

Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung

DR. MATTHIAS ABRAM

“Die Sprache ist die Stimme unserer Vorfahren seit dem Beginn der Zeit. Unsere Sprachen zu bewahren, zu sichern und zu entwickeln ist äußerst dringend. Die Sprache ist Teil der Seele unserer Nationen und unseres Seins. Sie ist der Weg in die Zukunft.“

Erklärung von Kimberly, Gipfel der indigenen Völker, Südafrika, August 2002 (Übersetzung M. ABRAM).

In den letzten beiden Jahrzehnten haben nicht nur die indigenen sondern auch die nicht-indigenen Lateinamerikaner verstanden, dass sie in multilingualen und multikulturellen Gesellschaften leben: Diese Wirklichkeit wird nun auch von den meisten Verfassungen anerkannt. Im täglichen Leben ist der Weg zu einer mehrsprachigen, interkulturellen, demokratischen Gesellschaft mit gleichen Rechten und gleichen Chancen für alle aber noch weit. Ihr Funktionieren und ihre Nützlichkeit werden in zunehmendem Maße in ländlichen Zentren und Vorstadtsiedlungen erprobt, überall dort, wo Mestizen und indigene Bürger zusammenleben. Dabei wird allen Beteiligten deutlich, dass der Aufbau dieser multikulturellen, demokratischen Gesellschaft mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Bildung allgemein und insbesondere Schulbildung können einen entscheidenden Beitrag dazu leisten.

Die indigenen Bürger Lateinamerikas gehören überproportional zu den Armen: ein Grund dafür ist unter anderem der geringere Zugang zu Bildung und Ausbildung. Weil indigene Kinder und Jugendliche nur wenige Bildungsangebote in der eigenen Sprache erhalten, können sie von den bestehenden Schulen oft nur unzureichend profitieren, sie brechen sie vorzeitig ab und haben nur geringe zusätzliche Kompetenzen erworben.

“Alle stimmen überein, dass die wirksamste Einzelmaßnahme für Entwicklung und Armutsbekämpfung die Bildung ist“ sagte Wolfensohn, Präsident der Weltbank. Die von den UN aufgestellten und bis 2015 zu erreichenden acht Millennium Entwicklungsziele schließen an zweiter Stelle “Grundbildung für alle“ ein: bis zu diesem Jahr sollen alle Jungen und Mädchen auf der Welt eine Primarschulbildung vollständig abschließen können. In dem “Bericht über die menschliche Entwicklung 2003“ der Vereinten Nationen werden dazu drei große Problemfelder benannt:

- **Unzureichende finanzielle Mittel:** Die Entwicklungsländer geben im Vergleich zu den OECD Ländern wesentlich weniger für Bildung aus. Das heißt in Prozenten des Bruttonationalproduktes ausgedrückt: Guatemala ca. 2%, Ecuador 1,6% und Peru 3,3%; die EU verausgabt im Schnitt 5% für Bildung. Auch die Hilfe der Geberländer im Bildungsbereich ist in der letzten Dekade um etwa 30% zurückgegangen und betrug im Jahre 2000 4,1 Mrd. US\$. Nur 1,5 Mrd. waren weltweit für Grundbildung bestimmt (UNDP, 2003:115).
- **Ungleichheit:** Die Reichen in den Entwicklungsländern sichern sich den Zugang zu den besten Erziehungseinrichtungen des Staates und unterhalten ein paralleles privates, mit öffentlichen Mitteln subventio-

nirtes Schulsystem. Die ärmsten 20% der Bevölkerung haben einen unzureichenden Zugang zur Grundschule. Signifikant weniger Mädchen als Jungen können die Grundschule besuchen. Länder, die annähernd 100% Einschulung erreicht haben (Chile, Kolumbien, Costa Rica), geben durchschnittlich 1,7% des BIP für Grundbildung aus.

- **Ineffizienz:** Der größte Teil der Mittel (meist über 90%) des Erziehungshaushaltes wird für Lehrergehälter verausgabt.¹ Für Investitionen in die Verbesserung der Qualität des Unterrichts bleiben kaum Mittel übrig. Die hohen Wiederholungsrate verteuern das System. Kinder in ihrer eigenen Sprache zu unterrichten, verbessert hingegen die Bildungsergebnisse weltweit (Bericht über die menschliche Entwicklung 2003, UNDP, 2003).

Im Folgenden scheint es sinnvoll den gesamten Komplex "Indigene Völker, Bildung und Kultur" in diesem Kapitel anhand der interkulturellen, zweisprachigen Erziehung (IZE), an deren Konzipierung und Verbreitung insbesondere die deutsche Entwicklungszusammenarbeit seit über 25 Jahren beteiligt ist, beispielhaft darzustellen.

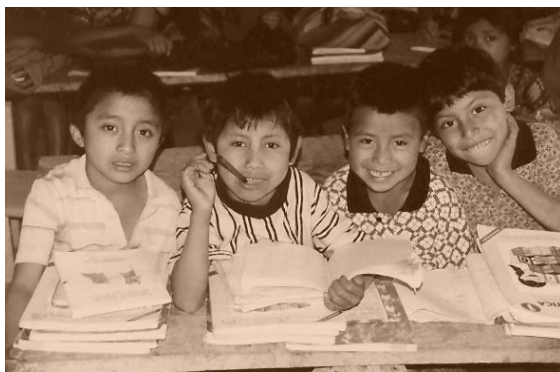


Foto: Grundschule in Guatemala (A. BEGEMANN)

Es soll die Entstehung der IZE im Kontext der formalen Bildung, zu der indigene Schüler/innen und Student/innen Zugang hatten, nachgezeichnet werden. Es wird auf die ver-

¹ SCHIEFELBEIN weist nach, dass eine Erhöhung der Lehrergehälter keine Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts hat (SCHIEFELBEIN in: NAVARRO ET AL., 2000:317ff)

schiedenen Modelle eingegangen und der schwierige Dialog zwischen den indigenen Organisationen und den Staaten beleuchtet.

Vor dem Hintergrund der einsprachigen und monokulturellen Ausbildungs- und Lernangebote werden Stärken und Schwächen des IZE Modells aufgezeigt und aus den gewonnenen Erfahrungen einige Empfehlungen abgeleitet.

