscheidet, sondern dient der Einschätzung der Fähigkeiten und der Erstellung eines Qualifikationsprofils der Studierenden.⁴¹⁷

Diese so erstellten Profile werden von Mitgliedern des *Comité Académico* ausgewertet und wenn die Notwendigkeit besteht – also wenn der Andrang größer als die Kapazitäten ist – wird eine Quotenregelung wirksam. Diese funktioniert im Prinzip nach dem *first come, first serve*-Prinzip, jedoch in Bezug auf Kriterien wie Ethnizität oder Gender.⁴¹⁸

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang scheint der hohe Anteil an weiblichen Studenten auf den Interkulturellen Universitäten. Allgemein sind ca. 20% mehr Frauen an den I.U. eingeschrieben als Männer. Sowohl Schmelkes als auch Casillas Muñoz und Santini Villar weisen darauf hin, dass sich daraus möglicherweise Rückschlüsse darauf ziehen lassen, dass die I.U. hier ein Defizit anderer Höherer Bildungsinstitutionen des Landes in Bezug auf die Mög-

⁴¹⁵ SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.14.

⁴¹⁶ SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.335. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.13f.

⁴¹⁷ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.235f. / REDUI, ¿Qué es la Universidad Intercultural?, S.1. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.9.

⁴¹⁸ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.235. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.8f.

lichkeit des Zugangs für Frauen (aus welchen Gründen auch immer) ausgleichen. Schmelkes vermutet den Grund außerdem darin, dass Männer für ihre Weiterbildung in vielen Fällen eher die Gemeinden verlassen, und dass regionale Universitäten eine Weiterbildungs-Option für die Frauen bieten, die tendenziell in ihrer Heimat bleiben.⁴¹⁹ Darüber hinaus kommt für mich jedoch aus der konsultierten Literatur nicht deutlich hervor, ob dieser hohe Frauenanteil auch zum Teil eine Folge der Quotenregelungen des Aufnahmeverfahrens darstellen könnte – inwiefern diese Regelungen also zum Einsatz kommen und die Zusammensetzung des Studierendenkörpers tatsächlich beeinflussen. Weiters stellt sich die Frage, ob die inhaltlichen Schwerpunkte des Bildungsangebotes auf Sprachen und dem sozialen Bereich Frauen prinzipiell in einem größeren Maße ansprechen könnten als Männer, oder ob die regionale Relevanz stärkeres Gewicht bei der Auswahl der Studienrichtung bzw. Universität hat, da sie die Studien für alle aus diesen Regionen Stammenden interessant machen kann, die nach einer Verbesserung ihrer Lebensbedingungen streben. Im Zuge solcher Beobachtungen in Bezug auf Zielgruppe oder Bildungsangebot zeigt sich, dass die kategoriellen Zuschreibungen, mit denen bezüglich des Konzeptes des I.U. operiert wird, viel komplexer sind als beispielsweise der Gegensatz indigen-national und erst in der Analyse mehrfach relationaler Kategorien sichtbar werden. In diesem Sinne könnten die oben aufgeworfenen Fragen zu Kernbereichen weiterführender Forschungen werden.

⁴¹⁹ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.241. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.335. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.12.

FUNKTIONEN

Der Betrieb der Interkulturellen Universitäten basiert, so wie jener der „konventionellen“ Universitäten, vor allem auf den Säulen der Lehre und Forschung. Daneben gibt es noch jene der Bewahrung und Verbreitung von indigenen Kulturen und Sprachen, sowie die wohl innovativste Säule des Modells der I.U., die Verbindung zu den Gemeinden.⁴²⁰

Die **Forschung**, Motor und fundamentale Tätigkeit im Rahmen der universitären Aktivitäten, orientiert sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung am gleichen thematischen Feld, das wir auch beim Bildungsangebot beobachten können, da sie schließlich die Lehre stützen und ergänzen soll. Dieses dreht sich hauptsächlich – wie aus der Auflistung im Kapitel „Gründung der I.U.“ zu ersehen – um regionale Kulturen, Sprachen, interkulturelle Kommunikation, traditionelle Medizin oder nachhaltige Entwicklung. Dieser Fokus hat das Ziel, „traditionelles“ indigenes Wissen wiederzubeleben und dieses durch Systematisierung dem „wissenschaftlichen“ Wissen gleichzustellen, sowie zur Weiterentwicklung von Technologien beizutragen, die für die Entwicklung der *comunidades* und anderer sozialer Sektoren nützlich sein könnten.

Die Forschungsrichtlinien der I.U. werden anhand von vier Dimensionen definiert: Die erste Dimension orientiert sich an sprachlichen und kulturellen Aspekten in Bezug auf indigene Völker und, in Verbindung damit, ihrer Interaktion mit verschiedenen sozialen Bereichen und Sektoren. Die zweite Dimension behandelt Problematiken, die von aktueller Relevanz für indigene Gemeinden sind – wie zB. Umwelt, Wirtschaft oder Bildung – mit dem Ziel, Lösungen zu finden, die sich an den Bedürfnissen, Werten und Traditionen jener Gemeinden orientieren. In der dritten Dimension werden Themen rund um die Lehrendenausbildung in den Gemeinden behandelt, die in Richtung der Methodologien, didaktischen Strategien und pädagogischen Modelle gehen, die an kulturelle Kontexte angepasst werden. Die vierte Dimension widmet sich schließlich den durch die universitäre Arbeit in den Gemeinden aufkommenden Fragestellungen, die auch die vorigen Dimensionen berühren.⁴²¹

Während beispielsweise die UIEM ihre Forschungslinien ganz nach dem zentralen Konzept der I.U. modelliert, hat zB. die UIET eigene definiert. Bei einer davon geht es beispielsweise um Forschungen zur Bildung für die Interkulturalität, die auch Lehrende in ihrer praktischen Arbeit beeinflussen soll und im Zuge derer zwei Forschungsprojekte entstanden sind. Bei „*El proceso formativo en la Universidad intercultural: la primera experiencia en la Sierra de*

⁴²⁰ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.284. / CASILLA MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.145. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.34. / REDUI, Misión, S.1. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.330.

⁴²¹ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.149f. / Investigación fusión sustantiva de la UIEM. In: UIEM, online unter: <<http://www.uiem.edu.mx/>> (11.1.2013). / Proyectos de Investigación. In: UIET, PDF online unter: <http://www.uiet.edu.mx/docs/PROYECTOS_INVESTIGACION.pdf> (11.1.2013), S.1f. / REDUI, Principios del Modelo Educativo, S.1f.

Tabasco. Generación 2005-2010“ geht es darum, Reflexionsprozesse mit und für Studierende zu initiieren und dadurch herauszufinden, wie diese erste Generation der UIET die Problematiken, Fortschritte, Hindernisse und Erfolge wahrnimmt. Bei „*Significación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco*“ geht es um die Identifikation von Prozessen der Sinnkonstruktion über die Interkulturalität und deren Einfluss im familiären, universitären und kommunalen Bereich.⁴²²

Eine weitere Säule der I.U. ist die **Bewahrung und Verbreitung von Kultur und Sprache** und des darüber gesammelten Wissens, womit die Universität die wichtige Aufgabe der Wiederbelebung und Verbreitung indigener Kulturen und Traditionen der sie umgebenden Gemeinden übernimmt. Deren Mitglieder sollen ihr Wissen, ihre Philosophie und ihren Glauben in diesen Aktivitäten reflektiert sehen, was zur Etablierung eines interkulturellen Dialoges mit dem Rest der mexikanischen Gesellschaft führen soll. Diese Verbreitung soll nicht nur über die Veröffentlichung von Publikationen stattfinden, sondern auch über andere IKTs oder die direkte Interaktion in und mit der Gemeinde über die Auslebung kultureller Ausdrucksformen (wie Tanz oder Kunsthandwerk). Doch Ziel ist nicht nur die Verbreitung kulturellen Wissens, sondern auch die praktische Zusammenarbeit der Studierenden mit Organismen in der Umgebung der Universität und die Förderung von Austausch zwischen universitären und anderen Bildungsinstitutionen, um ein Netzwerk zur regionalen kulturellen Identitätsstärkung aufzubauen. In diesem Sinne tragen die I.U. zur Systematisierung und Bewahrung kultureller Ausdrucksformen und in weiterer Folge zur Auseinandersetzung mit ihnen in der Präsentation der Forschungsergebnisse vor der gesamten Gesellschaft bei.⁴²³

Zu diesem Zweck führt die UNICH in San Cristóbal de Las Casas ein Projekt mit dem Ziel der Verbreitung der Kultur in Form des <*Centro de Difusión Universitario Intercultural*> (CEDUI). Dieses Gemeindezentrum stellt einen großen kulturellen Raum dar, in dem die Reichweite der akademischen Programme durch verschiedene Projekte und Aktivitäten – wie beispielsweise verschiedene kreative Workshops oder einen Kino-Klub, die sowohl für Studierende als auch für alle anderen Interessenten offen sind – ausgedehnt wird und mit der Gemeinde im Zentrum von San Cristóbal geteilt wird.⁴²⁴

Ein anderes Medium zur Verbreitung des in dieser Universität generierten Wissens in Bezug auf indigene Kulturen, Sprachen und Traditionen ist die Zeitschrift „*Gaceta. Órgano de Difusión de la Universidad Intercultural de Chiapas*“, in der auch Artikel in indigenen Sprachen

⁴²² Proyectos de Investigación. In: UIET, PDF online unter:

<http://www.uiet.edu.mx/docs/PROYECTOS_INVESTIGACION.pdf> (11.1.2013), S.3f.

⁴²³ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.151f. / REDUI, Pincipios del Modelo Educativo, S.1.

⁴²⁴ ¿Qué es el CEDUI?. In: UNICH, online unter: <<http://www.unich.edu.mx/cedui/>> (11.1.2013).

oder zB. auch sprachliche Lernanreize wie Anleitungen zum Zählen in einer indigenen Sprache, veröffentlicht werden.⁴²⁵ Auch die UVI bietet mit demselben Ziel ein solches Medium digital zugänglich auf ihrer Website an, die Zeitschrift „*Entreverando*“.⁴²⁶

LEHRE

Der Anspruch der Interkulturellen Universitäten in Bezug auf ihr **Bildungsangebot** ist es, innovative Studienrichtungen einzurichten, die basierend auf der Wertschätzung von Kulturen, Sprachen und Traditionen auf die Bedürfnisse, Potentiale und Entwicklung der einzelnen Regionen ausgerichtet und daher in ihrem Inhalt auf diese Kontexte bezogen sind. Die so in verschiedenen Bereichen ausgebildeten Experten und Expertinnen sollen ausgehend von ihrer Kultur, Sprache und Gemeinde eine wissenschaftliche Ausbildung erhalten und lernen, sensibel auf die Problematiken der kulturellen Vielfalt zu reagieren und durch ihr Engagement in Entwicklungsprozessen neue Perspektiven in Problemlösungsprozesse einzubringen. So sollen sich die Studierenden zu Entwicklungs-Akteuren mit einem kritischen Sinn in Bezug auf sozio-ökonomische Prozesse entwickeln, die sich in Eigenverantwortung Wissen aneignen und ihre Arbeit organisieren können. In diesem Sinne wird die Lehre an den I.U. als eine Bildungsaktivität angesehen, die auch über das Klassenzimmer und die Bildungsprogramme hinaus wirksam wird.⁴²⁷

Trotz des Prinzips, dass jede Universität eigene Wege finden muss, um diesen Anforderungen gerecht zu werden, gibt es einen gewissen Grundkanon an gemeinsamen Fächern, die im Zuge der Planungsphase auf Basis durchgeführter Forschungen zu den Bedürfnissen der Regionen erarbeitet und in den meisten der universitären Einheiten integriert wurden und die ich nun kurz beschreiben möchte.⁴²⁸

Das Studium „**Sprache und Kultur**“ („*Lengua y Cultura*“) wird an sieben Universitäten des REDUI angeboten (UIEM, UNICH, UIET, UIEP, UIEG, UIMQRoo, UICEH) und ist überwiegend auf sprachliches und kulturelles Verständnis ausgelegt, das zu einem produktiven interkulturellen Dialog in verschiedenen Arbeitsbereichen führen soll. Im Endeffekt sollen die Studierenden mehr als nur Übersetzer und Übersetzerinnen oder Vermittler und Vermittlerinnen werden, indem sie ein tieferes Verständnis für die regionale und nationale multikulturelle Realität erlangen.

⁴²⁵ Übersicht über die Ausgaben, die alle digital vorhanden sind unter: <<http://www.unich.edu.mx/2767/2767/>> (11.1.2013).

⁴²⁶ Übersicht über die Ausgaben online unter: <<http://www.uv.mx/entreverando/numerosanteriores.html>> (11.1.2013).

⁴²⁷ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.283. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.147f. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.36. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.9.

⁴²⁸ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.188. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.9.

Die Abgänger und Abgängerinnen sollen unter anderem fähig sein, mündliche und schriftliche Kommunikationsprobleme im institutionellen Bereich oder im Interesse der Gemeinde durch Beherrschung mehrerer Sprachen zu lösen; dazu gehört beispielsweise die Unterstützung der indigenen Bevölkerung bei der Übersetzung und Abwicklung offizieller, administrativer oder juristischer Angelegenheiten. Weiters werden die Abgänger und Abgängerinnen dafür geschult, die Produktion von indigenen oder mehrsprachigen Texten und im Zuge dessen eine Systematisierung und Standardisierung von indigenen Sprachen und Alphabeten voranzutreiben und in Bildungsprozessen durch die Entwicklung von interkulturellen Bildungsprogrammen und die verstärkte Förderung des mehrsprachigen Unterrichts wirksam zu werden. Darüber hinaus sind sie dafür ausgebildet, Kulturprogramme für Entwicklung und Stärkung der Identität zu unterstützen oder interdisziplinäre Arbeitsgruppen für die Analyse, Förderung und Verbreitung von Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik in multikulturellen Kontexten zu leiten. Ein potentielles Arbeitsfeld können so diverse Regierungsabteilungen (wie zB. das <*Institutio Nacional de Lenguas Indígenas*>, INALI), NGOs, Büros für Menschenrechte, aber auch Spitäler oder Bildungseinrichtungen bieten.⁴²⁹

Die Studienrichtung „**Interkulturelle Kommunikation**“ („*Comunicación intercultural*“) wird an der UIEM, der UNICH, der UIET und der UIIM – wo sie „Sprache und interkulturelle Kommunikation“ („*Lengua y comunicación intercultural*“) heißt – angeboten. Zusätzlich gibt es an der UIMQRoo ein Studium mit dem Namen „Informations- und Kommunikationstechnologien“ („*Tecnologías de información y comunicación*“), das einen speziellen Fokus auf mediale und informatische Aspekte des hier behandelten Faches legt.⁴³⁰

Im Prinzip geht es bei diesem Studium um die Verbindung des Umgangs mit modernen IKTs mit der Beherrschung indigener Sprachen für eine angemessene Repräsentation der jeweiligen ethnischen bzw. sprachlichen Gruppen durch Öffentlichkeitsarbeit oder journalistische Tätigkeiten in mehrsprachigen Kontexten. Zu den möglichen Tätigkeitsfeldern zählt beispielsweise die kreative und innovative Erarbeitung von Radio- oder Fernsehprogrammen mit interkulturellem Fokus, die Durchführung von Kampagnen für Gemeindeprojekte oder die Veröffentlichung von Information in gedruckten, graphischen oder audiovisuellen Medien.⁴³¹

Das Studium „**Nachhaltige Entwicklung**“ („*Desarrollo sustentable*“) wird an fast allen I.U. des REDUI angeboten; ausgenommen sind die UAIM – die aufgrund der Tatsache, dass sie

⁴²⁹ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.189f. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.9. / Lengua y Cultura. In: UIEM, online unter: <<http://www.uiem.edu.mx/>> (11.1.2013). / Lengua y Cultura. In: UNICH, online unter: <<http://www.unich.edu.mx/lengua-y-cultura/>> (11.1.2013). / Lic. en Lengua y Cultura. In: UIET, online unter: <<http://www.uiet.edu.mx/>> (11.1.2013).

⁴³⁰ Siehe Auflistung der I.U. im Kapitel „Gründung der I.U.“

⁴³¹ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.194ff. / Comunicación Intercultural. In: UIEM, online unter: <<http://www.uiem.edu.mx/>> (11.1.2013). / Comunicación Intercultural. In: UNICH, online unter: <<http://www.unich.edu.mx/comunicacion-intercultural/>> (11.1.2013). / Lic. en Comunicación Intercultural. In: UIET, online unter: <<http://www.uiet.edu.mx/>> (11.1.2013).

nicht im Zuge der Initiative der CGEIB gegründet wurde, ein abweichendes Bildungsangebot aufweist – und die UIMQRoo. An manchen Universitäten manifestiert sich die eigenständige Lehrplanentwicklung an hinzugefügten Attributen im Titel der Studienrichtung; so heißt das Fach beispielsweise „Ländliche nachhaltige Entwicklung“ („*Desarrollo rural sustentable*“) an der UIET oder „Regionale nachhaltige Entwicklung“ („*Desarrollo regional sustentable*“) an der UVI, sowie „Regionale Wirtschaftsentwicklung“ („*Desarrollo económico regional*“) an der UCSLP.⁴³²

Das Ziel dieser Studienrichtung ist es, einen nachhaltigen, adäquaten und effizienten Umgang mit natürlichen Ressourcen zu erlernen im Hinblick auf das Verhältnis indigener Völker zur Umwelt und ausgehend von ihren Werten und Traditionen. Dieses Wissen soll die Abgänger und Abgängerinnen dazu befähigen, Problematiken und Bedürfnisse der Entwicklung in diesem Bereich zwischen verschiedenen sozialen Akteuren zu identifizieren und durch Forschungen und Projektarbeit – beispielsweise zur landwirtschaftlichen Entwicklung, zum Umweltschutz oder zur Verbesserung der Lebensbedingungen der Familien in den *comunidades* – entsprechende Lösungen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang spielt auch die Fähigkeit eine Rolle, Möglichkeiten zu analysieren, wie moderne Technologien oder Ressourcen für die regionale Entwicklung eingesetzt werden könnten oder neue Technologien für die Optimierung von Produktionsprozessen zu entwickeln. Dieses Wissen ist oftmals besonders für kleinere Firmen, die in diesen Bereichen tätig sind, besonders interessant.⁴³³

Die Studienrichtung „**Alternativer Tourismus**“ („*Turismo Alternativo*“) wird an der UNICH, der UIET (unter dem Namen „Touristische Entwicklung“, „*Desarrollo turístico*“), der UIEG und an der UIMQRoo angeboten.⁴³⁴ Auch in diesem Fach ist die Verbindung zu den jeweiligen Gemeinden und die Rücksichtnahme auf Umwelt, Werte und Traditionen der jeweiligen indigenen Völker in der Region integraler Bestandteil des Studiums. Dies setzt eine gute Kenntnis der lokalen Kulturen und Sprachen und der ambientalen Charakteristika voraus, um Aktivitäten im touristischen Bereich anzuregen oder zu fördern. Durch die erlernten Fähigkeiten sollen die Abgänger in der Lage sein, Projekte in den Bereichen des Tourismus, Ökotourismus, ruralen Tourismus oder Abenteuer-tourismus zu entwerfen und zu führen, die Planung von nachhaltiger Entwicklung auf Gemeinde- und Regionalebene zu übernehmen oder

⁴³² Siehe Auflistung der I.U. im Kapitel „Gründung der I.U.“

⁴³³ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.191f. / Lic. en Desarrollo Rural Sustentable. In: UIET, online unter: <<http://www.uiet.edu.mx/>> (11.1.2013). / Oferta Educativa - Carreras. In: UIIM, online unter: <<http://www.uiim.edu.mx/oferta.html>> (11.1.2013).