1. Zugang der indigenen Völker Lateinamerikas zu Bildung und Ausbildung

In den ersten Jahrzehnten der Kolonialzeit (etwa 1530 bis 1600), als die Kolonialverwaltungen noch auf die Kollaboration der indigenen Adeligen angewiesen waren, die als einzige genaue Kenntnisse über die komplizierte Verwaltung der besiegten Reiche der Azteken und Inkas bewahrten, durften deren Kinder mit den Kindern der Konquistadoren zur Schule gehen. In einigen Hauptstädten wurden gar eigene Schulen eingerichtet, so in Cuzco das Colegio de Caziques und in Mexiko eine Art höhere Schule für indigene Adelige, die bis ins 17. Jahrhundert hinein bestanden. Für die große Mehrheit der indigenen Kinder aber gab es unter kolonialen Bedingungen keinerlei Zugang zu Schule und formaler Bildung. In den Anden ist die öffentliche Schule erst mit der Unabhängigkeit eingeführt worden, zunächst meist nur für Jungen und nur in den Hauptstädten und größeren Zentren; auf dem Lande fand der einzige Unterricht als religiöse Unterweisung in den Pfarreien statt. Die wenigen Mädchenschulen waren fest in der Hand religiöser Frauenorden.

Den indigenen Jugendlichen blieb als Ersatz für Schule und formale Bildung neben Katechismus und Predigt anlässlich religiöser Feste die Unterweisung durch ihre Gemeinschaft, durch die Ältesten und durch besonders angesehene Persönlichkeiten ihres Volkes.

Schon während der frühen Kolonialzeit hatten sich die Mönche auf die moralische und religiöse Gewinnung der indigenen Gemeinschaften konzentriert und zahlreiche Grammatiken, Wörterbücher (Artes de la Lengua), aber vor allem Beichtspiegel in den indigenen Sprachen erstellt. Wenn die Predigten nicht in indigener Sprache stattfanden, gab es immer einen Jun-

gen, der übersetzte. Die Sätze des Katechismus, die 10 Gebote und andere Texte wurden so lange in Spanisch wiederholt, bis sie von allen auswendig wiederholt werden konnten.

Begabte Jungen wurden von Pfarrern zu Schreibern ausgebildet, manche Missionsstationen richteten Schulen ein. Die Quellen für den Aufstand in den Zentralanden von 1780/81 unter Führung von Túpac Amaru², lassen erkennen, dass nicht wenige der Anführer des Lesens und Schreibens mächtig waren.

Einige Mönchsorden waren dabei demokratischer als andere. Die Franziskaner hatten von Beginn an (die ersten 12 Mönche kamen 1524 nach Mexiko) Wert darauf gelegt, die indigenen Gemeinschaften in ihrer eigenen Sprache zu unterweisen. Bernardo de Sahagún hatte um die Mitte des 16. Jahrhundert in Mexiko eine Schreibakademie eingerichtet und begonnen, das gesamte Wissen des aztekischen Reiches in einem zweisprachigen, illustrierten Werk aufzuzeichnen (Codex Florentinus). Dafür hat er die jungen Adligen ausführlich unterrichtet und ethnologisch vorgebildet, damit sie in der Lage waren, das Wissen ihrer Vorfahren zu erheben und zu erzählen.

In den Städten gab es zudem Ausbildungsmöglichkeiten zum Handwerker und Kunsthandwerker. In Mexiko, Guatemala, Quito, Lima und Cuzco gab es blühende Malschulen und Bildhauerwerkstätten, die den Bedarf für Kirchen und Hauskapellen auf dem ganzen Kontinent deckten. Viele dieser Künstler und Kunsthandwerker waren indigener Herkunft. Die Ausbildung erfolgte im Meister – Schüler Verhältnis. Die meisten indigenen Kunsthandwerker blieben anonym.

Im Amazonastiefland, außerhalb der ehemaligen großen indigenen Reiche, war (und ist zum Teil bis heute) Schule und Ausbildung an die Mission gebunden. Es waren die Missionare, die vereinzelt Schulen einrichteten, wie die Jesuiten in Maynas (Nord-Peru), in Para-

guay und im bolivianischen Tiefland oder die Franziskaner und Dominikaner in den Llanos Kolumbiens. Im 20. Jahrhundert haben sich die Missionsschulen allgemein eingebürgert; gegen Mitte des vergangenen Jahrhunderts wurden die ersten Mittelschulen und Lehrerausbildungsseminare eröffnet. Viele der praktischen und arbeitsweltbezogenen Ausbildungsangebote sind den Salesianern zu verdanken, die seit hundert Jahren in allen Ländern des Subkontinents Berufsschulen unterhalten und eine beachtliche Anzahl von Fachkräften ausgebildet haben, nicht zuletzt in graphischen Berufen (Druckerei).

Gegen Mitte des 19. Jahrhunderts, nach Abschaffung der Sklaverei und nach den Massakern der Kautschukbarone (Casa Arana im Amazonas), kam im Zuge der zögernden Industrialisierung allmählich die Nachfrage nach qualifizierter Arbeitskraft auf. Diese Nachfrage förderte die Eröffnung von Schulen für die indigene Bevölkerung. Einige Regierungen (unter García Moreno in Ecuador und Balmaceda in Chile beispielsweise) riefen auch Lehrerseminare für indigene Lehrkräfte ins Leben, zunächst mit der Idee, die Kinder in ihrer Muttersprache zu unterrichten.

Es setzten sich aber die "Fortschrittsgläubigen" und "Modernisierer" durch, die verlangten, dass die indigenen Völker Spanisch lernen sollten, um sich zu "zivilisieren" und hierfür ausschließlich in Spanisch zu unterrichten seien. Diese Forderungen gewannen immer mehr Anhänger und entwickelten sich innerhalb der herrschenden sozialen Ausgrenzung zum Kern der Politik der Mestizen gegenüber den indigenen Völkern, bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein.

Die Skepsis und der Widerstand vieler indigener Gemeinschaften und Organisationen gegenüber der staatlichen Schule sind bis heute nicht vollständig ausgeräumt. Aber schon früh im 20. Jahrhundert forderten viele indigene Vertreter, Schulen auch in ihren Dörfern zu eröffnen, da sie erkannt hatten, dass die Schule ein möglicher Weg aus der Armut und der Diskriminierung sein könnte. So gab es in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in den Anden Perus einen Aufstand zur

² José Gabriel Condorcanqui, ein reicher Kaufmann adeliger indigener Abstammung, nahm den Namen des letzten Inka an und führte die Völker der Zentralanden in einem Aufstand gegen die spanische Kolonialverwaltung (Belagerung Cuzcos 1781). Er wurde verraten und in Cuzco hingerichtet.

Verteidigung der von den Adventisten eingeführten zweisprachigen Schulen und in Ecuador und Guatemala noch in den 60er Jahren auf dem Lande Mobilisierungen der indigenen Bevölkerung, um Schulen für ihre Landgemeinden zu erwirken.

Es gibt aber bis heute keinen Konsens darüber, ob die staatliche Grundschule, wie sie in den meisten Ländern Lateinamerikas üblich ist, der beste Weg für die indigenen Völker ist, Bildung zu erwerben und gleichzeitig ihre Kultur und Sprache zu bewahren und zu entwickeln. Für diese Schule, insbesondere wenn sie interkulturelle zweisprachige Erziehung (IZE) anbietet, sprechen allerdings eine Reihe von Gründen:

- Die Elterngeneration sieht sich nicht mehr in der Lage, die gesamte Tradition zu vermitteln. Die Informationsmöglichkeiten sind enorm gewachsen und die indigenen Kinder sind einer ganzen Reihe von Einflüssen und Gesellschaftsmodellen ausgesetzt, was früher so nicht der Fall war. Kinder und Jugendliche übernehmen die Tradition nicht mehr en bloc und nicht hinterfragt. Die Schule kann in diesem Prozess neben den Eltern und der Gemeinschaft eine Rolle als Vermittlerin der Traditionen spielen.
- Die Schule bietet zudem die Möglichkeit, die Überlieferungen zu bearbeiten und zu erklären.
- In der Schule ist die systematische Unterrichtung in der indigenen Sprache möglich, so dass sie nicht nur Umgangssprache bleibt und sich der Schrift öffnet. Die Verschriftlichung ist eine der Voraussetzungen für den Erhalt der indigenen Sprachen neben der dominanten Sprache.
- Die Sprache hat eine grundlegende Bedeutung in der Bewahrung und Vermittlung der Kultur, der Weisheit, Kenntnisse und Geschichte indigener Völker. Aber auch in der Reproduktion dieses Wissens für die neue Generation ist die indigene Sprache unerlässlich. Der Verlust der Sprache bedeutet auch einen Verlust von Wissen, von Tradition und von Werten. Die Schule kann

zum Erhalt und zur Entwicklung der Kultur und der Sprache beitragen.

- Darüber hinaus bietet die Schule, insbesondere die Grundschule mit IZE eine angemessene Vermittlung von Grundtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) und Informationen über die Gesamtgesellschaft, führt die Nationalsprache des Landes (spanisch bzw. portugiesisch) ein. Sie ist damit eine der wesentlichen Voraussetzungen für indigene Völker Ausgrenzung und Diskriminierung zu überwinden.
- Schließlich kann die Schule, vor allem wenn sie interkulturell gestaltet ist, dazu beitragen, Aufbauarbeit für die multikulturelle und multilinguale Gesellschaft zu leisten.

2. Die Situation heute

Das Panorama ist positiver als noch vor 20 Jahren.³ Der Zugang zu Schule und Ausbildung hat sich auch für indigene Jugendliche sehr erweitert, allerdings bleibt ihre Bildungsbeteiligung immer noch hinter der der Mestizen zurück und ist in den Städten deutlich höher als in ländlichen Regionen. IZE gibt es als anerkannte Modalität der Grundbildung in allen Ländern, wenn auch nicht flächendeckend und nicht immer als integrierten Bestandteil des Schulsystems. In seltenen Fällen funktioniert die IZE als autonomes (Kolumbien) oder paralleles System (Ecuador). Weiterführende Schulen werden mehr und mehr als Folge der Nachfrage der Abgänger/innen der Grundbildung aufgebaut und in einzelnen Fällen führt IZE bis zum Abitur.

Die **berufliche Aus- und Weiterbildung** für indigene Fachkräfte mit speziell interkulturellem oder zweisprachigem Curriculum ist noch spärlich. Vereinzelt bieten indigene Organisationen Lehrgänge an, oft in Zusammenarbeit mit NRO. Im Auftrag des BMZ unterstützt die GTZ in Quito einen Ausbildungsgang für die Handhabung ökologischer Ressourcen. In Ecuador,

³ <http://topics.developmentgateway.org/ik> bringt wöchentlich Nachrichten zu Bildung und Kultur der indigenen Völker Lateinamerikas. Unter anderem gibt es Nachrichten bei www.quechuanetwork.org und in den Websites der Weltbank und der Interamerikanischen Entwicklungsbank.

Guatemala, Panama und Costa Rica gibt es Angebote nonformaler Ausbildung für Fachkräfte im Öko-Tourismus in indigenen Territorien, v.a. im Tiefland. Diese Art von Ausbildung nimmt mit der Schaffung von Naturparks und dem von indigenen Gemeinden aufgebauten Ökotourismus zu. Innerhalb des Kunsthandwerks haben vor allem NRO Frauengenossenschaften ins Leben gerufen, in denen auch Ausbildung in Verwaltung, Vermarktung und Geschäftsführung in indigenen Sprachen stattfindet.

In einigen Ländern Mittel- und Südamerikas ist die **Sekundarschulbildung** für indigene Jugendliche noch oft in den Händen der Kirche (Guatemala 72%). Es sind kirchliche Institute, die in vielen Ländern Ausbildungsgänge für indigene Mädchen (Haushaltsschulen, soziale Berufe, Lehrerinnenausbildung) und Jungen (Handwerk, Kunsthandwerk, technische Berufe, Landwirtschaft) anbieten. Dadurch bleibt der Einfluss der Kirche auf die indigenen Eliten weiterhin groß. In Guatemala bestehen alternativ dazu auch ca. 20 Sekundarschulen der Mayaorganisation ACEM mit Bildungsangeboten in IZE mit berufsorientiertem Abschluss, vor allem in der Ausbildung von Primarschullehrer/innen.