⁴³⁴ Siehe Auflistung der I.U. im Kapitel „Gründung der I.U.“

zwischen indigenen Gemeinden und Funktionären und Förderern im Ökotourismus zu vermitteln.⁴³⁵

Daneben gibt es noch individuelle Angebote, die von Universität zu Universität variieren. Darunter sticht beispielsweise noch das Fach „**Interkulturelle Gesundheit**“ („*Salud intercultural*“) an der UIEM, der UIET und der UIIM, sowie der UIMQRoo und UCSLP – wo es „Kommunale Gesundheit“, „*Salud comunitaria*“ heißt – heraus. Dabei werden überwiegend Praktiken (angeblichen) mesoamerikanischen Erbes vermittelt, wie beispielsweise Kräuterheilkunde, Heilmassagen oder thermale Heiltechniken (zB. Bäder oder Schwitzhütten, sogenannte *temazcales*), sowie der Umgang mit den in den ländlichen Gebieten häufigsten Verletzungen erlernt, wie zB. Verletzungen durch landwirtschaftliche Geräte. Darüber hinaus sollen die Abgänger Krankheits- und Heilungsprozesse in Bezug auf Individuen, Familien und die Gemeinde verstehen lernen, um diese identifizieren und Personen – auch unter der Verwendung alternativer oder traditioneller Methoden – heilen zu können.⁴³⁶

Bisher bieten nur die UAIM, die UVI und die UIMQRoo *postgraduate*-Studien an, während eine solche Entwicklung für die restlichen Universitäten erst nach einer gewissen Anlaufphase vorgesehen ist. Die Studien auf diesem Bildungsniveau sollen sich dann an der Ausbildung von Professoren bzw. Professorinnen und Forschern bzw. Forscherinnen orientieren, die sich ebenfalls auf die Entwicklung der jeweiligen Regionen konzentrieren sollen.⁴³⁷

Unabhängig von der gewählten Studienrichtung müssen alle Studierenden innerhalb ihres ersten Studienjahres den sogenannten *ciclo de formación básica* (Zyklus der Basisausbildung) absolvieren. Dies ist nötig, da die Auswahl der Studierenden – wie bereits im Kapitel „Studierendenprofil“ besprochen – nicht über akademische Kriterien erfolgt, diese jedoch Voraussetzung für den Abschluss einer Hochschulausbildung sind. Daher widmet sich das erste Studienjahr an den I.U. der Aufgabe, die mangelnde schulische Vorbildung der Studierenden auszugleichen, indem parallel zu den thematischen Einführungen ein besonderer Schwerpunkt auf Leseverständnis und geschriebenen Ausdruck in verschiedenen Sprachen (sowohl Spanisch und indigene Sprachen, als auch Englisch), sowie auf mathematisches Denken und Computerkenntnisse gelegt wird. Die Hypothese, die Studierenden innerhalb des ersten Studienjahres mit den nötigen *higher-order thinking skills* – die sie in ihrer schulischen Laufbahn bereits hätten erlernen sollen, die aufgrund der Ungleichheiten des Bildungssystems aber nicht vermittelt wurden – für ein Universitätsstudium ausrüsten und sie so für eine qualitative

⁴³⁵ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.199ff. / Turismo alternativo. In: UNICH, online unter: <<http://www.unich.edu.mx/licenciatura-en-turismo-alternativo/>> (11.1.2013). / Lic. en Desarrollo Turístico. In: UIET, online unter: <<http://www.uiet.edu.mx/>> (11.1.2013).

⁴³⁶ Salud intercultural. In: UIEM, online unter: <<http://www.uiem.edu.mx/>> (11.1.2013). / Lic. en Salud Intercultural. In: UIET, online unter: <<http://www.uiet.edu.mx/>> (11.1.2013). / Licenciatura en Salud intercultural. In: UIIM, online unter: <http://www.uiim.edu.mx/oferta.html> (11.1.2013).

⁴³⁷ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.147.

höhere Bildung vorbereiten zu können, konnte bestätigt werden. Evaluierungen der Leistungen der Studenten während des ersten Studienjahres durch die Lehrenden haben gezeigt, dass die vorgesehenen Ziele innerhalb des ersten Studienjahres erreicht werden konnten.⁴³⁸

Die Basis für das Funktionieren der I.U. ist ohne Zweifel ein gut funktionierender und engagierter **Lehrkörper**. Die Anforderungen an die Professoren und Professorinnen sind dementsprechend hoch: Abgesehen von einer soliden akademischen Ausbildung und Berufung sollen sie die philosophischen, die normativen und die Bildungsprinzipien der Institution teilen, einen kritischen Geist, Sinn für Zusammenarbeit sowie Verantwortungsgefühl und Ethik⁴³⁹ besitzen, sowie Motivation, Engagement und Kreativität in der Arbeit mit den Studierenden, in den Forschungen und den Gemeinde-Projekten zeigen.⁴⁴⁰ In Bezug auf ihre Lehrtätigkeit sollen sie sich des Wertes ihrer Aktivität *„como agentes receptivos que capitalizan los saberes de las comunidades a través de la experiencia y potencialidades de los estudiantes“*⁴⁴¹ bewusst sein und diese den pädagogischen Richtlinien entsprechend ausführen. Weiter müssen sie einen hohen Grad an Flexibilität und Bereitschaft zu Veränderung und Kompromittierung beweisen, denn die Annahme einer solchen Stelle bringt auch eine Übersiedlung an die meist abgelegenen Orte mit sich, an denen sich die I.U. befinden. Daher fühlen sich überwiegend Lehrende angesprochen, die am Beginn ihrer Karriere stehen und noch nicht durch die Verantwortung für eine Familie an einen Ort gebunden sind.

Bevorzugt werden Personen eingestellt, die selbst aus der jeweiligen Region stammen, indigene Wurzeln haben, eine oder mehrere indigene Sprachen sprechen und bereits Arbeitserfahrung in den Gemeinden gesammelt haben und daher dort bereits akzeptiert werden. Für eine Einstellung als Professor oder Professorin an einer I.U. müssen die Anwärtler und Anwärtlerinnen schließlich neben einem Motivationsschreiben je eine kurze Arbeit über die philosophischen Fundamente des Konzeptes der Interkulturalität, sowie über die Problematiken in Bezug auf indigene Völker inklusive eines Lösungsansatzes einreichen.⁴⁴²

Im Prinzip handelt sich dabei um Berufe für Idealisten, denn die Anforderungen sind hoch und die Bezahlung gering, sodass es häufig vorkommt, dass sich Angestellte nach einer ersten enthusiastischen Phase ob der Arbeit in einem innovativen Projekt nach neuen Horizonten umsehen. Diesbezüglich ließ sich jedoch beobachten, dass das Engagement der Professoren

⁴³⁸ GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.35. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.10 und 12. / Área de Formación Básica General. In: UVI - Estudiantes, online unter: <<http://www.uv.mx/dgda/afbg/estudiantes/presentacion.html>> (13.1.2013).

⁴³⁹ Die UIMQRoo hat in Bezug auf die Ethikrichtlinien ein Dokument zur Übereinstimmung und Unterzeichnung der Professoren aufgesetzt, auf das ich im Zuge des Kapitels „Prinzipien“ zu sprechen kommen werde.

⁴⁴⁰ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.231f. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.34.

⁴⁴¹ „als Akteure, die das Wissen der Gemeinschaften durch die Erfahrung und die Potentiale der Studenten kanalisieren“

CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.148.

⁴⁴² CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.235f. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.334.

bzw. Professorinnen, die selbst aus der respektiven Region stammen, durch die Motivation, mit dem eigenen Volk zu arbeiten, die Chancen einer Kündigung verringert. Lehrpersonal mit einem solchen ethnischen Hintergrund, das gleichzeitig den restlichen hohen Anforderungen entspricht, ist jedoch nicht so leicht zu finden. Trotz zahlreicher Bewerbungen stellt es sich als Herausforderung dar, einen großen permanenten Lehrkörper zu etablieren. Eine Ausweichmöglichkeit stellen daher Einladungen von Lehrpersonal von externen Bildungsinstitutionen (*profesores invitados*, eingeladene Professoren) dar; diese Methode entspricht auch dem Leitprinzip, eine hohe Mobilität des akademischen Personals zur Weiterbildung und zum Vorantreiben der jeweiligen Forschungstätigkeiten zu gewährleisten.⁴⁴³

VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD – VERBINDUNG, KONTAKT UND INTERAKTION MIT DER GEMEINDE

Eine grundlegende Forderung sowohl im Konzept der interkulturellen Bildung, als auch in jenem der Interkulturellen Universitäten ist eine starke Kontextbezogenheit der Lehrinhalte. An diesem Postulat sind alle Funktionen der neuen Bildungsinstitutionen ausgerichtet und darüber miteinander verbunden: Das Ziel der Forschung ist es, traditionelle Formen des Wissens und der Wissensproduktion zu identifizieren und zu ihrer Wiederbelebung und Identifizierung beizutragen. Aufbauend auf die so gewonnenen Informationen kann sich das Bildungsangebot nach dem Wesen und den Potentialen der Referenzgemeinden definieren und durch im Zuge der Lehre und Forschung durchgeführte Projekte in den Gemeinden gefestigt und ergänzt werden.⁴⁴⁴

Diesen Handlungsstrategien liegt die Annahme zugrunde, dass die kulturellen Praktiken der ländlichen und indigenen Gemeinden stark mit ihren sozio-politischen und produktiven Tätigkeiten verbunden sind und so durch die Stärkung von Kultur und Sprache ein Entwicklungsprozess der betreffenden Gemeinden und Regionen eingeleitet und damit ein Weg zum „guten Leben“ gefunden werden kann. Diesen Weg sollen Gemeinde, Studierende und Professoren bzw. Professorinnen gemeinsam beschreiten, was eine rege Interaktion und Kommunikation zwischen dem universitären Bereich und dem lokalen Umfeld voraussetzt. Es geht dabei also darum, Interkulturalität zu leben.⁴⁴⁵

So wird die Funktion „Verbindung zu den Gemeinden“ an den der I.U. verstanden als

“un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito

⁴⁴³ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.233f. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.334.

⁴⁴⁴ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.147. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.330.

⁴⁴⁵ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.152f. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.34. / SALDÍVAR, S.17.

universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas.”⁴⁴⁶

Die angestrebte ganzheitliche professionelle Ausbildung von kultureller und sprachlicher Relevanz kann ohne die Realisierung dieses dynamischen und transversalen Modells und des kontextbasierten praktischen Lernens nicht erreicht werden. Konkret bedeutet dies, dass die Studierenden und Lehrenden in Zusammenarbeit mit der Gemeinde – angefangen bei Mitgliedern und Individuen hin zu lokalen sozialen Organisationen, öffentlichen oder privaten Institutionen, aber auch zB. NGOs – soziale, kulturelle oder ökonomische Projekte planen, umsetzen und evaluieren sollen. Auch der Gemeindedienst, auf den ich im Zuge des Kapitels über das Bildungsmodell noch zu sprechen kommen werde, stellt einen integralen Bestandteil dieser Bildungsstrategie dar und soll eine Möglichkeit bieten, das Gelernte in der Praxis zu erproben.⁴⁴⁷

Die Betonung des kulturellen und sprachlichen Kontextes, die sich durch die ganze Konzeption der I.U. zieht, erscheint innerhalb dieses Konzeptes als einleuchtend, ihre große Bedeutung wird jedoch noch klarer, wenn man den Blick ein wenig nach außen lenkt. Diese Betonung stellt in dieser Form nämlich eine Kontrastierung zur internationalen Entwicklungszusammenarbeit dar, in der Kultur und Tradition oft noch heute als Hindernisse für den Fortschritt betrachtet wurden. Auch in Mexiko stand innerhalb dieser Sichtweise, wie bereits angesprochen, die kulturelle Vielfalt der Entwicklung des Landes und der Einheit der Nation stets im Weg. Obwohl sie mittlerweile hinterfragt werden, konnten diese eingefahrenen Denkmuster und Vorgehensweisen bis jetzt nur bedingt umgewälzt werden; noch immer stehen die jeweiligen mikrostrukturellen sozio-kulturellen Kontexte in der Logik des von außen induzierten Entwicklungsvorganges in ihrer prioritären Beachtung hinter den makrostrukturellen Faktoren – wie den globalen oder nationalen Entwicklungsstrategien und -zielen und ihren *logical frameworks* – zurück.⁴⁴⁸

„In diesem Zusammenhang zeigt sich [jedoch] immer wieder, daß, unabhängig vom jeweiligen Projektträger, nur diejenigen ‘Entwicklungsprojekte’ im ländlichen Raum weltweit als erfolgreich eingestuft wurden, die drei Bedingungen erfüllten:

- sie beruhten auf den erprobten Kenntnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten der Zielbevölkerung,
- sie betrafen lokal anerkannte und als solche empfundene Bedürfnisse und Mängel, und

⁴⁴⁶ „ein Set von Aktivitäten, das die Planung, Organisation, Durchführung und Evaluierung von Aktionen impliziert, indem sich Lehre und Forschung intern im universitären Bereich und extern mit den Gemeinden verknüpfen, um auf spezifische Problematiken und Bedürfnisse aufmerksam zu werden und zu machen.“ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.153.

⁴⁴⁷ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.284f. / CGEIB, Universidad Intercultural, S.3. / REDUI, Principios del Modelo Educativo, S.2.

⁴⁴⁸ GRÜNBERG, S.94f. / SCHMIDTKUNZ, S.50. / SCHÖNRUTH Michael, Entwicklungszusammenarbeit. In: LdG, S.59.

- sie nutzten bereits vorhandene soziale Strukturen und Organisationsformen zu deren Implementierung.⁴⁴⁹

Vor diesem Hintergrund lassen sich Bestrebungen nach Kontextbezogenheit und Praxisbezug im Bildungsmodell der I.U. als Versuche einordnen, die schlechten Erfahrungen mit der „Entwicklungshilfe“ in Lateinamerika mit kreativen Projekten zu kontrastieren, die sich nach lokalen Notwendigkeiten richten und mit Partizipation der lokalen Bevölkerung durchgeführt werden. Eine solche schlechte Erfahrung erwähnt beispielsweise Erika Gómez López, eine Studentin der UIET, in einem Erfahrungsbericht, den sie über die „*Vinculación con la comunidad*“ verfasst hat und der – wie viele andere Erfahrungsberichte dieser Art – auf der Website des REDUI veröffentlicht wurde. Sie erzählt von einer im Zuge ihres Studiums durchgeführten Feldforschung, in der die Studierenden einen historischen und aktuellen sozialen Befund der Gemeinde erstellen sollten und die schlussendlich in einer Monographie münden sollte. Einen Erfolg dieser Arbeit stellte allein schon die Tatsache dar, dass die befragten Menschen zum ersten Mal bewusst über ihre Geschichte und Problematiken reflektierten und erkannten, dass sie selbst die Akteure in ihrem eigenen Entwicklungsprozess sein könnten und müssten. Dieses Projekt bildet also einen Gegensatz zu Initiativen von „staatlicher oder anderer Seite“ („*del gobierno u otra fuente*“), in denen über die Köpfe der Menschen hinweg gearbeitet wurde, die jedoch die eigentlichen Zielpersonen gewesen wären, ohne je einen Befund über die Region, Kultur und Bedürfnisse der dort lebenden Personen erstellt zu haben.⁴⁵⁰

Andere Beispiele für solche Projekte zur Festigung des Kontakts mit den umliegenden Gemeinden sind das im Zuge der Studienrichtung „Nachhaltige Entwicklung“ an der UIEG durchgeführte „*Proyecto de Reforestación en Mixtecapa*“, in dem es um die Wiederbelebung des Bodens und Aufforstung von 50 Hektar Land in der Region der Montaña Alta de Guerrero ging, oder das Projekt „*Plantas comestibles de la montaña alta de Guerrero*“, bei dem eine Bestandsaufnahme der Pflanzen durchgeführt wurde, die auf dem Speiseplan der dort ansässigen indigenen Völker stehen. Im Studium „Sprache und Kultur“ wurden Initiativen zur Übersetzung von Texten in indigene Sprachen gestartet (Projekt „*Traducción de textos en lengua originaria*“), im Zuge derer als erstes das bereits erwähnte „Gesetz über die sprachlichen Rechte indigener Völker“ in die in Guerrero gebrauchte Form des náhuatl übertragen wurde.⁴⁵¹

⁴⁴⁹ GRÜNBERG, S.94.

Dies zeigte eine von der Weltbank und US-AID in Auftrag gegebene Evaluierung von 68 Projekten weltweit.

⁴⁵⁰ GÓMEZ LÓPEZ, S.1f. (Zitat S.2)

⁴⁵¹ Vinculación Comunitaria. In: UIEG, online unter: <http://www.ueg.edu.mx/wordpress/?page_id=513> (13.1.2013).