Ein weiteres Bildungsangebot, das sich schon seit Jahrzehnten immer wieder an die ländliche Bevölkerung und insbesondere an die indigene Bevölkerung richtet, ist die **Alphabetisierung von Erwachsenen**. Dabei wird zweisprachiges Lernen besonders in der Alphabetisierung von Bauernfrauen erprobt. In der Auseinandersetzung um die ursprünglich nur in spanisch konzipierte Alphabetisierungskampagne der Sandinisten an der Atlantikküste von Nicaragua, konnten sich die Misquitos 1981/ 82 mit ihrer Forderung, in ihrer Sprache unterrichtet zu werden, durchsetzen. Viele andere Alphabetisierungskampagnen hatten zweisprachige Komponenten, so in Bolivien (SENALEP), in Ecuador und in Guatemala. In diesem letzten Land wurde 1999 mit Unterstützung von CEPAL eine "Bialphabetisierung" unter der Mayabevölkerung erprobt. Diese Kampagnen folgten in verschiedener Intensität den Lehren des brasilianischen Befreiungspädagogen Paolo Freire von einer emanzipatorischen

Bildung. Sie hatten oft eine praktische Seite und versuchten, die Frauen (und die weniger zahlreichen Männer) zur Bildung von Genossenschaften, Arbeitsgemeinschaften und Zusammenschlüssen für produktive Unternehmungen zu animieren. Wie in der Grundschule, ging man bei der eigentlichen Alphabetisierung zunächst von der Muttersprache aus und präsentierte dann zu den bekannten und zentralen indigenen Begriffen ("*palabras generadoras*") die Übersetzung ins Spanische und das geschriebene Wort. Nicht alle Kampagnen waren mit Erfolg gekrönt und die Kritik an den massiven, oft generalstabsmäßig organisierten Aktionen ist nicht ausgeblieben. Vereinzelt hat es auch weniger spektakuläre Alphabetisierungen in Selbsthilfeorganisation gegeben, wobei die indigenen Organisationen meist indigene Lehrer und Schüler verpflichteten. Leider fehlt es an geeignetem Lesestoff für Neuleser, insbesondere in indigenen Sprachen und auf dem Lande, so dass erreichte Lernerfolge nicht dauerhaft gesichert werden können.

Bis vor kurzem waren die überdurchschnittlich hohen Schulabbrecherraten unter der ländlichen indigenen Bevölkerung in der gesamten Region einer der Gründe, warum ein leicht zu vermeidender, sekundärer Analphabetismus nicht zurückging. Die Situation bessert sich in den einzelnen Ländern unterschiedlich schnell und ist abhängig von der noch unzureichenden Qualität der Grundbildung.

Die Lehrerausbildung wird dort, wo IZE zum Bestandteil des Bildungssystems geworden ist, als zweisprachige und interkulturelle Vorbereitung auf das Lehramt organisiert und immer mehr universitäre Lehrgänge werden eingerichtet, die mit diesem Schwerpunkt arbeiten.

So gab es beispielsweise 2003 in Brasilien 28 Kurse zur Lehrerfortbildung, in 15 Bundesstaaten und in 20 verschiedenen indigenen Sprachen.⁴ In den letzten Jahren entstanden mehr und mehr Lehrerseminare mit dem Fokus IZE, um den Bedarf an Lehrkräften für IZE zu decken, insbesondere in Ländern mit einem hohen Anteil indigener Völker und Sprecher

⁴ SUSANA GRILLO GUIMARAES, 4. Juni 2003, briefliche Mitteilung

indigener Sprachen, wie Bolivien, Ecuador und Guatemala. Dabei werden vielfach die Fehler der Vergangenheit korrigiert und dieser Ausbildung ein zweisprachiges und interkulturelles Curriculum zu Grunde gelegt. Allerdings sind die Erfolge der Lehrerausbildung in IZE noch nicht überzeugend. Hierin liegt eine wesentliche Ursache für die mangelnde Qualität der Grundbildung.

In mehreren Ländern wird über Projekte zur Schaffung von **indigenen Universitäten**⁵ beraten, so in Guatemala die Universidad Maya und in Ecuador die Universidad Indígena, die bereits ihre Tätigkeit aufgenommen hat. Der Fondo Indígena bereitet mit Unterstützung der Interamerikanischen Entwicklungsbank BID und der deutschen EZ eine interkulturelle Universität vor, die eine Vernetzung von Universitätsinstituten innerhalb Lateinamerikas mit spezieller Ausrichtung auf Themen, die für indigene Völker relevant sind, zum Ziel hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass trotz der nicht völlig ausgeräumten Zweifel und des Widerstands gegen die formelle staatliche Schulbildung von Seiten indigener Elterngemeinschaften, in vielen Ländern Lateinamerikas die indigenen Organisationen ihre Forderungen nach Bildung und Ausbildung – in ihren Sprachen und ausgehend von ihren Kulturen – über die Grundbildung hinaus ausgedehnt haben. Die Grundbildung, ob zweisprachig oder spanisch bzw. portugiesisch, ist in Lateinamerika im allgemeinen für indigene Kinder und Jugendlichen zugänglich, Versorgungsengpässe bestehen weiterhin in ländlichen Regionen. Es stellt sich zunehmend die Frage, wie die weitere Schulbildung gestaltet werden kann. Seitens der indigenen Völker besteht die Nachfrage nach berufsvorbereitenden Ausbildungsgängen in der Sekundarstufe als Alternative zu den eher kopflastigen Bildungsangeboten der weiterführenden Schulen. In den letzten Jahren wenden sich zunehmend Ausbildungen, Schulen, Fernstudien, Universitätskurse und Akademien an

indigene Schüler/innen und Student/innen. In den meisten dieser Studiengänge spielt die Herkunftssprache und -kultur eine nur untergeordnete Rolle. Indigene Organisationen fordern nun verstärkt, auch auf den übrigen Ausbildungsstufen den Jugendlichen eine Bildung anzubieten, die auf ihren Kulturen und ihrer Sprache basiert.

3. Frühere Politiken zum Thema “Bildung für indigene Völker“

Im dritten und vierten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts machte sich in den Mestizen-Gesellschaften Lateinamerikas die Überzeugung breit, die Modernisierung der Gesellschaften und des Staates setze eine gewisse Anzahl von Schuljahren voraus, um ganz bestimmte, dem Fortschritt und der Entwicklung dienliche Kenntnisse, Verhaltens- und Denkweisen einzuüben und zu verinnerlichen. In den Ländern mit starker indigener Bevölkerung wurde die Schulförderung der indigenen Völker als Erklärung für deren “rückschrittliche“ Lage herangezogen. Länder wie Argentinien, das sich 1900 als “frei von Indios“ erklärt hatte, galten als Entwicklungsmodell.⁶

Die Allianz für den Fortschritt (1961) nahm diese Vorstellungen in ihre Modernisierungs-ideologie auf. Die Politik gegenüber den indigenen Völkern hieß nun “Integration“. Gemäß diesem Modell sollten indigene Jugendliche Grundbildung erhalten, als Arbeitskräfte in den nationalen Entwicklungsprozess eingebunden werden und somit mithelfen, den Fortschritt herbeizuführen. Dafür war es unerlässlich, dass sie ihre “atavistischen“ Bräuche und Gepflogenheiten und ihre vielen Sprachen aufgaben und sich in die Mestizen-Gesellschaft integrierten.

Vorläufer dieser Integrationspolitik waren die Anstrengungen einiger Regierungen, wie der unter Juan José Arévalo in Guatemala (1944 bis 1948), Paz Estenssoro in Bolivien nach der

⁵ vgl. dazu den interessanten Aufsatz von Andrea Repetto über die Benachteiligung indigener Studenten: Access barriers for poor indigenous peoples in chilean higher Education, LCSHD papers, Weltbank, 2002.

⁶ Heute versucht Argentinien gegenüber den indigenen Völkern im Norden (Misiones) und im Süden des Landes (Patagonien), die etwas mehr als 1% der Gesamtbevölkerung ausmachen, eine faire Politik zu verfolgen, was nicht immer gelingt. Es gibt eine eigene Direktion im Erziehungsministerium für “Etnoeducación“.

Revolution (ab 1952) und Galo Plaza in Ecuador (1948-52). Modernisierung bedeutete in dieser Politik für die indigenen Völker, ihre Identität aufzugeben, und sich einzureihen in das Heer der armen Mestizen und billigen Arbeitskräfte in den Städten. So ist es bezeichnend, dass im Auftrag der Allianz für den Fortschritt nationale Initiativen (wie etwa *Misión Andina* in den Anden) die staatlichen spanischsprachigen Schulen aufs Land brachten und dafür sorgten, dass die indigenen Kinder spanisch lernten. Die indigene Sprache und Kultur sollten als veraltet erkannt und aufgegeben werden, ihre Bedeutung im Lernprozess endete bei der Einführung der spanischen Sprache. Die Schule und der junge Mestizo als Lehrer sowie die spanische Sprache wurden somit zum Sinnbild des Zugangs zur Gesamtgesellschaft, zu Fortschritt, Modernisierung, Technik und Konsum.

Eine Institution, die diese Politik überall sinnföällig vorgeführt hat, ist die Sekte der "Wicliif Bible Translaters", auch Summer Institut for Linguistics genannt (ILV). Ihre Missionare, unterstützt durch etliche sicher wohlmeinende und zum Teil auch kompetente Linguisten, drangen in die entlegensten Winkel vor und begannen, die Bibel in fast alle der in Lateinamerika noch vorhandenen über 500 indigenen Sprachen zu übersetzen. Anschließend wurden Schulen eingerichtet und Lehrerseminare gegründet. Dabei organisierten die Linguisten des ILV eine zweisprachige Schule, benutzten ein phonetisches Alphabet und eine ihnen eigene Methode des Spracherwerbs. Die Schüler wurden im zweiten Jahr von ihrer eigenen Sprache, in der sie alphabetisiert worden waren, weg und dem Spanischen zugeführt.

In mehreren Ländern beriet das ILV mit großem Einfluss die Erziehungsministerien und hatte in der Erziehung indigener Kinder in entlegenen Urwaldgebieten praktisch ein Monopol inne. In Lima und in Bogotá besetzte es mit seinen Mitarbeitern ganze Stockwerke in den Ministerien. Sein Einfluss ist immer noch groß (z.B. in Peru). Das Modell, welches das ILV verbreitete, wird als Übergangs-Zweisprachigkeit (*bilingüismo de transición*, siehe unten) bezeichnet.

Ein Merkmal der Beziehung zwischen den Mestizen-Gesellschaften und den indigenen Völkern in den Ländern Lateinamerikas war bislang die auffallende Unkenntnis der Kultur und der Sprache der jeweils anderen Seite. Die indigenen Lateinamerikaner unternahmen große Anstrengungen, um Spanisch zu erlernen und sich im "anderen" mestizischen Lateinamerika zurechtzufinden, nicht zuletzt, um sich an den Institutionen und an der politischen Machtausübung auf allen Ebenen zu beteiligen. Das Interesse der Mestizen an den indigenen Kulturen und Sprachen wächst nur sehr langsam, selbst in Ländern, mit einer großen bis mehrheitlich indigenen Bevölkerung. Vorurteile und Rassismus sind noch immer weit verbreitet. Um eine in Frieden miteinander lebende Gesellschaft aufzubauen, kann eine interkulturelle Schule bei den Jugendlichen den Weg bereiten helfen.

4. Forderungen und Vorstellungen der indigenen Völker

Im 20. Jahrhundert fand ein Bewusstseins- und Organisationsprozess der indigenen Völker in allen Ländern Lateinamerikas statt (siehe auch STRÖBELE-GREGOR in diesem Band). Von den Aufständen in Peru in den 1920er Jahren bis zu dem Friedensschluss zwischen der Regierung und der Guerilla in Guatemala (1996) und dem Aufstand der CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) im Februar 2002 in Ecuador gab es einen langen Weg von Widerstand, politischer Einflussnahme und Präzisierung verschiedener indigener politischer und sozialer Programme. Dabei wird ab Mitte des Jahrhunderts ein ausdrückliches Interesse an Bildung und Ausbildung deutlich, das sich zum ersten Mal in Peru als Forderung nach zweisprachiger Erziehung ausdrückt und seit den 1980er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in den Forderungskatalogen fast aller indigenen Organisationen wiederkehrt. Im Folgenden sollen einige Beispiele diese Entwicklung belegen.

Die Forderungen des ersten Aufstands von 1990 in Ecuador

Der Aufstand des *Inti Raimi* (Sommersonnwendfest) 1990 hatte die ecuadorianische Mestizen-Gesellschaft überrascht. Die indigenen Völker aus dem Hoch- und Tiefland hatten mehrere Tage lang das gesamte Land blockiert und eine Liste von 16 Punkten vorgelegt, die u.a. Forderungen nach Land und Landreform enthielten, nach Durchföhrung von Infrastrukturmaßnahmen, nach Steuernachlass für ländliche Betriebe sowie die Forderung nach Mitteln und Stellen, um die IZE als paralleles indigenes Bildungssystem in den Provinzen zu organisieren.

Der darauf folgende Erste Kontinentale Kongress Indigener Völker (1990) betont in Paragraph 3 in seiner Erklärung von Quito: "Wir unterstreichen die Entscheidung, unsere Kultur, Erziehung und Religion als grundlegende Basis unserer Identität als Völker zu verteidigen...".

Die ecuadorianische Verfassung von 1998 hat viele dieser von den indigenen Organisationen formulierten und von ihnen auf der verfassungsgebenden Versammlung vorgetragenen Forderungen aufgenommen und sowohl zusammenfassend in Artikel 84 wie auch einzeln in zahlreichen anderen Artikeln festgeschrieben. Artikel 84, Absatz 11 stellt fest: "Die indigenen Völker verfügen über ein eigenes interkulturelles und zweisprachiges Bildungssystem."