DAS BILDUNGSMODELL

Das Bildungsmodell der I.U. orientiert sich an fünf Achsen, die einander kreuzen und das strukturelle Rückgrat des Studienplans bilden. Die Achse „Sprache, Kultur und Verbindung zur Gemeinde“ wird im Prinzip durch die bereits beschriebenen Faktoren ausgemacht - durch das Erlernen und den Gebrauch indigener Sprachen der Region, in die die jeweilige I.U. eingebettet ist, durch die Wertschätzung der Kultur und ihre Stärkung mittels der Projektarbeit in den Gemeinden. Die „disziplinäre Achse“ soll dem Erlernen der für den Abschluss einer qualitativ hochwertigen Ausbildung auf universitärem Niveau notwendigen Fähigkeiten dienen. Dazu gehört beispielsweise der Ausbau des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, Argumentations- und Analysefähigkeiten, ein kritisches Urteilsvermögen oder die eigenständige Entwicklung von Initiativen. Die dritte sogenannte „axiologische“ Achse, verfolgt das Ziel, neben Wissen und Kenntnissen auch gewisse humanistische und soziale Werte in Zusammenhang mit dem Konzept der Interkulturalität zu vermitteln. Wie bereits besprochen zählen dazu eine Sensibilität und Wertschätzung für die kulturelle aber auch biologische Vielfalt und soziales Engagement zum Ziel ihrer Stärkung. An der „professionellen“ Achse orientieren sich die Fähigkeiten und das Wissen, die Werte und Verantwortlichkeiten, die ein Student im Zuge eines qualitativen Universitätsstudiums erlangen soll. Bei der „methodologischen“ Achse geht es schließlich um die Art des Lernprozesses, der durch die Durchführung akademischer Projekte in das Lebensumfeld eingebettet und durch theoretisches Wissen ergänzt und bereichert werden soll.⁴⁵²

In diesem Zusammenhang steht eine zentrale pädagogische Strategie, die bereits mit dem Kapitel „Verbindung zu den Gemeinden“ angesprochen wurde: der **Sozialdienst** (*servicio social*). Darunter sind eine Reihe von praktischen Aktivitäten zu verstehen, die von den Studierenden direkt in den Gemeinden ausgeführt werden, in deren Einzugsgebiet sich die I.U. befinden und die vor allem drei Ziele verfolgen: Erstens sollen sie die Verbindung zwischen der Universität und der Gemeinde stärken und zu deren sozialer und sozio-kultureller Entwicklung und zum guten Leben (*buena vida*) beitragen. Zweitens sollen die Studierenden so die Möglichkeit erhalten, das gelernte Wissen praktisch anzuwenden, um Lösungen für reale aktuelle Probleme zu finden. Man erwartet sich dadurch für den Lernprozess der Studierenden vor allem, dass deren Solidaritätsbewusstsein für die *comunidades*, aus denen sie stammen, gestärkt werde und die gesammelten Erfahrungen zur Persönlichkeitsbildung und der Aneignung gewisser Werte und Verhaltensformen (auf die im Kapitel „Prinzipien“ näher eingegangen wird) beitragen können. Um diese gewünschten Effekte zu erzielen, werden die Aktivitä-

⁴⁵² CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.180f. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.35.

ten durch einen Reflexionsprozess im Unterricht begleitet und durch die Aneignung theoretischer und methodologischer Grundlagen ergänzt. Das dritte Ziel basiert schließlich auf der Grundannahme, dass das durch die Projekte gesammelte Wissen und die Erfahrungen nicht nur für die Gemeinden, sondern auch für die I.U. gewinnbringend sein können, indem sie rückwirkend für die Aktualisierung des Lehrplans und zur Definition neuer Forschungsfelder in diesem Kontext verwendet werden. „*En este marco, la vinculación del servicio social con el resto de las tareas universitarias lo convierte en un mecanismo confiable para la evaluación de los contenidos de los programas de docencia, así como de las líneas institucionales de investigación.*”⁴⁵³ Für die Studierenden bedeutet das in der Praxis: der Sozialdienst ist obligatorisch und daher Voraussetzung für den Abschluss des Studiums und sollte erst durchgeführt werden, wenn die Studierenden schon einen großen Teil ihrer Ausbildung abgeschlossen haben (die UIET beispielsweise empfiehlt dies, nachdem 70% des Pflichtunterrichts absolviert wurden, die UAIM macht diesbezüglich die Angabe „ab dem 9. Trimester“). Vorgeschieden ist die Absolvierung von mindestens 480 Stunden im Zeitraum von sechs Monaten bis zu zwei Jahren.⁴⁵⁴

Die Praxis des Sozialdienstes ist eine Thema, das auch über die I.U. hinausgehend diskutiert wird und in den meisten Höheren Bildungsanstalten Teil des Bildungsprogramms darstellt; in vielen Fällen wäre es jedoch angebracht, den *servicio social* eher mit „Praktikum“ zu übersetzen, da er auch in Studienrichtungen integriert sein kann, die nicht mit dem sozialen Bereich zu tun haben. Obwohl das Ziel der Idee die Anhebung der Qualität der Höheren Bildung im ganzen Land ist und die Schaffung eines Ambientes von Kreativität und Innovation stimulieren soll, mangelt es oft an einer entsprechenden Umsetzung, wenn beispielsweise Buchhaltungspraktikanten bzw. -praktikantinnen nur zum Kopieren und Getränke-Holen eingesetzt werden. Darum legen die I.U. besonderen Wert auf eine genaue Nachverfolgung der Projekte und Lernprozesse ihrer Studierenden, um zu garantieren, dass die beschriebenen Ansprüche und Ziele des Sozialdienstes auch erfüllt werden können.⁴⁵⁵

Ein weiterer Anspruch, der sich an alle Höheren Bildungsinstitutionen des Landes richtet und beispielsweise in einem Dokument der <Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana> (ANUIES, <Nationale Organisation der Universitäten und Höheren Bildungsinstitutionen der Republik Mexiko>) über die Höhere Bildung im 21. Jahrhundert und die entsprechenden Entwicklungslinien festgeschrieben wur-

⁴⁵³ „In diesem Rahmen wird der Sozialdienst durch seine Verbindung mit dem Rest der universitären Aufgaben zu einem zuverlässigen Mechanismus für die Evaluierung der Lehrinhalte und Forschungsfelder der (jeweiligen) Institutionen.“

CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S. 161.

⁴⁵⁴ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.284f. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.204f und 160f. / UAIM, Servicio Social Universitario. In: UAIM - Desarrollo Estudiantil, PDF S.2.

⁴⁵⁵ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.159f. / SÁNCHEZ PÉREZ, S.1.

de, betrifft die Aufmerksamkeit und Unterstützung, die den Studierenden im Zuge ihrer Ausbildung von Seiten der Universität zuteil werden soll. Um also die akademische und persönliche Entwicklung der Studierenden besser wahrnehmen und fördern zu können, wurden auch in den I.U. **Tutorien-Programme** (<*Programa Institucional de Tutorías*>) eingerichtet, die ein gewisses Basisangebot an Unterstützungsleistungen bieten sollen. Dazu zählt unter anderem eine akademische Orientierungshilfe, diverse Gesundheitsdienste, psychopädagogische Betreuung und auch eine Arbeitsstellenvermittlung.⁴⁵⁶

In den meisten Fällen gibt es keine eigens dafür engagierten Tutoren; diese Aufgaben werden vom Lehrpersonal selbst übernommen. Sie bestehen vor allem darin, den persönlichen Kontakt mit den ihnen zugewiesenen Studierenden aufrechtzuerhalten, sie zu beraten und zu motivieren, sie bei der Eingewöhnung in Leben und Funktionsweise der Universität zu unterstützen und im Laufe ihrer Ausbildung eine Orientierungshilfe zu sein. Dabei sollen die privaten, familiären, sozio-ökonomischen und psychischen Umstände der zu Betreuenden stets berücksichtigt werden. Durch Tutorienpläne soll die Regelmäßigkeit der Sitzungen garantiert werden, die sowohl einzeln, als auch paarweise oder in Gruppen stattfinden können.⁴⁵⁷ Blanca Roblero Vázquez beispielsweise, eine Studentin der UAIM, deren Erfahrungsbericht über die Tutorien auf der Website des REDUI veröffentlicht ist, empfand die Unterstützung ihrer Tutorin vor allem in der ersten Zeit im Eingewöhnungsprozess als sehr hilfreich. Sie erzählt, dass die Trennung von ihrer Familie, die neuen Lebensumstände und die Tatsache, dass sie sich zu Anfang sehr allein fühlte, sie fast zu einem Abbruch ihres Studiums bewegt hätten. Doch vor allem durch die Gruppengespräche im Rahmen des <*Programa Institucional de Tutorías*> und die ständige Begleitung ihrer Tutorin in ihrem persönlichen und akademischen Lernprozess konnten sie zum Bleiben bewegen und neue Herausforderungen bestehen lassen: „*Gracias a las tutorías y la dedicación que me ha brindado mi tutora he logrado muchos objetivos, he vencido retos dentro de la Universidad.*“⁴⁵⁸ Roblero Vázquez schreibt ebenso über Kollegen und Kolleginnen, die nicht an den Tutoren-Programmen teilnehmen – sei es aufgrund von Zeitproblemen oder wegen des Empfindens, diese nicht zu brauchen. Im Allgemeinen zeigt dieser Bericht, dass das Tutorien-System auf einer Mikro-Ebene wirksam wird, die unabhängig von den makrostrukturellen Planungselementen des Konzepts der I.U. die persönlichen Fortschritte einzelner Studierender positiv beeinflussen kann.⁴⁵⁹

⁴⁵⁶ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.285. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.153, 164 und 166f. / ROBLERO VÁZQUEZ, S.1.

⁴⁵⁷ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.168ff. / UAIM, Modelo Educativo, PDF S.7.

⁴⁵⁸ ROBLERO VÁZQUEZ, S.2.

⁴⁵⁹ ROBLERO VÁZQUEZ, S.1f.

PÄDAGOGISCHE STRATEGIEN

Das Bildungsmodell der I.U. sieht also vor, den Studierenden eine Wahrnehmung von sich selbst als kreativem und produktivem Subjekt und die Aneignung von kritisch-reflexiven⁴⁶⁰ Analysefertigkeiten zu vermitteln – also die „Fähigkeit [...] über das eigene Handeln nachzudenken und es in größere Zusammenhänge einzubetten“ –, sowie Disziplin, Verantwortung und die Fähigkeit zur strategischen Planung der eigenen akademischen Arbeit und professionellen Praxis. Im Endeffekt sollen die Absolventen und Absolventinnen dazu in der Lage sein, (neues) Wissen zu erwerben, zu konstruieren, zu verarbeiten und anzuwenden, ausgehend vom Input, den ihnen der jeweilige Kontext gibt und von den Entwicklungsanforderungen, die die Realität an die Menschen stellt.⁴⁶¹

Diese Zielsetzungen werden im sogenannten **psychopädagogischen Ansatz** reflektiert, der als theoretisch-epistemologisches Rückgrat des Bildungsmodells der I.U. auf die integrale und ganzheitliche (also akademische *und* persönliche) (Aus-)Bildung der Studierenden fokussiert ist und in dem der Ausbildungsprozess (wie der im Kapitel „Prinzipien“ beschriebenen Persönlichkeitsbildung) nicht nur auf die Aneignung von Information ausgerichtet ist. Vielmehr sollen die Studierenden auch vorrangig auf Problemlösung ausgerichtete Hilfsmittel und Techniken, sowie solche der *autoeducación* und des sogenannten „*aprender a aprender*“ („lernen zu lernen“) oder auch „*aprender a pensar*“ („denken lernen“) erlernen, also der Fähigkeit einer flexiblen und funktionalen Verwendung von erworbenem Wissen in spezifischen Kontexten in Hinblick auf das „lebenslange Lernen“.⁴⁶²

*„En este orden de ideas, el enfoque pedagógico en el que se sustenta la estrategia formativa de la Universidad Intercultural está orientado por el **constructivismo sociocultural** que considera la educación como un proceso en que el conocimiento se construye colectivamente, y plantea que la enseñanza tiene una dimensión social que se apoya en el marco de las experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve.“*⁴⁶³

Wenn Wissen kollektiv konstruiert wird, bedeutet das aber auch, dass lernen kein Sender-Empfänger-Prozess sein kann, sondern dass die Lernenden gemäß dieses Ansatzes Informationen selektieren, organisieren und in Beziehung zu bereits vorhandenem Wissen setzen, um in einer aktiven und partizipativen Weise Bedeutungen zu konstruieren. Der Unterricht ist in diesem Sinne eine konstruktive, bewusste, intentionale und aktive Praktik, ein Prozess von so-

⁴⁶⁰ NOVY, S.24.

⁴⁶¹ BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.284. / CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.156. / MERCADO VARGAS, MERCADO VARGAS (2008), S.81.

⁴⁶² CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.155 und 158. / MORENO VALDÉS, S.136.

⁴⁶³ „In dieser Perspektive ist der pädagogische Ansatz, der die Bildungsstrategien der I.U. ausmacht, am **sozio-kulturellen Konstruktivismus** orientiert, der die Bildung als einen Prozess ansieht, in dem Wissen kollektiv konstruiert wird und der den Unterricht als soziale Dimension wahrnimmt, die auf den kontextuellen Erfahrungen basiert, in deren Rahmen sich ein Individuum entwickelt.“
CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.155.

zialem Austausch und Verhandlungen zwischen den Bildungs-Akteuren, der durch Aktion-Reflexion bestimmt wird.⁴⁶⁴ Daher stellen auch die Betonung auf Interaktion sowie die Funktion der lehrenden Person als Mediator zwischen Wissen, Kultur und Schüler und als Agent der sozialen Inklusion eine Schlüsselrolle in den so angedachten Lernprozessen dar.⁴⁶⁵

Diese Prinzipien des sozio-kulturellen Konstruktivismus laufen sowohl mit jenen der interkulturellen Bildung zusammen – in der Interaktion und Dialog ebenfalls zentrale Elemente darstellen – als auch mit der Intention der I.U., Räume für Wissen und Kenntnisse zu öffnen, die auch durch die Erfahrungen und Wertvorstellungen der verschiedenen Völker Mexikos bereichert werden.⁴⁶⁶

Um solche innovativen Bildungsstrategien zu etablieren ist jedoch ein radikaler Bruch mit traditionellen Vorgehensweisen der Lehr-Lern-Prozesse und damit eine Rekonzeptualisierung, Rekonstruktion und Restrukturierung von Lehrplänen, pädagogischen und didaktischen Modellen und den Werten und Einstellungen des Lehrpersonals selbst vonnöten. Dessen Rolle im Unterricht ist in der Regel das Übergeben von Wissen, das von den Schülern und Schülerinnen als passive Empfänger bzw. Empfängerinnen aufgenommen wird und im Prinzip mechanisch (auswendig) gelernt statt verstanden werden soll. Dabei handelt es sich jedoch lediglich um eine reine Anhäufung von Wissen⁴⁶⁷, das oftmals „leer“ bleibt und nicht mit Bedeutungen und Bezügen zur eigenen Realität gefüllt werden kann, anstatt einer Erziehung zu Verantwortung und kritischem Denken. Diese alleinige Fokussierung auf „*aprender a conocer/saber*“ („lernen um zu wissen“) ist oftmals durch eine fehlende Stimulation von Interesse und Motivation in den Schülern charakterisiert.⁴⁶⁸

Das Bildungsmodell, das diesem Verständnis von Unterricht entgegengesetzt wird, sowie dessen pädagogische Strategien basieren auf bedeutenden Werken und Theorien von für das Konzept der I.U. einflussreichen Vordenkern auf dem Gebiet der Bildung und Pädagogik, darunter unter anderem Lev Vygotski und Paulo Freire, deren Beitrag zur Entwicklung der beschriebenen Prinzipien ich nun kurz beschreiben möchte. Die von ihnen und ihren Nachfolgern entwickelten Erkenntnisse und Vorschläge stellen ein wichtiges methodologisches Instrument für die praktische Umsetzung der interkulturellen Bildung, speziell in der Höheren Bildung, dar.⁴⁶⁹

⁴⁶⁴ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.156f. / NOVY, S.29. / OVEJERO BERNAL, S.680.

⁴⁶⁵ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.155f. / MERCADO VARGAS, MERCADO VARGAS (2008), S.83. / MORENO VALDÉS, S.137.

⁴⁶⁶ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.158.

⁴⁶⁷ „Der Kopf der SchülerInnen wird als Behälter gesehen, in den die Bildungsinhalte hineingeschüttet werden. Je mehr der Kopf fassen kann, desto erfolgreicher ist die Ausbildung.“ (NOVY, S.26.)

⁴⁶⁸ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.154ff. / MERCADO VARGAS, MERCADO VARGAS (2008), S.108. / MERCADO VARGAS, MERCADO VARGAS (2010), S.91. / MORENO VALDÉS, S.140. / NOVY, S.26. / OVEJERO BERNAL, S.678.

⁴⁶⁹ SALDÍVAR, S.17.