Der Friedensvertrag von Guatemala

Schon seit der Gründung der Akademie der Maya Sprachen (1990) besteht die Forderung nach einem eigenen Schulsystem in den 22 Maya Sprachen und organisiert nach den Werten und der Weltanschauung (*Cosmovisión*) der Maya Kultur. Diese Idee wird im Abkommen "Rechte und Identität der Indigenen Völker" (Kapitel 3 des Friedensvertrages) aufgenommen und als ein Recht der Maya Bevölkerung festgeschrieben. Der Maya Rat für Erziehung (CNEM) wird beauftragt, ein solches System vorzubereiten. Das Ministerium für Erziehung soll den Maya bei dieser Aufgabe behilflich sein, die zweisprachige

Lehrerausbildung organisieren und die Curriculumreform auf gesamtstaatlicher Ebene vorbereiten. Für das gesamte System ist eine interkulturelle Erziehung vorgesehen, die versucht, Inhalte der Maya Kultur in die mestizischen Schulen zu bringen, um die verschiedenen Bevölkerungsgruppen einander anzunähern. Diese interkulturelle Erziehung wird ausdrücklich als Erziehung für den Frieden verstanden.

In einzelnen Artikeln wird auf die Spiritualität der Maya eingegangen, auf die Gültigkeit ihres Gewohnheitsrechtes, auf die Anerkennung ihrer traditionellen Führungsstrukturen, auf den kollektiven Landbesitz und auf ihr Recht, die Verwaltung der heiligen Stätten mit dem Staat zu teilen. Auch wird von einer zukünftigen Maya Universität gesprochen.

Die Erziehungsreform hat ab 1999 die IZE landesweit in allen von Maya besuchten Schulen gestattet, eine flächendeckende Umsetzung ist noch lange nicht erreicht. Der Maya Rat verfolgt die Einhaltung der Vereinbarungen von 1996, hat aber gegenüber dem Bildungsministerium nur eingeschränkte Möglichkeiten.

Die Praxis der selbstorganisierten Schulen

In vielen Ländern haben indigene Organisationen und zum Teil auch einzelne Gemeinden selbst Schulen geschaffen. Die Modelle sind sehr unterschiedlich, ebenso ihr Erfolg. Es handelt sich um arme Schulen, die oft mit dem an sich schon bescheidenen Standard der staatlichen Landschulen nicht mithalten können. Das Curriculum besteht im wesentlichen im Alphabetisierungsprozess, erweitert um das Erlernen der vier Grundrechnungsarten. Dazu wurde versucht, die Kinder auf das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten. Dort, wo NRO oder religiöse Organisationen unterstützend eingriffen, war der Lernerfolg größer, weil die Lehrer fortgebildet und Lehr- und Lernmaterialien in den indigenen Sprachen bereitgestellt werden konnten. Es gibt in Kolumbien, Guatemala und Bolivien einige Beispiele von erfolgreichen autonomen Schulen, die zur Entwicklung der indigenen Gemeinden beigetragen haben.

Zu Lehrkräften bestanden und bestehen in den indigenen Gemeinden bis heute mehrere Positionen:

- Eine Position bevorzugt auf der Grundlage der Ablehnung von Staatsschulen als akkulturierend Lehrkräfte aus ihren eigenen Reihen (Promotorenmodell). Diese Lehrkräfte sind Gemeindeglieder, die über anerkannte Kenntnisse verfügen und geeignet scheinen, die Kinder zu unterrichten. Oft werden sie von NRO fortgebildet.
- Die andere Position bevorzugt junge indigene Lehrer, die allerdings auf den Lehrerseminaren des Staates in spanisch und mit einem Curriculum ausgebildet worden sind, das die indigene Kultur und Sprache nicht berücksichtigt. Doch haben diese jungen Lehrer den Vorteil, den Unterricht so organisieren zu können, wie die Eltern dies in den Staatsschulen beobachten; dazu gehört vor allem der Unterricht des Spanischen. Zudem können auch sie, wenn sie aus der Region stammen, zwar oft mit anfänglichen Schwierigkeiten, in der indigenen Sprache unterrichten.
- Eine dritte Position, die weniger unter den Organisationen als unter der Elternschaft verbreitet ist, besteht auf einem Unterricht ausschließlich in Spanisch, um für ihre Kinder den Übergang in die Gesamtgesellschaft zu erleichtern, und ihre Ausgrenzung zu verringern. Hierfür werden Mestizen als Lehrkräfte bevorzugt.

Bezüglich der ersten Gruppe haben die Erfahrungen gelehrt, dass das Promotoren-Modell den steigenden Anforderungen beispielsweise für einen Wechsel an weiterführende Schulen nicht gerecht wird. So forderten im Jahre 2003 auch die Paez in Kolumbien für ihre Schulen staatlich besoldete, indigene Lehrer unter Aufsicht der Organisation.

Die mit der zweiten Gruppe bisher gemachten Erfahrungen sind gespalten. Viele dieser jungen Lehrer trugen zur Öffnung der Gemeinden, zum Einlass der spanischen Sprache und zu einer Entwicklung bei, die zu einer Minderung des Prestiges der indigenen Sprache und Kultur bei den Jugendlichen geführt hat.

Bei aktiver Aufsicht und Mitarbeit der indigenen Organisationen konnten andere Ergebnisse erzielt werden. So in den Schulen der Paez im Cauca, Kolumbien; in einigen Maya Schulen in Guatemala; in den Gemeindeschulen in Cotopaxi, Ecuador und in einigen Schulen in indigener Selbstverwaltung der Mapuche in Chile.

Die Mehrheit der Schulen für indigene Kinder entspricht noch immer der dritten Position, auch wenn diese nicht von allen betroffenen Dorfgemeinschaften und Stadtteilen geteilt wird. Diese Verteilung zeigt die noch immer nicht ausreichende Versorgung mit einem Angebot an IZE in den Schulen.