Der Beitrag von **Lev Vygotski** (auch Lew Wygotski oder Vygostkij) (1896-1934) liegt vor allem in seinen Forschungen über den Zusammenhang zwischen der menschlichen Entwicklung und dem Lernprozess (*aprendizaje*) sowie über die Beziehung von Denken und Sprache. Seine für das beschriebene Bildungsmodell relevanten Theorien sagen zusammengefasst im Prinzip aus, dass jegliche kulturelle Entwicklung sich auf zwei Ebenen vollzieht. Zuerst auf der sozialen und zwar in Form menschlicher Interaktion, was Vygotski als „interpsychologische Kategorie“ bezeichnet, also einen zwischenmenschlichen Austausch auf psychologischer Ebene. In einem zweiten Schritt werden diese Prozesse vom Individuum internalisiert, bezeichnet als „intrapyschologische Kategorie“; das meint die Verinnerlichung von Erfahrungen und Gelerntem und dessen Verarbeitung für den Lernprozess⁴⁷⁰. Vygotski unterscheidet in diesem Lernprozess zwischen dem realen Entwicklungsniveau, also den bereits angeeigneten mentalen Fähigkeiten eines Menschen, durch die ein Problem ohne fremde Hilfe bewältigt werden kann (retrospektive/ rückblickende Charakterisierung) und dem potentiellen Entwicklungsniveau, bei dem dies nicht der Fall ist und das daher Aussagekraft in Bezug auf die (noch) nicht entwickelten mentalen Fähigkeiten eines Menschen besitzt (prospektive/ vorausschauende Charakterisierung).⁴⁷¹

Für das Bildungsmodell der I.U. wurden dabei folgende daraus ableitbare Erkenntnisse von Bedeutung: Menschen generieren Wissen in kollektiven Konstruktions- und individuellen Aneignungsprozessen auf Basis von bereits vorhandenem Vorwissen, das durch kulturelle Sozialisierung und soziale Interaktion erworben wurde. Diese Prozesse sind in spezifische Kontexte eingebettet und werden über die Sprache vermittelt - damit erlangt die Verwendung der Muttersprache im Ausbildungsprozess zentrale Bedeutung. Ausgehend von dieser Perspektive eines von außen initiierten Lernprozesses kommt der Schule/ Universität die zentrale Aufgabe zu, diese mentale und psychologische Entwicklung der Auszubildenden voranzutreiben. Die Lehrenden und Professoren bzw. Professorinnen agieren dabei als Vermittler zwischen Kultur und Individuum, indem sie die interpsychologischen Prozesse, die in der Folge zur Verinnerlichung des Gelernten führen sollen, anregen und den nötigen Input für die Entwicklung von Fähigkeiten liefern, die sich nicht spontan von selbst entwickeln.⁴⁷²

Die Betonung des konstruierten Charakters von Wissen, das aus spezifischen sozialen und kulturellen Kontexten in einem mentalen Prozess des Individuum durch Interaktion mit seiner

⁴⁷⁰ Während in der Theorie der Soziologien Berger und Luckmann, auf die im Kapitel „Kultur“ hingewiesen wurde, die dialektische Beziehung von Externalisierung, Objektivierung und Internalisierung im Lernprozess hervorgehoben wird, richten sich diese Vorgänge bei Vygotski prioritär von außen nach innen. Diese Ansicht, die Lernprozesse hauptsächlich als nur in eine Richtung funktionierend ansieht, wird vor allem bei Paulo Freire erweitert.

⁴⁷¹ CARRERA, MAZZARELLA, S.43.

⁴⁷² BASTIDA MUÑOZ (In: Mato, 2012), S.285. / CARRERA, MAZZARELLA, S.43f. / GUITART, BASTIANI GÓMEZ, S.34. / MERCADO VARGAS, MERCADO VARGAS (2008), S.87. / SALDÍVAR, S.17f.

Umwelt heraus entsteht⁴⁷³, liefert schließlich das Fundament für die Argumentation gegen die Universalität und Allgemeingültigkeit des „westlichen“ Wissens, das in diesem Sinne selbst ebenfalls aus spezifischen historisch und sozio-kulturell geprägten Verhältnissen heraus generiert wurde. Dies spielt eine Rolle für das im Konzept der I.U. wichtige Ziel einer Neudefinierung der Beziehung zwischen Wissenssystemen, die aus verschiedenen kulturellen Kontexten heraus entstanden sind.

Während bei Vygotski der individuelle Lernprozess, also die Internalisierung von Wissen, durch Intervention initiiert wird⁴⁷⁴, stehen bei **Paulo Freire** (1921-1997) explizit Interaktion und Dialog im Vordergrund, die auf Respekt (voreinander und vor der Vielfalt), Kommunikation und Solidarität aufbauen und reziproke Lernprozesse generieren sollen. Das bedeutet, dass die traditionelle Hierarchie von der Instanz der belehrenden Lehrer/innen oder Professoren/innen zur Instanz des passiven Schülers aufgebrochen werden muss, in der „*el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquéllos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes.*“⁴⁷⁵ Dabei ist das Ziel jedoch nicht Bildung ohne Anleitung oder Autorität, sondern eine Neudefinierung des Verhältnisses zwischen den Bildungsakteuren, in der das Ventil des Wissenstransfers in beide Richtungen durchlässig werden soll. Die diesem Anspruch zugrundeliegenden Prinzipien rücken die Einzigartigkeit des Individuums ins Zentrum, das in einem dialogischen Lernprozess einerseits Wissen austauscht (nicht nur empfängt) und andererseits zu sich selbst finden und das eigene Ich konstruieren kann: „Wie das ‘kleine Ich bin Ich’ im Kinderbuch von Mira Lobe herausfindet, dass es einzigartig ist, so ist es Ziel von Bildung, dass Menschen lernen, dass keiner wie der andere ist.“⁴⁷⁶ Um dieses Potential zu nützen, muss die Überheblichkeit der Lehrinstanz, im alleinigen Besitz von Wissen zu sein, durch das Bewusstsein erweitert werden, selbst etwas von den Unterrichteten lernen zu können und damit selbst zum Lernenden zu werden, um gemeinsam ein Verständnis für die Welt entwickeln zu können.⁴⁷⁷

Durch dieses gemeinsame „Lesen der Welt“ soll in intersubjektiver dialogischer Weise ein kritisches Bewusstsein über die eigene Situation und Situierung in der Welt entwickelt werden – Freire nennt diesen Prozess der Bewusstseinsbildung *concientización* –, das nach Wurzeln von Unterdrückung sucht, die Funktionsweise der Gesellschaft hinterfragt und Problemen auf den Grund gehen will. Für Freire führt eine solche Reflexion alleine jedoch noch

⁴⁷³ MERCADO VARGAS, MERCADO VARGAS (2008), S.86.

⁴⁷⁴ MERCADO VARGAS, MERCADO VARGAS (2008), S.116.

⁴⁷⁵ „das ‘Wissen’, die Kenntnis, eine Spende derjenigen ist, die sich als wissend beurteilen, für diejenigen, die als unwissend beurteilt werden.“

OVEJERO BERNAL, S.678.

⁴⁷⁶ NOVY, S.25.

„Das kleine Ich-bin-ich“ ist ein österreichisches Kinderbuch, das von Mira Lobe geschrieben und von Susi Weigel illustriert wurde und in dem es um die Suche nach der eigenen Identität geht.

⁴⁷⁷ NOVY, S.25ff und 32f. / SALDÍVAR S.20.

nicht zu sozialem Wandel; das gestalterische Potenzial der denkenden Subjekte kann erst in Kombination mit Aktion, mit dem konkreten Handeln, mit dem Bezug zur Praxis entfaltet werden. Beides sollte stets in einem dialektischen Zusammenhang stehen, um weder in einen reinen Aktionismus, noch leere Ideologisierung zu verfallen:⁴⁷⁸ „*la práctica sin teoría es coja, [...] la teoría sin práctica es ciega*“.⁴⁷⁹

Diese Ansätze stehen innerhalb der Logik Paulo Freires in einem unauflösbaren Zusammenhang mit sozialen Unterdrückungsmechanismen, die eine manipulative und indoktrinierende Form der Bildung für ihre Stabilisierung instrumentalisieren und die durch „befreiende Bildungsarbeit“ aufgebrochen werden sollen. Denn die bestehende Wissenshierarchie innerhalb des Klassenzimmers ist „*una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión*“ und findet ihre Analogie in der „*absolutización de la ignorancia*“⁴⁸⁰ der Unterdrückten durch die dominierende Klasse bzw. hegemoniale Kultur und ihr Wissensmonopol. Während in diesem Sinne instrumentalisierte Bildungsmodelle eher an der Adaption der Unterdrückten an ihre Situation interessiert sind, steht in Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins über Klassenunterschiede, Rassismus und Sexismus und die Entwicklung von Fähigkeiten im Zentrum, mit Hilfe derer sich die Unterdrückten selbst (vor allem aus der Passivität) „befreien“ und die Welt mit gestalten können.⁴⁸¹ In diesem Sinne ist die Freire'sche Methode im Prinzip eher für die Ausbildung von Erwachsenen geeignet und daher als pädagogische Strategie für die Universitätslehre angebracht. Zwischen den Zielen, die Paulo Freire verfolgt und jenen, die im Konzept der I.U. festgeschrieben werden, lassen sich eindeutige Parallelen erkennen. Vor allem betrifft das die Intention, Studierende nicht nur mit Wissen zu versorgen, sondern sie durch Kontextualisierung und praktische Ausrichtung der Lehrinhalte für Probleme und Potentiale des eigenen Umfelds zu sensibilisieren und Möglichkeiten aufzuzeigen, etwas an der momentanen Situation zu verändern und die unterdrückten Kulturen zu stärken.

⁴⁷⁸ NOVY, S.28f. / OVEJERO BERNAL, S.677 und 679f.

⁴⁷⁹ „Praxis ohne Theorie ist lahm und hinkend, Theorie ohne Praxis ist blind.“
OVEJERO BERNAL, S.680.

⁴⁸⁰ „eine der instrumentalisierten Manifestationen der Ideologie der Unterdrückung“
„Verabsolutierung des Nicht-Wissens“
OVEJERO BERNAL, S.678.

⁴⁸¹ NOVY, S.31f. / OVEJERO BERNAL, S.677f.

PRINZIPIEN

Die Prinzipien, auf denen das Konzept der Interkulturellen Universitäten beruht, bestehen in erster Linie im **interkulturellen Fokus** gemäß des bereits besprochenen Konzepts der Interkulturalität, sowie in der ebenfalls bereits angesprochenen **Sachbezogenheit und Einbettung der Lehrinhalte und -methoden in den jeweiligen sozio-kulturellen Kontext**. Auch die **Gleichheit bzw. soziale Gerechtigkeit** (*equidad*) spielt eine wesentliche Rolle in den normativen Richtlinien der interkulturellen Institutionen⁴⁸² und ist eng mit dem Anspruch der **Qualität** verbunden – also der Fähigkeit eines Bildungssystems (oder in diesem Fall einer Bildungsinstitution), sicherzustellen, dass alle Schüler und Schülerinnen die Lernziele in einer vorgesehenen Zeit erreichen – wie auch in den im PRONAE formulierten angestrebten Zielen für die nationale Bildungspolitik festgehalten wird: *„La equidad implica necesariamente la calidad y exige mejorar los resultados, con atención especial a los grupos en situación de pobreza. [...] Mientras el sistema no ofrezca a los pobres el acceso a una educación de buena calidad, actuará como mecanismo de marginación.“*⁴⁸³ Die Etablierung eines qualitativ hochwertigen Bildungsangebots wird nicht nur als Richtwert im PRONAE festgeschrieben, sondern ist auch ein besonders wichtiges Kriterium für die Interkulturellen Universitäten, denn in ihrer Rolle als Institutionen mit innovativen Ansätzen müssen ihre Qualitäten umso mehr herausstechen, um in der Landschaft der nationalen und internationalen Höheren Bildungsinstitutionen akzeptiert, in sie eingegliedert und als gleichwertig bzw. konkurrenzfähig erachtet werden zu können.⁴⁸⁴

Die UIMQRoo hat beispielsweise die Werte und Normen, die ihre Institution leiten sollen, in einem Dokument zusammengefasst, das auch von den Professoren bei Vertragsabschluss unterzeichnet werden muss:

„Responsabilidad - Cumplir con las directrices institucionales asumiendo las consecuencias de nuestras acciones. [...] Respeto - Adoptar una actitud de comprensión y tolerancia hacia los demás sin contravenir sus derechos y garantías individuales. [...] Equidad - Igualdad de condiciones y oportunidades de desarrollo para todos. Justicia - Actuar con pertinencia a la situación considerando normas, políticas y valores institucionales. Comunicación - Dialogo efectivo entre los integrantes de la comunidad universitaria. [...] Interculturalidad – Contri-

⁴⁸² AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.30. / REDUI, Objetivos de la Redui, S.1. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.6.

⁴⁸³ „Die Gleichheit/ soziale Gerechtigkeit impliziert notwendigerweise die Qualität und fordert eine Verbesserung der Resultate, mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Gruppen in Armutssituationen. [...] Solange das System den Armen keinen Zugang zu Bildung guter Qualität ermöglicht, wird es immer als Mechanismus der Marginalisierung fungieren.“

SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006, S.42.

⁴⁸⁴ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR, S.61f. / RUBIO OCA, S.51, 56 und 166. / SCHMELKES (In: Mato, 2008), S.330 und 337.

*buir a la construcción de una sociedad interactiva y respetuosa con el otro y con el entorno.*⁴⁸⁵

Das Wesentliche dabei ist, dass es sich bei diesen Prinzipien nicht nur um normative Richtlinien handelt, sondern dass sie zugleich in den Lehrmethoden impliziert sein sollen und selbst Lernziele darstellen. Denn durch den Unterricht sollten nicht nur Kenntnisse und Wissen vermittelt werden, sondern auch diese humanistischen und sozialen Werte, um die Studenten zu sozialem Engagement und Respekt vor der kulturellen und biologischen Diversität zu erziehen. Dies ist vor allem mit „**ganzheitlicher** Ausbildung“ gemeint, wie es auch im „*Ley General de Educación*“ festgelegt wurde: „*Artículo 7o. [...] I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.*“⁴⁸⁶ Es soll also der ganze Mensch in der Stärkung seiner Identität und in seinem Umgang mit seiner Umwelt berücksichtigt werden. Doch solche Werte können nicht einfach unterrichtet werden. Sie sollen sowohl – vom Lehrpersonal – vorgelebt, als auch von den Studierenden durch die Arbeiten in der Gemeinde selbst erfahren und erlernt werden.⁴⁸⁷

Um all diesen Ansprüchen gerecht zu werden und unter Berücksichtigung der gegebenen Diversität schreibt das Konzept der I.U. keinen fixen Ansatz für die Annäherung an die Bildungsaktivitäten vor. Dem liegt die mit Paulo Freire geteilte Überzeugung zugrunde, dass Lehrmethoden immer in einem engen Bezug zum historischen, politischen und sozio-ökonomischen Kontext stehen sollten, da ein und dieselbe Methode in verschiedenen pädagogischen Situationen oder Umgebungen nicht immer die gleichen Ergebnisse erzielen muss. Das zeigt, dass Erfahrungen nicht „transplantiert“, sondern nur reinterpretiert und adaptiert werden können (darauf wurde auch bereits im Kapitel „Globalisierung“ hingewiesen). So obliegt es jeder universitären Einheit selbst, ihre Bildungsmodelle aufbauend auf den gemeinsamen Richtlinien und Basiskriterien, die ich in dieser Arbeit zu beschreiben versucht habe, an die jeweiligen lokalen Gegebenheiten, Bedürfnisse, Potentiale und Notwendigkeiten anzupassen.⁴⁸⁸

Innerhalb dieser Kontextbezogenheit ist nicht nur die Förderung und Stärkung von Kultur und Sprache im regionalen Umfeld der I.U. ein zentrales Anliegen dieser Institutionen, sondern

⁴⁸⁵ „**Verantwortung** - Die institutionellen Richtlinien einhalten und die Konsequenzen unseres Handelns in Kauf nehmen. [...] **Respekt** - Eine verständnisvolle und tolerante Verhaltensweise gegenüber den anderen annehmen, ohne den individuellen Rechten und Garantien zuwider zu handeln. [...] **Soziale Gleichheit** – Gleiche Konditionen und Möglichkeiten für die Entwicklung eines jeden. **Gerechtigkeit** - Immer mit Bezug auf die jeweiligen Situationen handeln, Normen, Politiken und Werte mit einbeziehend. **Kommunikation** - Ein effektiver Dialog zwischen den Mitgliedern der Universitäts-Gemeinschaft. [...] **Interkulturalität** - Zu der Konstruktion einer interaktiven und respektvollen Gesellschaft beitragen, in Bezug auf andere und die Umgebung.“

UIMQRoo, Código de Ética de la UIMQRoo, S.1f.

⁴⁸⁶ „Artikel 7 - Zur integralen Entwicklung des Individuums beitragen, dass dieses seine menschlichen Fähigkeiten voll und ganz ausüben könne.“

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1993), Ley General de Educación, S.2., Artikel 7

⁴⁸⁷ CASILLAS MUÑOZ, SANTINI VILLAR S.163 und 182. / REDUI, Objetivos de la Redui, S.1

⁴⁸⁸ AHUJA SÁNCHEZ, BERUMEN CAMPOS, CASILLAS MUÑOZ (u.a.), S.56. / OVEJERO BERNAL, S.681. / SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.9.

auch eine Förderung des aus diesen Kontexten heraus produzierten Wissens, das aufgenommen, systematisiert und in den universitären Bereich und die wissenschaftliche Wissensproduktion eingegliedert werden soll. Dieses Vorhaben und die damit verbundenen Problematiken hängen stark mit der Bewertung indigenen Wissens zusammen, vor allem in seiner Beziehung zum auf den Universitäten produzierten „wissenschaftlichen Wissen“.⁴⁸⁹ Diese eng mit entkolonialisierendem Gedankengut verknüpfte Notwendigkeit einer epistemologischen Dezentralisierung liegt somit im Kernbereich des Konzeptes der Interkulturellen Universitäten und verweist auf eine spannende Perspektive für zukünftige Forschungen.

⁴⁸⁹ SCHMELKES (In: Intercultural Education, 2009), S.8.

ABSCHLIESSENDE REFLEXION UND ZUSAMMENFASSUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE

Ziel dieser Arbeit war es, die theoretische Basis des Konzepts der Interkulturellen Universitäten in Mexiko für eine weiterführende Forschung aufzuarbeiten, dessen zentrale Aspekte zu beschreiben und die Zusammenhänge zwischen globalen gesellschaftlichen Prozessen und dem Aufkommen solcher lokalen Phänomene aufzuzeigen.

So zeigt sich das Konzept der Interkulturellen Universitäten als eine Antwort auf die Forderungen indigener Bewegungen in Lateinamerika, die sich als Reaktion auf in der europäisch-amerikanischen Geschichte wurzelnden Ungleichheiten und strukturell-systemische Missstände im Rahmen der sozialen und kulturellen Prozesse der Globalisierung ab den 1990ern vermehrt entfaltet haben und ein diskursives Feld rund um die kulturelle Vielfalt und den Umgang damit geöffnet haben (von Bengoa als „*cuestión indígena*“ bezeichnet). Gemäß der großen Relevanz des Interkulturalitäts-Konzeptes in diesen Diskursen über mögliche und angestrebte Gesellschafts- und Bildungsmodelle sollen die I.U. einen Beitrag zu Dialog und Interaktion zwischen den verschiedenen sozialen und kulturellen Akteuren in Mexiko leisten. Dies soll einerseits durch das Studierendenprofil erreicht werden, das nicht ausschließlich auf eine indigene Zielgruppe abzielt, sondern Anwärter und Anwärterinnen jeglicher kultureller oder ethnischer Abstammung vorsieht und so durch vermehrten Kontakt zwischen den Angehörigen unterschiedlicher kultureller, ethnischer, sprachlicher oder sozialer Gruppen gegenseitige Toleranz und Respekt zu fördern und Diskriminierung und Rassismus zu verringern sucht. Andererseits baut das Konzept auf eine *empowerment*-Strategie auf, deren Ziel nicht nur die Erhöhung eines qualitativen Bildungsangebots für marginalisierte (hauptsächlich indigene) Bevölkerungsgruppen vorsieht, sondern darüber hinaus eine Stärkung indigener Kulturen, ihrer Sprachen und ihres Wissens innerhalb der mexikanischen Gesellschaft anstrebt. Dies soll durch partizipative pädagogische Strategien und die Einbettung der Lehr- und Forschungsinhalte in die Lebensrealitäten der Regionen geschehen, in denen die Interkulturellen Universitäten situiert sind. In diesem Sinne sollen Akteure ausgebildet werden, die sich für die Entwicklung ihrer Gemeinden engagieren und als Vermittler in besagtem interkulturellen Dialog zur Aushandlung der Konditionen für das „gute Leben“ für alle Sektoren der mexikanischen Gesellschaft auftreten können.

Diese „**Advokaten**“ sollen sich also in mehreren kulturellen Umfeldern auskennen, sich darin bewegen und zwischen den verschiedenen (kulturellen und sprachlichen) Codes *switchen* können. Für Indigene bedeutet diese Vermittlung zwischen den Kulturen in der Praxis jedoch gemeinhin, sich die Sprache und Argumentationsformen, das Wissen und die Denkmuster der

dominanten Kultur anzueignen, an Universitäten zu studieren, in denen die Sensibilität für indigene Kulturen keine Rolle spielt und das oft weit weg von der Heimat⁴⁹⁰ (im Kapitel „Bildungssituation indigener Völker“ wurde bereits auf solche Bildungswege hingewiesen). Dieser einseitige Prozess der Anpassung („Verwestlichung“) macht aus jenen, die *Vermittler/innen* zwischen gleichwertigen Kulturen sein sollten, im Grunde *Vertreter/innen* bzw. *Repräsentanten/innen* einer subalternen Gruppe gegenüber einer dominanten („vertreten“ bzw. „repräsentieren“ funktioniert nur in eine Richtung, „vermitteln“ hingegen in mehrere). In jedem Fall sind jedoch zwischengeschaltete Agenten notwendig, da Indigene aufgrund der Überheblichkeit der Elitenkultur (siehe „Entkolonialisierung“) erst ernst oder ernster genommen werden, wenn sie sich „westlich“ gebärden, kleiden und ausdrücken. Häufig kam und kommt es dabei zu einer Entfremdung indigener Eliten von ihren „ursprünglichen“ Kulturen und zur Bildung neuer indigener Identitäten, in denen die jeweilige indigene Kultur von einem westlichen Standpunkt aus reinterpretiert und „künstlich“ rekonstruiert wird.⁴⁹¹ Der Prozess der Neuinterpretation einer Kultur aus einem dieser Kultur fremden Blickwinkel an sich soll hier nicht kritisiert werden - haben wir doch im ersten Teil dieser Arbeit festgehalten, dass Kultur und Identität nichts Statisches sind, keine Momentaufnahmen bzw. Abweichungen davon, und daher auch nicht „authentisch“ oder „unauthentisch“. Doch es stellt sich die Frage, inwieweit diese Agenten auch Repräsentanten einer Gruppe sein können, in der sie selbst nicht mehr verwurzelt, sondern in ihrer Weltsicht der „Logik der westlichen Moderne“ verpflichtet sind, die es eigentlich zu hinterfragen gilt. Insofern sehe ich den Ansatz der Interkulturellen Universitäten als sinnvoll an, interkulturelle Vermittler über *empowerment* indigener Kulturen anstatt über die einseitige Anpassung an „westliche“ als universal angesehene Bildungsvorstellungen auszubilden und die Verwurzelung in bzw. Solidarität mit den jeweiligen Gemeinden zu stärken, sowie eine allgemeine Sensibilisierung der Thematik zu fördern.

Das führt mich jedoch zu weiteren Fragen: *Empowerment* ist wichtig, aber wie weit und tiefgehend kann der angestrebte gesellschaftliche Wandel gehen, wenn es nur eine begrenzte Anzahl dieser Advokaten gibt, die sich auf der Ebene des politischen *agenda setting* für eine indigene Sichtweise stark machen? Wie weit geht eine Entkolonialisierung, die nur in der Annäherung kleinerer kultureller Gruppen an die dominante Kultur besteht und nicht im beiderseitigen Aufeinander-Zukommen (also zumindest einer Öffnung des Denkens und Akzeptanz

⁴⁹⁰ RAMÍREZ CASTAÑEDA, S.203f.

⁴⁹¹ Eine gewisse Entfremdung findet freilich immer statt, wenn man sich auf ein andersartiges kulturelles Feld wagt und sich darauf einlässt, und das Hinterfragen des „Eigenen“ ist Teil des Prozesses vom Kennenlernen des „Anderen“. Was ich ihr hier jedoch mit Bengoa anspreche, sind Entfremdungsprozesse höheren Grades; eine Kultur (ihre Traditionen und Weltbilder) in Wort und Denken zu konstruieren, sie aber nicht zu leben, nicht zu kennen und diese Weltbilder nicht (mehr) zu teilen.
BENGOA, S.90ff.

des Anders-Seins als gleichwertig, und zwar nicht nur auf dem Papier)? Ein Dialog auf Augenhöhe findet nicht durch die alleinige offizielle Anerkennung der kulturellen Vielfalt statt – obwohl diese einen wichtigen ersten Schritt darstellt –, sondern erst wenn die Vorstellungen, Normen und Sichtweisen aller Beteiligten, sowie ihr Wissen und ihre Formen der Entscheidungsfindung als gleichwertig angesehen werden. Erst diese Konditionen würden aus *Vertretern* subalternen Bevölkerungsgruppen auch *Vermittler* zwischen ebenbürtigen Kulturen machen und die Einbahnstraße der Anpassung in beide Richtungen öffnen.

Insofern denke ich, dass diese interkulturellen Vermittler, deren Ausbildung ein Ziel der I.U. ist, in einem solchen angestrebten Prozess gesellschaftlichen Umdenkens eine wichtige Rolle einnehmen, um äquivalent zum multikulturellen Charakter der mexikanischen Gesellschaft verschiedene Standpunkte auf Entscheidungsebenen zu repräsentieren. Tragen können sie diesen Transformationsprozess jedoch nicht alleine in vollem Umfang. Daher finde ich es dem Anspruch des Interkulturalitäts-Konzeptes zuträglich, mit der Reformierung des tertiären Bildungssektors nicht zu warten, bis in den anderen Bildungssektoren beispielsweise das Modell der *educación intercultural bilingüe* erfolgreich umgesetzt wurde, sondern einen Prozess des Umdenkens in der Gesellschaft über das Medium der Bildung aus verschiedenen Richtungen – quasi „von oben“ und „von unten“ – parallel zu induzieren. Die nächste Generation, die im Moment in Ausbildung ist, soll bereits von Anfang an für diese Thematik sensibilisiert und mit einem Sinn für kulturelle Pluralität und dem Respekt davor erzogen werden, während zur selben Zeit Akteure ausgebildet werden, die sich auf politischer Ebene in Planungs- und Entscheidungsprozesse einklinken und für eine größere Partizipation und Gleichberechtigung indigener Völker sorgen sollen. (Auf die Mängel und Probleme in der Umsetzung dieser Vision bin ich bereits im Kapitel „Bildungssituation indigener Völker“ eingegangen.)

Gleichzeitig möchte ich zur Rolle der Advokaten jedoch die Frage aufwerfen, ob das Konzept der I.U. überhaupt vorsieht, durch diese selbst in Zukunft hinterfragt und wenn nötig angepasst oder reformiert zu werden? Für mich hat sich aus der Forschungsliteratur nämlich nicht der Grad der Partizipation indigener Akteure im Entwicklungsprozess des Konzeptes erschlossen, und ohne diesen zu kennen, kann ich vorläufig nicht ausschließen, dass es sich bei den Interkulturellen Universitäten um ein **(neo)indigenistisches Projekt** handelt - in dem Sinne, dass es *für* Indigene und *von* „Nicht-Indigenen“ entworfen wurde und durch deren kulturell bedingtes Verständnis der Welt geprägt ist. So muss ich aus meiner theoretischen Perspektive heraus auf Basis der hier erschlossenen Informationen – nämlich dass Bildungsprojekte in Mexiko *top-town*-Projekte sind und wir aufgrund der vorangegangenen beschriebenen Situation der indigenen Völker annehmen können, dass es für indigene Akteure schwerer ist, in höhere politische Entscheidungspositionen zu gelangen – die Frage aufwerfen, wie „inter“-

kulturell die Verfolgung und Umsetzung des Interkulturalitäts-Konzeptes in Wirklichkeit vorstatten geht. Zu dieser Thematik teilte eine mexikanische Teilnehmerin des 54. <International Congress of Americanists> (15.-20.7.2012, Wien), die laut eigener Aussage an der Überarbeitung des Studienangebots an der UVI mitgearbeitet hat, in einem informellen Gespräch ihre Ansicht mit mir, dass sich hinter dem mexikanischen Interkulturalitäts-Diskurs im Prinzip nichts anderes als immer noch nicht überwundene (neo)indigenistische Strömungen verbergen würden. Nun kann ich diese Aussage im Rahmen dieser Arbeit leider nicht überprüfen, möchte sie jedoch trotzdem in den Raum stellen und zum Nachdenken anregen lassen. Denn ungeachtet der Ambitionen und Intentionen, die hinter der Erstellung des Konzeptes der I.U. stehen, sowie seiner expliziten Ausrichtung auf einen interkulturellen Dialog: wenn es nicht innerhalb eines solchen entstanden ist, besteht immer die Gefahr, dass es in seiner Logik der dominanten Kultur verhaftet bleibt und die damit angestrebte Entkolonialisierung ein substanzloses Leitmotiv bleibt.

Und diese ist im Prinzip der Kern des Konzeptes der Interkulturellen Universitäten. Das zentrale Prinzip der **Interkulturalität** impliziert in seinen Ansprüchen, seinen Zielsetzungen und seiner Vision die Notwendigkeit einer **Entkolonialisierung** (in allen Lebensbereichen). Dieser inhaltliche Zusammenhang jener zwei (auch im Zuge dieser Diplomarbeit behandelten) Konzepte wurde terminologisch im Spektrum der von mir konsultierten Literatur eigentlich nur im Artikel von Catherine Walsh⁴⁹² auch explizit so herausgestrichen. Es fällt auf, dass sich die geistige und intellektuelle Strömung der so benannten „Entkolonialisierung“ („*decolonización*“) und die in ihrem Rahmen vollzogenen Initiativen (wie die verfassungsrechtliche Etablierung des „*Buen Vivir*“ oder transnationale wirtschaftliche Integrationszonen) sich vor allem auf südamerikanische Länder, wie zB. Ecuador oder Bolivien, konzentrieren, sodass im ersten Moment der Eindruck entsteht, dass dieser Diskurs noch nicht in diesem Maße nach Mexiko vorgedrungen sei. Doch möglicherweise – zumindest lassen Parallelen in den Zielsetzungen darauf schließen – ist es auch nur eine Frage der Terminologie und die südamerikanischen Diskussionen über einen gesamtgesellschaftlichen Wandel und das „gute Leben“ finden ihr Äquivalent in der Interkulturalitätsdebatte, die im mexikanischen Diskurs vorherrscht (wobei die Umsetzung in Mexiko wie bereits öfter erwähnt den Ansprüchen hinterher hängt und bisher noch nicht mit Südamerika vergleichbare Initiativen ins Leben gerufen wurden). In Bezug auf das *sistema educativo* mag die nur langsam und zäh voranschreitende Umwälzung der formellen Bildung in Mexiko an erwähnter *top-down*-Politik liegen, während Bildungsimpulse beispielsweise in Ecuador und Bolivien von indigenen Initiativen ausgehen (*bottom-*

⁴⁹² siehe Literaturverzeichnis

up).⁴⁹³ Vielleicht spielt dabei auch die Tatsache eine Rolle, dass Mexiko sozusagen das Geburtsland des Indigenismus ist – von wo aus diese Ideologie in ganz Lateinamerika verbreitet wurde – und dessen Tradition in Institutionen, Praktiken und Machtmechanismen noch zu präsent ist und zu stark nachwirkt und daher schwerer zu überwinden ist. Vom theoretischen Standpunkt dieser Arbeit aus bleiben diese Beobachtungen jedoch nur theoretische Schlüsse, die es empirisch zu belegen gelte.

Zumindest in Bezug auf das **Bewusstsein der Bevölkerung**, in dem sich der Blick von oben herab auf indigene Völker in vielerlei Hinsicht gehalten hat, konnte eine Entkolonialisierung anscheinend nur bedingt erreicht werden. Auch zu diesem Thema und darüber, wie die Ansätze der Interkulturalität im Diskurs über indigene Völker in der nationalen „nicht-indigenen“ Gesellschaft aufgenommen würden, äußerte sich oben erwähnte Gesprächspartnerin mir gegenüber auf dem Amerikanistenkongress. Ihrer Aussage zufolge hat die indigene Bevölkerung in den Augen der „Mestizen“ noch nicht viel von ihrer historischen Stigmatisierung verloren – das deckt sich im Grunde mit dem Tenor der konsultierten Literatur (zB. wie im „Zweiten Zwischenfazit“ aufgezeigt), wo immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass die „indigene Frage“ in Bezug auf verschiedene Lebensbereiche zwar eine zentrale Rolle in politischen und akademisch-wissenschaftlichen Diskursen eingenommen hat, aber in dieser Art noch nicht in das Bewusstsein der einzelnen sozialen Subjekte gedrungen ist – und dass in Folge dessen die Begriffe **„interkulturell“ und „indigen“** unter der „nicht-indigenen“ Bevölkerung **als Synonyme verwendet** würden.⁴⁹⁴

Ausgehend von dieser Annahme, können zwei Folgerungen gezogen werden. Erstens, dass die Etablierung einer interkulturellen Bildung für alle und die Verbreitung der Werte des Interkulturalitäts-Konzeptes erst am Anfang stehen, und zweitens, dass erneut die Gefahr einer Tendenz hin zu einer segregierten Bildung besteht, wenn die I.U. von der „nicht-indigenen“ Bevölkerung – die schließlich ebenfalls zu deren Zielgruppe gehören sollte, wie dies mit der Verwendung des Begriffes „Interkulturelle“ statt „Indigene“ Universitäten explizit ausgedrückt wird – mit dem „Stigma“ „indigen“ versehen werden. Wenn unter der Bevölkerung nicht zB. im Zuge der Vorbildung ein größeres Verständnis für die Ansätze und Werte der Interkulturalität geweckt werden kann, kann das Auswirkungen auf das Interesse der mexikanischen Jugendlichen an einem Studium an einer I.U. haben.

In Überlegungen über Faktoren, die die Anziehungskraft der I.U. verringern könnten, müssen jedoch beispielsweise auch ihre Standorte in sehr abgelegenen Regionen oder das begrenzte

⁴⁹³ LÓPEZ, S.14 und 22f.

⁴⁹⁴ Auch Margot Wieser weist in ihrer empirisch orientierten Diplomarbeit, im Zuge derer sie auch Erfahrungen vor Ort sammeln konnte, darauf hin, dass im mexikanischen/ lateinamerikanischen Diskurs unter Interkulturalität „häufig [etwas] verstanden [wird], was man in anderen Kontexten – zum Beispiel von der Ethnologie aus – Ethnizität nennen würde.“ (WIESER, S.18.)

Studienangebot mit einbezogen werden, das in den meisten Fällen keine „konventionellen“ Fächer wie zB. Geschichte, Medizin, Recht oder Buchhaltung beinhaltet. In Bezug auf letzteres muss freilich die explizite Ausrichtung der I.U. auf die Entwicklung der jeweiligen umliegenden Gemeinden berücksichtigt werden, sowie dass es sich um sehr junge Einrichtungen handelt und der Ausbau des Lehrangebots noch in der Zukunft liegt. Dennoch möchte ich darauf hinweisen, dass eine Konzentration von „alternativen“ Fächern an Institutionen, die an sich schon ein schwaches Standbein innerhalb der Universitätslandschaft haben (aufgrund ihres jungen Alters, ihrer Ausrichtung, ihrer entkolonialisierenden Ansätze etc.) einen zusätzlichen Problemfaktor für die Akzeptanz innerhalb derselben darstellen kann. Dasselbe gilt für die Anwendung des Modells der „interkulturellen Bildung“, das sich vom als Norm empfundenen etablierten Bildungssystem abhebt und in Bezug auf diesen Referenzpunkt als „anders“ oder „alternativ“ definiert wird. Obwohl diese Vorschläge einer alternativen Bildung von einigen wenigen Menschen als „*innovación*’, *signo de creatividad y fuente de dinamismo*“ angesehen werden, sind sie „*para la mayoría [...] desviación de la norma, pérdida, [...] inferioridad*.“⁴⁹⁵ So weise ich auf die **Gefahr einer doppelten Stigmatisierung** der I.U. innerhalb der Sichtweise und in Bezug auf die Akzeptanz der Bevölkerung und der akademischen Elite des Landes hin; und zwar gemäß der beschriebenen negativen Zuschreibungen als „indigene“ und „alternative“ Universitäten.