“Wir werden uns einsetzen, um die öffentlichen und privaten Bildungssysteme zu verändern, auf das sie die kulturelle Vielfalt eines jeden Landes anerkennen und unterrichten. Die Curricula müssen überarbeitet werden, die geschichtliche Wahrheit muss anerkannt (...) und unsere Sprachen müssen eingeführt werden.“

Aktionsplan der indigenen Völker, Johannesburg, September 2002

5. Ansätze der Entwicklungszusammenarbeit

Die zweisprachige Erziehung, wie sie von den indigenen Organisationen gefordert wird, hat in den letzten zwei Jahrzehnten auch unter den indigenen Gemeinden und in den Bildungsministerien mehr Anhänger gewonnen. Erst in jüngster Zeit hat sich auch die Interkulturalität in diesem neuen Schulmodell herausgebildet. Die Schüler sollten nicht nur in zwei Sprachen beheimatet sein, sondern das Curriculum sollte aus den beiden Kulturen, der herrschenden gesamtgesellschaftlichen und der indigenen heraus gedacht und entwickelt werden. Sprache und Kultur sollten erhalten und, wo notwendig und möglich, auch entwickelt werden. Ziel ist einerseits die Verbesserung der Berufschancen der Schüler und Studierenden und eine bessere Ausgangsposition auf dem Arbeitsmarkt, andererseits aber nach wie vor die Festigung der eigenen Identität und das Erlernen und Verinnerlichen der eigenen Her-

kunftskultur im Kontext und in der Auseinandersetzung mit der herrschenden Kultur.

Seit Mitte der 1990er Jahre wurde die Diskussion erneut erweitert und in etlichen Ländern Interkulturalität als Strukturelement schulischer Bildung für alle Kinder einer multiethnischen Gesellschaft, d.h. auch für die nicht indigenen Schüler/innen eingeführt und gesetzlich verankert, vielleicht am sichtbarsten in der Bildungsreform in Bolivien. Dahinter steht die Anerkennung der verschiedenen Kulturen in einer Gesellschaft und in einem Nationalstaat als Potential und Bereicherung. Damit wird eine weitere Bedeutungsebene der IZE deutlich, nämlich der Beitrag, den Schule und Bildung zum Aufbau offener, multikultureller Gesellschaften leisten können. Eine besondere Bedeutung gewinnt diese Dimension in ehemaligen Bürgerkriegsländern, wie Nicaragua und Guatemala.

Die Entwicklungszusammenarbeit, insbesondere die deutsche EZ hat zur Entwicklung zweisprachiger interkultureller Schulmodelle in Lateinamerika entscheidend beigetragen.

Das Modell Puno (Peru)

In Puno wurde seit 1975 vom peruanischen Erziehungsministerium mit Unterstützung der deutschen EZ ein zweisprachiges Grundschulmodell für Spanisch-Quechua und Spanisch-Aymara entwickelt. In seinen 20 Jahren hat dieses Projekt eine Vorreiterrolle eingenommen und Produkte hervorgebracht, die in anderen Projekten in Lateinamerika übernommen wurden und andere Modelle inspiriert haben.

Wichtig und beispielhaft war die Erarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien für sämtliche Fächer und für die sechs Grundschuljahre. Dabei spielte die schulgerechte Aufbereitung der Forschungsergebnisse über die Inhalte der beiden andinen Hauptkulturen eine große Rolle. So gab es Handbücher zur Aymara Mathematik, zur andinen Naturwissenschaft und Lesestoff, Legenden, Erzählungen und Sagen in den drei Sprachen. Für die Vermittlung von Spanisch als Zweitsprache für indigene Kinder wurde eine eigene Methodik entwickelt.

Neue Fachdidaktiken wurden eingeführt und Lehrer zweisprachig weitergebildet. Aus dieser Ausbildung entwickelte sich dann ein Postgraduiertenstudium an der Universität in Puno, in dem sich dank eines international zugänglichen Stipendiensystems zahlreiche Fachkräfte der IZE aus Bolivien und Ecuador qualifiziert haben.

Ansätze in Ecuador, Guatemala, Bolivien

Das Projekt **Educación Bilingüe Intercultural** (Ministerio de Educación – GTZ) hat 1985 in den zentralen Hochlandprovinzen in **Ecuador** mit 75 Versuchsschulen angefangen. Jährlich wurden die Materialien und das Curriculum fortgeschrieben, zur Erstellung der Textbücher und Lehrerhandreichungen kam die Lehrerfortbildung, die handwerkliche Produktion von konkretem Lehr- und Lernmaterial, die Forschungsarbeit und die Herausgabe von Grammatiken und Wörterbüchern in *kichwa*⁷, sowie die Edition einer 13-bändigen Reihe zu Pädagogik, Schulgeschichte, Didaktik etc. hinzu (vgl. ABRAM, 1991; KÜPER-VALIENTE, 1993). Das Vorhaben entwickelte sich weiter zur Unterstützung des seit 1989 etablierten parallelen IZE Bildungssystems und wurde 2000 abgeschlossen.

In **Guatemala** begann das **Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural** (MEC-GTZ), im Jahre 1995, mit einem Einstieg über die Lehrerausbildung in fünf Maya Lehrerseminaren. Versuchsschulen und eine Gruppe von weiteren 25 privaten Lehrerseminaren (ACEM) wurden ebenfalls in dem Vorhaben gefördert. Materialien für die zweisprachige Lehrerausbildung und ein Curriculum für die IZE Lehrerausbildung wurden in Zusammenarbeit mit mehreren Universitäten erarbeitet. Das Curriculum wurde an verschiedenen Instituten erprobt und als Grundlage für die gesamte IZE Lehrerausbildung des Landes befristet übernommen.

⁷ Die Sprache der Inkas, die sie selbst als *runa shimi* (Sprache der Menschen) bezeichnet haben, wird in Peru Quechua genannt. Die regionale Variante in Ecuador bedient sich nur der drei Vokale a i und u und wird folglich als Quichua (in der neuen Schreibweise: *kichwa*) bezeichnet.

In **Bolivien** unterstützte die deutsche EZ die Bildungsreform durch ein **Projekt zur IZE Lehrerausbildung**. Die Reform ist unter den letzten beiden Regierungen nicht zügig fortgeführt worden. Grundlagen (Methoden, Texte und die Qualifizierung von Ausbildern) für die grundständige Ausbildung von Lehrkräften in IZE für Quechua und Aymara wurden in vier Ausbildungszentren erprobt und bei Beendigung des Projektes 2004 dem bolivianischen Bildungssystem übergeben.

Kurze Charakterisierung des von der deutschen TZ geförderten IZE Modells

Die Projekte wurden in einer Dreiecksstruktur zwischen Erziehungsministerien, indigenen Organisationen und der deutschen Entwicklungszusammenarbeit organisiert. Absicht war dabei, sowohl in den Ministerialbürokratien wie in den indigenen Organisationen Fachpersonal auszubilden.