Generell sehe ich die Bestrebungen des Konzeptes der I.U. als positiv an und finde es gut, dass es Bemühungen gibt, mit den geschilderten Problematiken in Bezug auf indigene Völker aktiv umzugehen. Betont werden muss auch, dass der Versuch, einen gesellschaftlichen Wandel zu induzieren, sich weder schnell noch einfach gestalten kann und daher die bisherigen Erfolge oder noch ungelösten Problematiken in der Umsetzung des Konzeptes vor diesem Hintergrund bewertet werden müssen. Nicht minder wichtig ist es jedoch, nicht auf nur konzeptimmanente „Herausforderungen“ – wie die Problemfelder (zB. die schwierige Finanzierungssituation) in der Literatur euphemistisch beschrieben werden – hinzuweisen, sondern auch gesellschaftsbezogene Probleme explizit anzusprechen und in das Konzept zu integrieren, wie ich es in dieser Reflexion versucht habe. Denn nach diversen Gesprächen auf dem Kongress der Amerikanisten kam ich mir von der Forschungsliteratur ein wenig ausgetrickst vor, da die Beschreibungen des Konzepts einen positiven und optimistischen Blick in die Zukunft vermitteln und nur auf ein beschränktes Repertoire an Spannungsfeldern hinweisen. Ob die in diesem Kapitel von mir aufgezeigten Problematiken für diejenigen, die das Konzept aufstellten, selbstverständlich waren, absichtlich nicht angesprochen wurden oder vielleicht

⁴⁹⁵ „Innovation, Zeichen von Kreativität und Quelle von Dynamik“
 „für die Mehrheit [...] Abweichungen von der Norm, eine Einbuße, [...] etwas Minderwertiges“
 TORRES, TENTI FANFANI, S.32.

selbst nicht wahrgenommen wurden, ging für mich aus der konsultierten Literatur eigentlich nicht hervor. Daher denke ich auch, dass eine Bewertung und Analyse des Konzeptes in Bezug auf seine Umsetzung ausschließlich im Rahmen einer Feldforschung vor Ort und nicht alleine aufgrund der zur Verfügung stehenden Literatur zu bewältigen ist.

FORSCHUNGSAUSBLICK

Dies ist eine Arbeit über Ansprüche, Forderungen, Visionen, Wünsche und Bedürfnisse, die sich in der Erarbeitung von Konzepten niederschlagen, die wiederum auf die Transformation politischer und gesellschaftlicher Strukturen und der dahinterstehenden Ideologien abzielen. Ziel meiner Forschung war es nicht, die Umsetzung und den Grad des Erfolgs des hier behandelten Projektes oder auch die Sichtweise der indigenen Bevölkerungsgruppen, Intellektuellen, Studenten, Gemeinden, etc. bzw. die Reaktion der verschiedenen relevanten Akteure darauf zu untersuchen. Ein wichtiger nächster Schritt wäre es daher, das in dieser Arbeit theoretisch aufgearbeitete Material durch empirische Feldforschung in einen spezifischeren lokalen Kontext zu setzen und Definitionen, Zuschreibungen, Vorstellungen etc., die in diesem Rahmen recht allgemein gehalten wurden, mit Daten aus Mikrostudien zu kontrastieren. Denn wie in Zusammenhang mit der Forschungsfrage bereits erwähnt, sollte Wissensproduktion nicht nur zum Selbstzweck geschehen, sondern in konkrete historische, soziale, kulturelle oder politische Kontexte eingebunden werden, um in den angestrebten dialektischen Kreislauf zwischen Wissensproduktion, -rezeption und praktischer Anwendung mit dem Ziel der Veränderung einzutreten; in diesem Fall zum Beispiel als Ansatzpunkt für eine Evaluierung mit dem Ziel einer besseren Abstimmung von Angebot und Nachfrage („Zielpublikumsorientierung“) Interkultureller Universitäten.

Ebenfalls interessant im Hinblick auf eine Evaluierung der I.U. in Mexiko wäre eine länderübergreifende vergleichende Studie. So ist beispielsweise die URACCAN in Nicaragua⁴⁹⁶ eine gut funktionierende Universität mit interkulturellem Konzept, die auch als Vorbild für das Konzept der mexikanischen I.U. gedient hat. Jedoch sowohl im Nachbarland Guatemala als auch im weiter entfernten Süden des Kontinents wurden im letzten Jahrzehnt die Pforten zahlreicher interkultureller oder indigener Universitäten geöffnet.⁴⁹⁷ Eine Studie über die ver-

⁴⁹⁶ Mehr dazu beispielsweise in: HOOKER BLANDFORD Alta Suzzane, Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al Proceso de Construcción de un Modelo de Desarrollo intercultural, equitativo, autónomo e integrador (In: Mato, 2008), S.383-392. oder auf der offiziellen Homepage der URACCAN, online unter: <<http://www.uraccan.edu.ni/uraccan/home.seam>> (4.3.2013).

⁴⁹⁷ Im 2008 von Daniel MATO herausgegebenem Buch „Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina“ (siehe Literaturverzeichnis) sind viele solcher interkulturellen bzw. indigenen Höheren Bildungsinstitutionen näher beschrieben.

schiedenen historischen, sozio-kulturellen und demographischen Entstehungskonditionen lassen möglicherweise Rückschlüsse auf Funktionsmechanismen solcher Institutionen innerhalb ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte zu und könnten Diskussionen um potentielle Lösungsvorschläge in Bezug auf bestehende Problematiken inspirieren.

Ein anderer Ansatzpunkt für eine weiterführende Forschung wäre die Beschäftigung mit der Realisierung der interkulturellen Bildung im Klassenzimmer und einer fundierteren theoretischen Behandlung unterschiedlicher Bildungskonzeptionen (wie zB. jener des Paulo Freire) und ihrer Umsetzbarkeit als dies in diesem Rahmen möglich war. Gerade weil es ein zentrales Prinzip der I.U. ist, dass sich große Teile der Lehrinhalte, didaktischen Strategien und Methoden der einzelnen Bildungseinrichtungen durch die Beziehungen zu den jeweiligen *comunidades* individuell entwickeln und formen sollen, sind mikrostrukturelle Forschungen zu unterschiedlichen Aspekten der Funktionsweisen der einzelnen I.U. erstrebenswert, um ein heterogenes Bild von der Interpretation und konkreten Realisierung des Konzepts der Interkulturalität und der Interkulturellen Bildung in Mexiko zu zeichnen. Dies wäre vor allem in Bezug auf Lernformen indigener Traditionen und ihre Kombination mit pädagogischen Strategien solcher bis dato noch nicht ausreichend umgesetzter Bildungsmodelle wie jenes der *educación intercultural bilingüe* eine spannende Fragestellung für zukünftige Forschungen.

LITERATURVERZEICHNIS

ABAD Y QUEIPO Manuel, Poverty and Priesthood in Mexico. In: Lynch John (Editor), Latin American Revolutions 1808-1826. Old and New World Origins (Oklahoma 1994) S. 174-180.

ABRAM Matthias, Estado del Arte de la Educación Bilingüe Intercultural en América Latina (vorläufiger Entwurf, Washington D.C. 2004).

ACOSTA Alberto, Das 'Buen Vivir'. Die Schaffung einer Utopie. In: Juridikum. Zeitschrift für Kritik, Recht, Gesellschaft, Nr. 4 (2009) S. 219-223.

PDF online unter: <<http://www.dnr.de/publikationen/umak/archiv/juridikum-2009-4-acosta-buenvivir.pdf>> (5.1.2013).

AGOSTINO Ana, Alternativas al Desarrollo en América Latina. Qué pueden aportar las Universidades?. In: America Latina en Movimiento 445: La Agonía de un Mito. ¿Cómo reformular el 'Desarrollo'? (Junio 2009) S. 14-17.

AHUJA SÁNCHEZ Raquel, BERUMEN CAMPOS Gerardo, CASILLAS MUÑOZ María de Lourdes (u.a.), Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México (México, D.F. 2007).

PDF online unter:

<http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf> (3.1.2013).

APPADURAI Arjun, Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization (Minneapolis 1996).

Argüelles Marín José Manuel, Antropología y Desarrollo. Un encuentro preposicional (2005).

BARTOLOMÉ Miguel Alberto, Movimientos indios en América Latina. Los nuevos Procesos de Construcción nacionalitaria. In: Desacatos. Revista de Antropología Social, No. 010 (otoño-invierno 2002) S. 148-166.

PDF online unter: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13901010>> (17.11.2012).

BAUMANN Gerd, GINGRICH Andre (Hg.), Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach (New York, Oxford 2004).

BELLO DOMÍNGUEZ Juan, El Inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las Regiones Indígenas en México. (Beitrag des X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz 2009).

PDF online unter:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf> (3.1.2013).

zitiert als: Bello Dominguez (Kongressbeitrag, 2009)

BENGOA José, La Emergencia Indígena en América Latina (México D.F., Santiago de Chile² 2007).

BENGOA José, ¿Una segunda Etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? In: Cuadernos de Antropología Social, No. 29 (2009) S. 7-22.

PDF online unter: <www.scielo.org.ar/pdf/cas/n29/n29a01.pdf> (15.12.2012).

zitiert als: Bengoa (In: Cuadernos de Antr.Soc., 2009).

BERNECKER Walther L., PIETSCHMANN Horst, TOBLER Hans Werner, Eine kleine Geschichte Mexikos (Frankfurt a.M. 2007).

BERTELY BUSQUETS María, Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. In: Galván Lafarga Luz Elena, (Coordinadora), Diccionario de historia de la educación en México (UNAM, CIESAS, Proyecto CONACYT), Onlinepublikation online unter:

<http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm> (1.1.2013).

BREIDENBACH Joana, NYÍRI Pál, Seeing Culture Everywhere. From Genocide to Consumer Habits (Seattle and London, University of Washington Press 2009). (Vorabdruck der Einleitung „A

note on this book“, online unter: EspacesTemps.net, Textuel, 12.11.2009,

<<http://espacestemps.net/document7944.html>> (27.10.2012)).

BREIDENBACH Joana, ZUKRIGL Ina, Widersprüche der kulturellen Globalisierung. Strategien und Praktiken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 12 (2002) S. 19-25.

PDF online unter <<http://www.bpb.de/apuz/27025/widersprueche-der-kulturellen-globalisierung-strategien-und-praktiken>> (15.12.2012).

BRIGGS John, SHARP Joanne, Indigenous Knowledges and Development. A postcolonial Caution. In: Third World Quarterly, Vol. 25, No. 4 (2004) S. 661-676.

BRUBAKER Rogers, COOPER Frederick, Beyond 'Identity'. In: Theory and Society 29 (2000) 1-47.

BUDKA Philipp, Indigene Widerstandsbewegungen im Kontext der Globalisierung und Informations- und Kommunikationstechnologien. Das Fallbeispiel der EZLN in Mexiko. In: Journal für Entwicklungspolitik, Vol. XX, No. 1 (2004) S. 33-44.

CARRERA Beatriz, MAZZARELLA Clemen, Vygotsky. Enfoque sociocultural. In: Educere Año/Vol. 5, Nr. 013 (2001) S. 41-44.

PDF online unter: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>> (17.1.2013).

CASILLAS MUÑOZ María de Lourdes, SANTINI VILLAR Laura, Universidad Intercultural. Modelo Educativo (México, D.F. 2006).

PDF online unter:

<http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CD0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.redui.org.mx%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D1%26Itemid%3D62&ei=TwXwUKvkGieHtAbW-ICYDg&usq=AFQjCNFWzmKuzUW4heRBsmtDRfJJEwrbrw&bvm=bv.1357700187,d.Yms> (11.1.2013).

CASTRO-GÓMEZ Santiago, GROSGOQUEL Ramón (Editores), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá 2007).

PDF online unter:

<<http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf>> (23.11.2012).

- CASTRO-GÓMEZ Santiago, GROSGOQUEL Ramón, Prólogo. *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*, S. 9-23.
- MIGNOLO Walter, *El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura*, S. 25-46.
- GROSGOQUEL Ramón, *Descolonizando los universalismos occidentales*, S. 63-77.
- CASTRO-GÓMEZ Santiago, *Decolonizar la Universidad. La Hybris del Punto Cero y el Diálogo de Saberes*. S. 79-91.
- FLÓREZ-FLÓREZ Juliana, *Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos*, S. 243-266.

CITARELLA Luca, México. In: Chiodi Francisco (Compilador), *La Educación indígena en América Latina*. Mexico, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia. Tomo I (Quito 1990) S. 9-155.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT (GTZ) (Hg.), *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (Eschborn 2004).

PDF online unter: <<http://www2.gtz.de/dokumente/bib/04-0306.pdf>> (14.1.2013).

- STRÖBELE-GREGOR Juliana, *Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika. Herausforderungen an die Demokratie*, S. 1-27.
- SPEISER Sabine, *Indigene Völker und Internationale Zusammenarbeit*, S. 28-48.
- FELDT Heidi, *Indigene Völker und Staat*, S. 49-60.
- RATHGEBER Theodor, *Indigene Völker und Landrechte*, S. 61-76.
- ABRAM Matthias, *Indigene Völker, Bildung und Kultur. Interkulturelle zweisprachige Erziehung*, S. 118-133.

zitiert als: (In: Deutsche GTZ, 2004).

DIETZ Gunther, Keyword: Cultural Diversity. A Guide through the Debate. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 1 (2007) S. 7-30.

zitiert als: Dietz (In: Zeitschrift für Erziehungswiss., 2007)

DIETZ Gunther, *Intercultural Universities in Mexico. Empowering indigenous Peoples or mainstreaming Multiculturalism?* In: *Intercultural Education* Vol. 20, No. 1: *Intercultural Universities in Mexico. Empowering Indigenous Peoples or mainstreaming Multiculturalism?* (February 2009) S. 1-4.

zitiert als: Dietz (In: Intercultural Education, 2009)

DONCEL DE COLINA Juan Antonio, Contexto multicultural y Necesidad de una Educación intercultural en México. Planteamiento y retos. In: Dietz Gunther, Regalado Hernández Rafael, Contreras Soto Ricardo (Coordinadores), Pluriculturalidad y Educación. Tomo I (Guanajuato 2010) S. 7-32.

PDF online unter: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/libros.htm>> (12.5.2012).

ERTL Thomas, LIMBERGER Michael (Hg.), Die Welt 1250-1500 (Wien 2009).

ESCOBAR Arturo, Una Minga para el Postdesarrollo. Lugar, Medio Ambiente y Movimientos sociales en las Transformaciones globales. In: America Latina en Movimiento 445: La Agonía de un Mito. ¿Cómo reformular el ‘Desarrollo’? (Junio 2009) S. 26-30.

ESTEVA Gustavo, Más allá del Desarrollo. La Buena Vida. In: America Latina en Movimiento 445: La Agonía de un Mito. ¿Cómo reformular el ‘Desarrollo’? (Junio 2009) S. 1-5.

FIERRO EVANS Maria Cecilia, ROJO PONS Flavio, An Intercultural Education for Mexiko. Career and Contributions of S. Schmelkes. In: Curriculum Inquiry Vol. 42, Issue 1 (January 2012) S. 103-125.

GARCÍA SEGURA Sonia, De la Educación indígena a la Educación Bilingüe Intercultural. La Comunidad P'urhepecha, Michoacán, México. In: Revista mexicana de investigación educativa, Año/Vol. 9, No. 020 (Enero - Marzo 2004) S. 61-81.

PDF online unter: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002005.pdf>> (30.12.2012).

GRANJA CASTRO Josefina, Procesos de Escolarización en los Inicios del Siglo XX. La Instrucción rudimentaria en México. In: Perfiles Educativos, Vol. XXXII, No. 129 (2012) S. 64-83.

PDF online unter: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13214995005.pdf>> (1.1.2013).

GRÜNBERG Georg, Alter Wein in Neue Schläuche. Zur Kulturverträglichkeit von Entwicklungsprojekten mit indianischen Völkern in Lateinamerika. In: Journal für Entwicklungspolitik XVI/1 (2000) S. 93–100.

GUEDEA Virginia, The Old Colonialism end, The New Colonialism begins. In: Beezly William H., Meyer Michael C. (Editors), The Oxford History of Mexiko (Oxford u.a. 2010)S. 265-284.

GUITART Moisès Esteban, BASTIANI GÓMEZ José, Un Modelo Educativo de Educación Superior. Las Universidades Interculturales de México. In: Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y Experiencia 3, No. 1 (2007) S. 31-38.

PDF online unter: <<http://psicologia.udg.es/revista/admin/publicacions/castellano/15.pdf>> (28.12.2012).

- GUITART Moisès Esteban, RIVAS María Jane, La propuesta de las Universidades Interculturales en México frente al pluralismo cultural. El Caso de Chiapas. In: Documentación Social 151: Identidad y procesos de cambio (2008) S. 147-162.
 PDF online unter: <<http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/985/10%20-%20LA%20PROPUESTA%20DE%20LAS%20UNIVERSIDADES%20INTERCULTURALE%20EN%20M%C3%89XICO%20FRENTE%20AL%20PLURALISMO%20CULTURAL.pdf>> (28.12.2012).
- HALL Stuart, Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann Jan (Hg.), Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader (Frankfurt a.M., New York 1999) S. 83-98.
- HALL Stuart, Neue Ethnizitäten. In: Wirth Uwe (Hg.), Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte (Frankfurt a.M. 2008) S. 505-516.
- HALLER Dieter, dtv-Atlas Ethnologie (München² 2010).
- HARTWIG Verena, Indianer? Indigen? Indígenas? Indigenismus? Indianidad?. In: Quetzal. Online-Magazin für Politik und Kultur in Lateinamerika 08 (1994), online unter: <<http://www.quetzal-leipzig.de/themen/ethnien-und-kulturen/indianer-indigen-indigenas-indigenismus-indianidad-19093.html>> (3.11.2012).
- HIRSCHMANN Barbara, Vom Indio zum Maya. Identitätspolitik der Mayabewegung in Guatemala (Diplomarbeit, Universität Wien 2007).
- HOPENHAYN Martín, El reto de las Identidades y la Multiculturalidad. Onlinepublikation in: Pensar Iberoamerica. Revista de cultura, No. 0 (Febrero 2002), online unter: <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm>> (22.11.2012).
- KREFF Ferdinand, KNOLL Eva-Maria, GINGRICH Andre (Hg.), Lexikon der Globalisierung (Bielefeld 2011).
zitiert als: „LdG“
- KUPPE Réne, Stärkung indigener Organisationen in Lateinamerika. Indigene Rechtsprechung und staatliches Recht in Lateinamerika (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit und Koordinationsstelle Indigene Völker in Lateinamerika und der Karibik (KIVLAK), Frankfurt 2010).
- LANDER Edgardo (Editor), La Colonialidad del Saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires 2000).
 PDF online unter: <<http://saberdescoloniales.universidaddescolonial.org/wp-content/uploads/downloads/2012/Libros%20Completos/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>> (23.11.2012)>
- CASTRO-GÓMEZ Santiago, Ciencias sociales, Violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’, S. 145-161.
 - QUIJANO Aníbal, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, S. 201-246.

- LEMPÉRIÈRE Annick, ¿Nación moderna o república barroca? México 1823-1857. In: Nuevo Mundo Mundos Nuevos, (Onlinepublikation, hochgeladen am 14.2.2005), online unter: <<http://nuevomundo.revues.org/648>> (15.3.2013).
- LEÓN Irene, Colonialismo y Descolonización. Nuevas Versiones. In: America Latina en Movimiento 474: La Descolonización inconclusa (Abril 2012) S. 1-3 und 10.
- LÓPEZ Luís Enrique, PRADA Fernando, Educación Superior y Descentralización epistémica. In: Pueblos Indígenas y Educación, No. 56 (2005) S. 93-112.
- LÓPEZ Luís Enrique, Reaching the unreached. Indigenous intercultural bilingual education in Latin America (Background Paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010, 2009).
- LOYO Engracia, La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. In: Historia mexicana, Vol. XLVI, No. 1 (1996) S. 99-131.
PDF online unter: <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RNVDQL1Y97TCBB8DCI V8T8AMDVAHJP.pdf> (1.1.2013).
- LUTTER Christina, REISENLEITNER Markus, Cultural Studies. Eine Einführung (Cultural Studies, Band 0, Wien ⁶ 2008).
- MADER Elke, Kultur- und Sozialanthropologie Lateinamerikas. Eine Einführung. In: [lateinamerikastudien.at](http://www.lateinamerikastudien.at).
PDF online unter: <<http://www.lateinamerikastudien.at/content/kultur/ethnologie/pdf/kulturglob.pdf>> (3.10.2012).
- MARCHART Oliver, Cultural Studies (Konstanz 2008).
- MARTÍNEZ BUENABAD Elizabeth, La Educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la Construcción de Ciudadanías. (Beitrag des XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, León 2011).
PDF online unter: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf> (3.1.2013).
- MATO Daniel, No hay Saber 'universal', la Colaboración intercultural es imprescindible. In: Alteridades 18, No. 35 (2008) S. 101-116.
PDF online unter: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v18n35/v18n35a8.pdf>> (12.1.2013).
zitiert als: Mato (In: Alteridades, 2008)
- MATO Daniel (Coordinador), Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina (Caracas 2008).
PDF online unter: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf> (6.12.2012).
- MATO Daniel, Presentación, S. 15-20.

- SCHMELKES Sylvia, México. Creación y Desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México. Problemas, Oportunidades, Retos, S. 329-348.

MATO Daniel, Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, Procesos interculturales de Construcción institucional, Logros, Dificultades, Innovaciones y Desafíos. In: Mato Daniel (Coordinador), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos (Caracas 2009) S. 13-78.

PDF online unter:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=851&fabrik=10&rowid=9&tableid=10&lang=en> (6.12.2012).

MATO Daniel (Coordinador), Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas (Caracas 2012).

PDF online unter:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=851&fabrik=10&rowid=134&tableid=10&lang=en> (6.12.2012).

- MATO Daniel, Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales, S. 17-101.
- BASTIDA MUÑOZ Mindahi Crescencio, Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México, S. 275-306.

MAURER Michael, Kulturgeschichte. Eine Einführung (Köln, Weimar, Wien 2008).

MAURER ÁVALOS Eugenio, La Política Educativa Indigenista. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XL, No. 3-4 (2010), S. 261-286.

PDF online unter: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27018888010.pdf>> (2.1.2013).

MEENTZEN Angela, Staatliche Indigena-Politik in Lateinamerika im Vergleich. Mexiko, Guatemala, Ekuador, Peru und Bolivien (Lima 2007).

MERCADO VARGAS Horacio, MERCADO VARGAS Litzajaya, Estrategias educativas (2008).

Kostenlose elektronische Version. PDF online unter:

<<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/libros.htm>> (12.5.2012).

MIGNOLO Walter, La Colonialidad. La Cara oculta de la Modernidad (Catalog of Museum Exhibit: Modernologies. Museo de Arte Moderno de Barcelona, December 2009) (spanische Übersetzung von 'Coloniality: The Darker Side of Modernity').

PDF online unter: <http://www.europilosophie.eu/mundus/IMG/pdf/MACBA-_walter_mignolo_modernologies_cas.pdf> (14.1.2013).

zitiert als: Mignolo (In: Catalog-MAMB, 2009).

MIRES Fernando, El Discurso de la Indianidad. La Cuestión Indígena en América Latina (Colección 500 años, No. 53, ² 1992).

- MOEBIUS Stephan, QUADFLIEG Dirk, Kulturtheorien der Gegenwart. Heterotopien der Theorie. In: dies. (Hg.), Kultur. Theorien der Gegenwart (Wiesbaden² 2011) S. 11-18.
- MONTEMAYOR Carlos, Los Pueblos Indios de México. Evolución histórica de su Concepto y Realidad social (México, D.F. 2010).
- MORENO VALDÉS María Teresa, Estrategías de Aprendizaje. Bases para la Intervención psicopedagógica. In: Revista Psicopedagogía, 20 (62) (2003) S. 136-42.
PDF online unter: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a06.pdf>> (18.1.2013).
- MUÑOZ CRUZ Héctor, Política Pública y Educación Indígena escolarizada en México. In: Cadernos Cedes, Año XIX, No. 49 (Dezembro 1999).
PDF online unter: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n49/a05v1949.pdf>> (14.12.2012).
- NAVARRETE LINARES Federico, Los Pueblos Indígenas de México. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo (México, D.F. 2008).
PDF in: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, online unter: <http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=16&limit=5&limitstart=0&order=name&dir=ASC&Itemid=200020> (2.12.2012).
- NIETO LÓPEZ J. de Jesus, Diccionario histórico del México contemporáneo. 1900-1992 (México, D.F.³ 1996).
- NOVY Andreas, Von Paulo Freire lernen. In: Faschingeder Gerald, Ornig Nikola (Hg.), Globalisierung entwickeln. Eine Reflexion über Entwicklung, Globalisierung und Repolitisierung. Dokumentation des entwicklungspolitischen Reflexionsvorganges 2002-2004 und der Zweiten Gesamtösterreichischen Entwicklungstagung im Dezember 2003 in Graz (Wien 2005) S. 23-38.
- OCAMPO LÓPEZ Javier, José Vasconcelos y la Educación mexicana. In: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Año/Vol. 7 (2005) S. 139-159.
PDF online unter: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86900707.pdf>> (30.12.2012).
- OLIVÉ León, Interculturalismo y Justicia Social (Colección: La Pluralidad Cultural en México (UNAM), No. 02, México D.F.³ 2011).
- OVEJERO BERNAL Anastasio, Paulo Freire y la Psicosociopedagogía de la Liberacon. In: Psicothema, Vol. 9, No. 3 (1997) S. 671-688.
PDF online unter: <<http://www.psicothema.com/pdf/136.pdf>> (9.1.2013).
- PEDOTA Luciano, Indigenous Intercultural Universities in Latin America: Interpreting Interculturalism in Mexico and Bolivia (Masterarbeit, Loyola University Chicago 2011).
PDF online unter: <http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1515&context=luc_theses> (10.1.2013).
- RAMÍREZ CASTAÑEDA Elisa, La Educación indígena en México (Colección: La Pluralidad Cultural en México (UNAM), No. 10, México D.F. 2006).

- RAMÍREZ ZAVALA Ana Luz, Indio/Indígena 1750-1850. In: *Historia Mexicana*, Vol. 60, No. 3 (239), *Historia conceptual: Mexico, 1750-1850 (Enero-Marzo 2011)* S. 1643-1681.
- REBOLLEDO Nicanor, Indigenismo, Bilingüismo y Educación Bilingüe. In: Velasco Cruz Saúl, Jablonska Zaborowska Aleksandra (Coordinadores), *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México. Debates, Tendencias, Problemas, Desafíos (México, D.F. 2010)* S. 113-157.
- PDF online unter:
<http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.upn.mx%2Findex.php%2Fconoce-la-upn%2Flibreria-paulo-freire%2Flibros-version-digital%3Fdownload%3D87%253Aconstruccion-de-politicas-educativas-interculturales-en-mexico&ei=1jq_UN6WNobDtAaVp4C4Cg&usg=AFQjCNHnk4S5Jg5OhSIzYIHbfJ5vrp46Xg> (5.12.2012).
- RIEGER Bettina, *Motive, Einstellungen und Verhalten von ehrenamtlich Beteiligten in der Stadtentwicklung (Diplomarbeit, Universität Wien, 2005)*.
- RINKE Stefan, *Revolutionen in Lateinamerika. Wege in die Unabhängigkeit 1760-1830 (München 2010)*.
- RIVANDENEIRA JÁTIVA Hernán, *Integración con Democracia, Soberanía y Justicia Social. In: America Latina en Movimiento 474: La Descolonización inconclusa (Abril 2012)* S. 19-21.
- ROSSI Ernest, PLANO Jack, *Latin America. A political Dictionary (Santa Barbara 1992)*.
- RUBIO OCA Julio (Coordinador), *La Política educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un Balance (México, D.F. 2006)*.
- PDF online unter: <ses2.sep.gob.mx/aye/ocde/pees/pees.pdf> (14.12.2012).
- RUHL Klaus-Jörg, IBARRA GARCÍA Laura, *Kleine Geschichte Mexikos. Von der Frühzeit bis zur Gegenwart (München 2000)*.
- SALDIVAR Antonio, *Educación e Interculturalidad (unpublizierte Seminarunterlage, Quetzaltenango 2008)*.
- SALDÍVAR MORENO Antonio, *Educación Superior, Desarrollo y Vinculación sociocultural. Análisis de Experiencias educativas universitarias en Contextos rurales e indígenas (Dissertation, Universidad Carlos III de Madrid 2012)*.
- SALEH Melanie Désirée, *Danza azteca und Federkrone des Motekuhzoma. 'Mexicanidad' zwischen Vergangenheit und Zukunft (Diplomarbeit, Universität Wien 2001)*.

- SANDOVAL FORERO Eduardo Andrés, GUERRA GARCÍA Ernesto, CONTRERAS SOTO Ricardo (Coordinadores), Políticas públicas de Educación Superior intercultural y Experiencias de Diseños educativos (Educación intercultural en México, Tomo I, 2010).
Kostenlose elektronische Version. PDF online unter: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/830/index.htm>> (14.12.2012).
- BELLO DOMÍNGUEZ Juan, De la Educación bilingüe bicultural, a las Universidades Interculturales en México, S. 60-87.
 - PEREGRINO PASAYE Nancy, NIEVES CHÁVEZ Mayra Araceli, Interculturalidad en la Educación. Una Respuesta a la Crisis de la Modernidad, S. 88-102.
- SCHMELKES Sylvia, La Educación Intercultural. Un Campo de Proceso de Consolidación. In: Revista mexicana de investigación educativa, Año/Vol. 9, No. 020 (Enero-Marzo 2004) S. 9-13.
PDF online unter: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002002.pdf>> (5.1.2013).
zitiert als: Schmelkes (In: Revista mexicana, 2004)
- SCHMELKES Sylvia, Intercultural universities in Mexico. Progress and Difficulties. In: Intercultural Education Vol. 20, No. 1: Intercultural Universities in Mexico. Empowering Indigenous Peoples or mainstreaming Multiculturalism? (February 2009) S. 5-17.
PDF online unter: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151592>> (9.1.2013).
zitiert als: Schmelkes (In: Intercultural Education, 2009)
- SCHMIDTKUNZ Franziska, Autodesarrollo indígena. Die gelebte Perspektive auf Entwicklung. Eine ethnologische Analyse mit Beispielen aus Venezuela (Diplomarbeit, Universität Wien 2003).
- SILAS CASILLAS Juan Carlos, Las Universidades Interculturales como un Mecanismo para elevar el Acceso a la Educación Superior de la Población marginada (y de conocimiento) en México. In: Journal of the international association of inter-american studies (ias), Vol. 4, Nr.1 (2011), online unter: <<http://www.interamerica.de/volume-4-1/casillas/>> (6.12.2012).
- SILVA CARRILLO Salvador, Diversidad Cultural. La experiencia de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UCSLP) en México. In: Insituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), online unter: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2492%3Adiversidad-cultural-la-experiencia-de-la-universidad-comunitaria-de-san-luis-potosi-ucslp-en-mexico&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es> (28.12.2012).
- STEINER Andreas, Das Konzept der CEPAL für Entwicklung in Lateinamerika am Ende unseres Jahrhunderts. Der Neostukturalismus. In: Internetseminar „Neoliberalism an Neostructuralism“ am Institut für Politikwissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, online unter: <<http://tiss.zdv.uni-tuebingen.de/webroot/sp/barrios/ThemaA3a-dt.html>> (23.10.2012).

- GIEBELER Cornelia, Conceptos de Inter-, Trans-, e Intraculturalidad en la Educación. In: Ströbele-Gregor Juliana, Kaltmeier Olaf, Giebeler Cornelia (Compiladores), Construyendo Interculturalidad. Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad den América Latina (Frankfurt 2010) S. 15-20.
- SUM Ngai-Ling, JESSOP Bob, On Pre- and Postdisciplinarity in (Cultural) Political Economy (Onlinepublikation 2004). In: Human Geographic. Radboud University Nijmegen, online unter: <<http://socgeo.ruhosting.nl/colloquium/PrePostDisciplinarity.pdf>> (16.2.2013).
- SULZER Birgit, 'Somos migrantes en nuestro propio país'. Identitätstransformation am Beispiel indigener MigrantInnen in Mexiko-Stadt (Diplomarbeit, Universität Wien 2009).
- TORRES Rosa María, TENTI FANFANI Emilio, Políticas educativas y Equidad en México. La Experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios (Buenos Aires 2000).
PDF online unter: <<http://www.campus-oei.org/equidad/pub.PDF>> (6.1.2013).
- TRUPP Claudia, BUDKA Philipp, Indigener Cyberaktivismus und transnationale Bewegungslandschaften im lateinamerikanischen Kontext. In: KASTNER Jens, WAIBEL Tom (Hg.): „... mit Hilfe der Zeichen | por medio de signos ...“. Transnationalismus, soziale Bewegungen und kulturelle Praktiken in Lateinamerika (Atención. Jahrbuch des Österreichischen Lateinamerika-Instituts, Band 13, Wien, Münster 2009), S. 207-226.
- WALSH Catherine, Construyendo Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: Viaña Jorge, Tapia Louis, Walsh Catherine, Construyendo Interculturalidad Crítica (La Paz 2010) S. 75-96.
PDF online unter: <<http://iicab.org.bo/images/docpics/doculneas/interculturalidad/03-Construyendo-.pdf>> (5.1.2013).
- WIESER Margot, Interkulturelle Universitäten in Mexiko. Chancen, Herausforderungen und Grenzen am Beispiel der Universidad Veracruzana Intercultural (Masterthese, Universität Wien 2010).
- WILLIAMSON Guillermo, ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural?. In: Cuadernos Interculturales., Año/Vol. 2, Nr. 003 (Julio - Diciembre 2004) S. 23-34.
PDF online unter: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55200303.pdf>> (2.1.2013).
- WRIGHT CARR David Charles, FERRO VIDAL Luís Enrique, CONTRERAS SOTO Ricardo (Coordinadores), La Memoria histórica de los Pueblos subordinados (2012, kostenlose elektronische Version).
PDF online unter: <<http://www.eumed.net/libros/2011f/1119/index.htm>> (14.12.2012).
- HÍJAR GONZÁLEZ Cristina, El derecho a la memoria. Apuntes para la construcción de la otra historia, S. 7-22.
 - WRIGHT CARR David Charles, La Cultura y la Etnicidad como Conceptos en los Estudios históricos, S. 23-41.

- ZOLLA Carlos, ZOLLA MÁRQUEZ Emiliano, Los Pueblos Indígenas de México. 100 Preguntas (Colección: La Pluralidad Cultural en México (UNAM), No. 1, México D.F. ² 2010).
Web-Version online unter: <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/>> (10.9.2012).
- ZORRILLA FIERRO Margarita, BARBA CASILLAS Bonifacio, Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos Actores. In: Sinéctica. Revista electrónica de la educación, No. 30 (Febrero - Julio 2008).
PDF online unter:
<<http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>> (30.12.2012).
- ZUÑIGA GONZALEZ Victor Aurelio, De cómo hablamos de los Indígenas los Mexicanos (no Indígenas) en el México actual. In: Región y Sociedad, Vol. IX, No. 15 (1998) S. 131-164.
PDF online unter: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/15/15_4.pdf> (5.1.2013).

OFFIZIELLE NATIONALE UND INTERNATIONALE DOKUMENTE

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Referat „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“ (Hg.), BMZ Konzepte 139. Entwicklungszusammenarbeit mit indigenen Völkern in Lateinamerika und der Karibik (Bonn, Berlin 2006).
PDF online unter:
<<http://www.bmz.de/de/publikationen/themen/menschenrechte/Konzept139.pdf>> (2.11.2012).
zitiert als: BMZ Konzepte 139.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, **Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos**. In: LXII Legislatura. Cámara de Diputados H. Congreso de la Union - Información Parlamentaria - Leyes Federales Vigentes.
PDF online unter: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/>> (3.11.2012).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1993), **Ley General de Educación**. In: LXII Legislatura. Cámara de Diputados H. Congreso de la Union - Información Parlamentaria - Leyes Federales Vigentes.
PDF online unter: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>> (29.12.2012).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, **Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas**. In: LXII Legislatura. Cámara de Diputados H. Congreso de la Union - Información Parlamentaria - Leyes Federales Vigentes.
PDF online unter: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>> (29.12.2012).

Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (1824).

PDF online unter: <<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1824.pdf>>
(16.3.2013).

Internationale Arbeitsorganisation, **Übereinkommen 169** - Über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern (Genf 1989).

PDF online unter:

<<http://www.ilo169.de/index.php?option=content&task=view&id=20&Itemid=31>> (2.11.2012).

zitiert als: ILO, Übereinkommen 169.

spanisch:

- Organización Internacional del Trabajo, Convenio No 169 - Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (Lima 2007), online unter:

<http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf> (2.11.2012).

englisch:

- International Labour Organization, Convention No 169 - Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries, online unter:

<http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C169> (4.3.2013).

Secretaria de Educación Pública (SEP), **Programa Nacional de Educación 2001-2006** (México, D.F. 2001).

PDF online unter: <<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf>>
(29.12.2012).

Secretaria de Educación Pública (SEP), **Programa Nacional de Educación 2007-2012** (México, D.F. 2007).

PDF online unter: <<http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorlal2007-2012.pdf>> (21.1.2013).

UNESCO, **Declaración mundial sobre Educación para todos** (Jomtien 1990), PDF online unter: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>> (13.2.2013).

englisch:

- UNESCO, World Declaration on Education for all (Jomtien 9.3.1990), PDF online unter:

<http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF> (31.12.2012).

UNESCO, **Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt** (Paris, 2.11.2001), PDF online unter:

<http://www.unesco.at/kultur/basisdokumente/deklaration_kulturelle_vielfalt.pdf> (13.2.2013).

spanisch:

- UNESCO, Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (Paris, 2.11.2001), PDF online unter: <<http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>> (13.2.2013).

englisch:

- UNESCO, Universal Declaration on Cultural Diversity (Paris, 2.11.2001). In: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) - Legal Instruments, PDF online unter: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>> (22.12.2012).

UNESCO, **Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural** (Paris 2006).

PDF online unter: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>> (5.1.2013).

englisch:

- UNESCO, Guidelines on Intercultural Education (Paris 2006), PDF online unter: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>> (13.2.2013).

UNO, **Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker** (2001).

PDF online unter: <<http://www.humanitaeres-voelkerrecht.de/ERiV.pdf>> (13.2.2013).

spanisch:

- UNO, Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, PDF online unter: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/512/10/PDF/N0651210.pdf?OpenElement>> (10.12.2012).

englisch:

- UNO, United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (Resolution adopted by the General Assembly, 13.9.2007), PDF online unter: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/512/07/PDF/N0651207.pdf?OpenElement>> (10.12.2012).

UNESCO, **Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen**

(Paris, 20.10.2005), PDF online unter:

<http://www.unesco.at/kultur/basisdokumente/ue_schutz_kult_vielfalt.pdf> (13.2.2013).

spanisch:

- UNESCO, Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (Paris, 20.10.2005), PDF online unter: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>> (5.1.2013).

englisch:

- UNESCO, Convention on the Protection and Promotion of the Diversity and cultural Expressions (Paris, 20.10.2005), PDF online unter: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002148/214824e.pdf>> (5.1.2013).

VERWENDETE INTERNETSEITEN

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)

<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/>

davon folgende veröffentlichte Informationen in PDF-Format:

- La CGEIB, PDF online unter: <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib?format=pdf>> (4.1.2013).
- SALMERÓN CASTRO Fernando I., Interculturalidad para todos, PDF online unter: <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/interculturalidad-para-todos?format=pdf>> (5.1.2013).
- Universidad Intercultural, PDF online unter: <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/universidad-intercultural?format=pdf>> (4.1.2013).

Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo

Boletín de Prensa 703 (3 de Septiembre de 2012), Inicia actividades la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, online unter:

<<http://comunicacionssocialseph.org.mx/index.php?boletAn-de-prensa-703-3-de-septiembre-de-2012>> (10.1.2013).

Red de Universidades Interculturales (REDUI)

<http://www.redui.org.mx/>

davon folgende veröffentlichte Informationen in PDF-Format:

- ¿Qué es la Redui?, PDF online unter: <http://www.redui.org.mx/index.php?view=article&catid=25%3Areduiinfo&id=48%3Aqueesredui&format=pdf&option=com_content&Itemid=28> (7.1.2013).
- Misión, PDF online unter: <http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=27> (27.2.2012).
- Objetivos de la Redui, PDF online unter: <http://www.redui.org.mx/index.php?view=article&catid=25%3Areduiinfo&id=22%3Aobjetivos&format=pdf&option=com_content&Itemid=34> (7.1.2013).
- ¿Qué es la Universidad Intercultural?. In: www.redui.org.mx/, PDF online unter: <http://www.redui.org.mx/index.php?view=article&catid=25%3Areduiinfo&id=49%3Aqueesuis&format=pdf&option=com_content&Itemid=58> (7.1.2013).
- Principios del Modelo Educativo, PDF online unter: <http://www.redui.org.mx/index.php?view=article&catid=25%3Areduiinfo&id=23%3Aprincipios-del-modelo-educativo&format=pdf&option=com_content&Itemid=57> (7.1.2013).

davon folgende Erfahrungsberichte und Reflexionen in: Banco de Datos, online unter:

http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&Itemid=62 (7.1.2013).

- GÓMEZ LÓPEZ Erika, Vinculación con la comunidad (UIET, hochgeladen am 24.4.2009).
- ROBLERO VÁZQUEZ Blanca Nelvy, UAIM y su modelo con programa de Tutorías (UAIM, hochgeladen am 27.4.2009).

- SÁNCHEZ PÉREZ Alecio, El Servicio Social (UAIM, hochgeladen am 27.4.2009).

Universidad Autónomas Indígena de México (UAIM)

<http://www.uaim.edu.mx/joomla15/>

davon folgende veröffentliche Informationen in PDF-Format:

- Modelo Educativo. In: UAIM - Escolar, PDF online unter:
<<http://uaim.edu.mx/MODELO%20EDUCATIVO%20UAIM.pdf>> (16.1.2013).
- Servicio Social Universitario. In: UAIM - Desarrollo Estudiantil, PDF online unter:
<<http://www.uaim.mx/joomla15/Sevicio%20Social%202009/FOLLETO%20DEL%20SERVICIO%20SOCIAL.pdf>> (16.1.2013).

Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)

<http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/index.htm>

Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

<http://www.unich.edu.mx/>

Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

<http://www.uv.mx/uvi/>

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)

<http://www.uiet.edu.mx/>

- Servicio Social. In: UIET - Vinculación, online unter: <<http://www.uiet.edu.mx/>> (12.1.2013).

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)

<http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/index.htm>

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)

<http://www.ueg.edu.mx/wordpress/>

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo)

<http://www.uimqroo.edu.mx/>

davon folgende veröffentliche Informationen in PDF-Format:

- Código de Ética de la UIMQRoo, PDF online unter:
<http://www.uimqroo.edu.mx/documentos/codigo_etica.pdf> (11.1.2013).

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)

<http://www.uiim.edu.mx/>

Universidad Comunitaria de San Luís Potosí (UCSLP)

<http://universidadcomunitariadesanluis.blogspot.co.at/>

Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)

<http://www.isia.edu.mx/>

Instituto Intercultural Nõõho

<http://instituto.org.mx/>

DEMOGRAPHISCHE DATEN

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)

<http://www.inegi.org.mx>

davon folgende Publikationen:

- Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena (Aguascalientes 2009), PDF online unter:
<<http://www.inegi.org.mx/sistemas/productos/default.aspx?c=265&s=inegi&upc=702825042448&pf=prod&ef=&f=2&cl=0&tg=8&pg=0>> (21.10.2012).
zitiert als: INEGI (2009)
- Principales Resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, PDF online unter:
<http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf> (21.10.2012).
zitiert als: INEGI (2010)
- Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 2011 (Aguascalientes 2012), PDF online unter:
<<http://www.inegi.org.mx/sistemas/productos/default.aspx?c=265&s=inegi&upc=702825042448&pf=prod&ef=&f=2&cl=0&tg=8&pg=0>> (22.10.2012).
zitiert als: INEGI (2012)

Consejo Nacional de Población (CONAPO)

<http://www.conapo.gob.mx/>

davon folgende Publikationen/ veröffentlichte Informationen:

- Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010 (México, D.F. 2005), PDF online unter:
<http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indigenas_2010/Proyindigenas.pdf> (21.10.2012).
zitiert als: CONAPO (2005)
- La situación demográfica de México 2011 (México, D.F. 2011), PDF online unter:
<http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Publicacion_Completa_SDM2011> (21.10.2012).
zitiert als: CONAPO (2011)
- República Mexicana: Indicadores demográficos de la población indígena 2000-2010. In: conapo.gob.mx - México en Cifras - De la Población indígena de México 2000-2010, 20.7.2012, online unter:
<http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/De_la_poblacion_indigena_de_Mexico_2000-2010> (21.10.2012).
zitiert als: CONAPO (2000-2010)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL

<http://www.eclac.org/>

daraus folgende weiterführende zugehörige Links:

- CEPALSTAT. Bases de Datos

<http://websie.eclac.cl/sisgen/ConsultaIntegrada.asp> (23.10.2012)

- Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas, SISPII des <Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía>, CELADE - Division der CEPAL

<http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/> (21.10.2012)

zitiert als: SISPPI

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ALBA	<i>Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América</i> Bolivarianische Allianz für die Völker Unseres Amerika
BID	<i>Banco Interamericano del Desarrollo</i> Interamerikanische Entwicklungsbank
Cocopa	<i>Comisión de Concordia y Pacificación</i> Kommission für Eintracht und Befriedung
ECOSOC	<i>Economic and Social Council</i> Wirtschafts- und Sozialrat
ILO	<i>International Labour Organization</i> Internationale Arbeitsorganisation
IKTs	Informations- und Kommunikationstechnologien
WGIP	<i>UN-Working Group on Indigenous Populations</i> Arbeitsgruppe zu indigenen Völkern
UNASUR	<i>Unión de Naciones Suramericanas</i> Union Südamerikanischer Nationen
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UNESCO-IESALC	<i>Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe</i> Internationales Institut der UNESCO für Höhere Bildung in Lateinamerika und der Karibik
UNO	<i>United Nations Organization</i> Organisation der Vereinten Nationen

DEMOGRAPHISCHE DATEN

CELADE	<i>Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía</i> Lateinamerikanisches und Karibisches Zentrums für Demographie
CEPAL	<i>Comisión Económica para América Latina y el Caribe</i> UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika und die Karibik
CONAPO	<i>Consejo Nacional de Población</i> Nationaler Bevölkerungsrat
HLI	<i>hablante de lengua indígena</i> Sprecher einer indigenen Sprache (als Kriterium für Volkszählungen des INEGI meist auf alle Personen ab dem 5. Geburtstag bezogen)

INEGI	<i>Instituto Nacional de Estadística y Geografía</i> Nationales Institut für Statistik und Geographie
MEXIKANISCHE INSTITUTIONEN, ORGANISATIONEN UND BILDUNGSPROGRAMME	
ANUIES	<i>Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana</i> Nationale Organisation der Universitäten und Höheren Bildungsinstitutionen der Republik Mexiko
CDI	<i>Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas</i> Nationale Kommission für die Entwicklung indigener Völker
CEDUI	<i>Centro de Difusión Universitario Intercultural (in Chiapas)</i> Interkulturell-Universitäres Zentrum für Diffusion
Ceneval	<i>Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior</i> Nationales Evaluierungszentrum für Höhere Bildung
CGEIB	<i>Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe</i> Generalkoordination für Interkulturelle Zweisprachige Bildung
DGEI	<i>Dirección General de Educación Indígena</i> Generaldirektion für Indigene Bildung
EZLN	<i>Ejército Zapatista de Liberación Nacional</i> Zapatistische Armee der Nationalen Befreiung
III	<i>Instituto Indigenista Interamericano</i> Interamerikanisches Indigenisteninstitut
ILV	<i>Instituto Lingüístico de Verano</i> Linguistisches Sommerinstitut
INI	<i>Instituto Nacional Indigenista</i> Nationales Indigenisteninstitut
PAEIIES	<i>Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior</i> Programm zur Unterstützung indigener Studenten in Höheren Bildungsinstitutionen
PMEI	<i>Programa para la Modernización de la Educación Indígena</i> Programm für die Modernisierung der Indigenen Bildung
PND	<i>Plan Nacional de Desarrollo</i> Nationaler Entwicklungsplan
PNDPI	<i>Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas</i> Nationales Entwicklungsprogramm der Indigenen Völker
PRI	<i>Partido Revolucionario Institucional</i>

	Partei der Institutionellen Revolution
PRONABES	<i>Programa Nacional de Becas para la Educación Superior</i> Nationales Stipendienprogramm der Höheren Bildung
PRONAE	<i>Programa Nacional de Educación</i> Nationales Bildungsprogramm
SEP	<i>Secretaría de Educación Pública</i> Bildungsministerium

HÖHERE BILDUNGSINSTITUTIONEN

I.U.	Interkulturelle Universitäten
REDUI	<i>Red de Universidades Interculturales</i> Netzwerk der Interkulturellen Universitäten
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
UIMQRoo	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UCSLP	Universidad Comunitaria de San Luís Potosí
UICEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
UNISUR	Universidad del Sur
IIÑ	Instituto Intercultural Ñöñho
UNAM	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i> Nationale Autonome Universität Mexikos (Mexiko Stadt)

BILDUNGSMODELLE

EB	<i>educación bilingüe</i> zweisprachige Bildung
EBB	<i>educación bilingüe bicultural</i> bilinguale bikulturelle Bildung
EBI	<i>educación bilingüe intercultural</i> bilinguale interkulturelle Bildung
EIB	<i>educación intercultural bilingüe</i> interkulturelle bilinguale Bildung

LEBENS LAUF

AUSBILDUNG

2007 - 2013	Geschichtestudium an der Universität Wien
1997 - 2005	Gymnasium Linzersraße 146, 1140 Wien
1993 - 1997	Volksschule Märzstraße 180, 1140 Wien
15.-20.7.2012	Praktikum auf dem 54. International Congress of Americanists

AUSLANDSAUFENTHALTE - LATEINAMERIKABEZUG

Mai - Jul 2009	2. Europa-Tournee mit dem Kinderzirkus „FantazzTico“ (Österreich, Deutschland, Frankreich, Spanien, Italien)
Feb - Mai 2009	Aufenthalt in Mexiko und Costa Rica
Jun 2007	1. Europa-Tournee mit dem Kinderzirkus „FantazzTico“ (Österreich, Schweiz, Deutschland, Frankreich)
Jän - Jun 2007	Reise durch Zentralamerika (Panama, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Mexiko)
Dez 2005 - Jun 2006	Aufenthalt in Costa Rica Arbeit in einem Sozialprojekt (Kinderzirkus „FantazzTico“, Organisation „Vida Nueva“)

SPRACHKENNTNISSE

Deutsch (Muttersprache), Spanisch (fließend in Wort und Schrift), Englisch (fließend in Wort und Schrift), Französisch (Schulniveau, 6 Jahre), Italienisch (Basiskonntnisse)

KURZZUSAMMENFASSUNG

Komplexe gesellschaftliche Prozesse, in denen sich soziale, kulturelle, politische, ökonomische, und intellektuelle Faktoren überlagern und die oft mit dem unscharfen Begriff der „Globalisierung“ zusammengefasst werden, haben in den letzten Jahrzehnten zu grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen geführt. Im lateinamerikanischen Kontext hängt diese Entwicklung eng mit dem Sichtbarwerden, sowie der Stärkung kultureller und ethnischer Identitäten indigener Bewegungen seit den 1980er und 90er-Jahren zusammen. Das Mit- und Nebeneinander von Kulturen, Sprachen, Identitäten, Religionen und Traditionen auf engstem Raum wird unter Verwendung aktueller gesellschaftswissenschaftlicher Analysekatoren (Kultur, Identität oder Ethnizität) reflektiert, mit denen in den vergangenen Jahrzehnten kulturelle Vielfalt oder die Notwendigkeit von Entkolonialisierungsprozessen diskutiert wurden.

Im mexikanischen Bildungssystem spiegelt sich die kulturelle Vielfalt des Landes jedoch trotz diskursiver Hochkonjunktur des Themas nicht wider. Die entwickelten Strategien (wie zum Beispiel jene der interkulturellen Bildung) werden nur sehr langsam und schwerfällig umgesetzt. Als Reaktion auf diese Situation und als Antwort auf die indigenen Forderungen nach Existenz und Zugang zu einem qualitativen und kulturell angemessenen Bildungsangebot auf allen Bildungssektoren wurde das Konzept der Interkulturellen Universitäten entwickelt. Dessen Grundlagen, Prinzipien und Ziele sowie die Chancen seiner Umsetzung werden in dieser Arbeit analysiert, um abschließend Spannungsfelder zwischen theoretischen Konzepten und ihrer praktischen Umsetzung aufzuzeigen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Mexiko, Interkulturelle Universitäten, Interkulturelle Bildung, indigene Völker, indigene Bewegungen, Entkolonialisierung/ Dekolonisierung

ABSTRACT

Over the last decades complex transformation processes involving overlapping social, cultural, political, economic, and intellectual factors that are often summed up under the vague notion of ‘globalisation’ have led to fundamental societal changes. In the Latin American context this development is linked to the emergence of indigenous movements and their empowerment in terms of cultural and ethnic identities since the 1980’s and 90’s. This diploma thesis discusses the coexistence of cultures, languages, religions and traditions in specific territories making use of categories such as culture, identity or ethnicity that have during the last decades become important analytical tools to discuss cultural diversity or the need for a decolonization in the countries in question.

Despite a growing sensitivity towards the subject, the Mexican educational system does by no means represent the country’s cultural plurality. The implementation of already existing strategies targeting this issue (like the intercultural education) is a slow-going process. Hence, the concept of intercultural universities was developed as a reaction to this situation and as an answer to the indigenous demands for a qualitative and culturally sustainable educational offer on each level of formation. This diploma thesis analyses concepts, objectives, and challenges of intercultural university projects in the context of current processes of social transformation in Mexico, and eventually also highlights tensions between educational concepts and implementation practices.

KEY WORDS: Mexico, Intercultural Universities, Intercultural Education, indigenous peoples, indigenous movements, decolonization

Ich versichere,

dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich die vorliegende Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

.....

Unterschrift