Das im Rahmen der o.g. Projekte entwickelte Modell wendet sich vor allem an indigene Kinder und Jugendliche. Es besteht in einer IZE Grundbildung, in der der Unterricht und das Lernen in den beiden Sprachen und den beiden Kulturen zu einer koordinierten sprachlich-kulturellen Kompetenz der Schüler führt, ihre Identität und Selbstachtung stärkt, ihr Lernen fördert und sie befähigt, im interkulturellen Dialog mit Jugendlichen anderer Kulturen und Sprachen ihre Berufschancen und Lebensbedingungen zu verbessern.

Dazu werden die Kinder in ihrer eigenen Muttersprache alphabetisiert und erlernen das Spanische (Portugiesische) als Zweitsprache, zunächst mündlich, dann, ab der zweiten Klasse, auch schriftlich. Ab der dritten und bis zur sechsten Klasse werden die einzelnen Fächer in beiden Sprachen unterrichtet. Die Inhalte der indigenen Kultur sind systematisch im Curriculum verankert. Das IZE Modell ist ohne pädagogische Reform nicht denkbar, es ist kindzentriert und nutzt aktive Methoden des entdeckenden Lernens. Das Curriculum soll möglichst praktisch ausgerichtet werden (Schule und Arbeit, Schulprojekte, berufliche Hinführung usw.).

Die wissenschaftliche Begleitung durch Fachinstitute und Universitäten findet vor allem im Bereich der Evaluierung statt, um die Erfolge der Schüler zu messen.

Andere Modelle

a) **Zweisprachige Übergangserziehung** (Bilingüismo de transición): Dies war das Modell der fünfziger und sechziger Jahre, vor allem vom ILV und anderen Missionen, z.T. auch von Staaten (Guatemala) favorisiert. Die Sprache der Kinder wird zur Alphabetisierung benutzt, um dann umso schneller und effektiver zur dominanten Sprache überzuleiten, und die Kinder "der Zivilisation zuzuführen". Dabei wird die Herkunftskultur abgewertet. In den Ländern, in denen die Einführung von IZE grundsätzlich auf erheblichen Widerstand in der Bildungsverwaltung stößt, wird auch weiterhin dieses Modell als Minimalkonsens umgesetzt.

b) **Zweisprachige Erziehung**: In diesem Modell werden die beiden Sprachen benutzt, meist auch bis zum Ende der Grundbildung. Das Curriculum ist aber das allgemeine und die Herkunftskultur der Kinder spielt keine besondere Rolle. Die Texte und Übungen sind fast immer Übersetzungen aus der dominanten Sprache in die Muttersprache, die somit nicht als Trägerin und Vermittlerin eigener, kulturell diverser Inhalte auftritt. Die andere Kultur ist also nicht gegenwärtig. Auch dieses Modell findet als Minimalkonsens Anwendung, u.a. weil es auf der Grundlage einfacher sprachlicher Übersetzungen von Curricula und Schulbüchern funktioniert und somit kostengünstiger ist als das Modell der IZE.

c) **Die indigene oder endogene Erziehung**: Es ist die Schule für indigene Kinder, von den Dörfern, Gemeinden und indigenen Organisationen eingerichtet und geführt. Dieses Modell hat viele Namen und mehrere Varianten. Die Ältesten und die Führer spielen eine große Rolle in der Weitergabe des Wissens und der Kenntnisse der Kultur. Spiritualität und Tradition sind zentrale Themen. Große Anstrengungen werden unternommen, um das traditionelle Wissen zu erforschen und curricular zu vermitteln. Oft werden diese Schulen im Gegensatz zur akkulturierenden, mestizischen

Staatsschule gegründet und mit viel Eigeninitiative am Leben erhalten. Die Lehrer sind meist pädagogisch befähigte Gemeindemitglieder, die über ein gewisses Wissen verfügen und oft durch NRO oder indigene Organisationen fortgebildet werden. Dieses Modell hat eine entscheidende Rolle in dem Prozess der indigenen Völker gespielt, sich gegenüber den Mehrheitsgesellschaften zu positionieren (Guatemala, Brasilien, Warisata in Bolivien in den 1950er Jahren, usw.) und ist heute weiterhin u.a. bei verschiedenen Völkern in Kolumbien, bei einzelnen Amazonasvölkern, Maya und Guarani von Bedeutung. Der Gedanke der "autonomen Schule" wird auch in den Bildungssystemen anderer Länder diskutiert. So übernehmen in Ecuador die indigenen Völker die Verantwortung für die staatliche Schule in ihren Territorien.

6. Lessons learned

Die IZE hat Erfolge aufzuweisen, die die Behauptung erlauben, dass sie ein besseres Modell darstellt als die einsprachige monokulturelle Land- oder Vorstadtschule für indigene Kinder (KÜPER & LOPEZ, 2002; ROCKWELL, 1989; MOYA, 1996).

Die zentralen Erfolge der IZE sind die Stärkung der kulturellen Identität der Schüler/innen, bessere Lernleistungen und mehr Chancen für Mädchen.⁸

Die Verwendung der Muttersprache als Unterrichtssprache führt zu höheren Kompetenzen im Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und in der Zweitsprache (CUMMINS, 2000; BERGMANN, 1999). Insbesondere in Fächern mit hohem Verbalisierungsgrad wie Sprache und Mathematik führt IZE zu besseren Leistungen (ROCKWELL, 1989).

Die IZE Schulen lassen eine Tendenz erkennen, die klassischen Differenzen zwischen Mädchen und Jungen bezüglich Einschulung, Wiederholung und Schulabbruch zu verringern: auch Mädchen, die traditionellerweise mit weniger Spanischkenntnissen als Jungen in die Schule kommen, lernen mit IZE länger und erfolgreicher.

Defizite bestehen in Methoden und Materialien. Bislang konzentrieren sich die methodischen Ansätze auf Schüler/innen mit bei Schuleintritt guten mündlichen Kenntnissen in der indigenen und geringen oder keinen Kenntnissen in der nationalen Sprache. Mit Kindern, die mit der dominanten Sprache aufwachsen und die indigene Sprache als Zweitsprache erwerben, gibt es noch wenige Erfahrungen. Ebenso wenig bestehen Modelle für IZE in Schulklassen mit mehr als zwei Sprachen, beispielsweise in Vorstadtschulen und mit heterogenen Sprachkenntnissen innerhalb einer Gruppe.

Die Rolle der Indigenen Organisationen

Der Unterricht in der Muttersprache ist noch nicht selbstverständlicher Teil der allgemeinen Bildungspolitik in Lateinamerika. Zwischen dem Fehlen einer geeigneten Sprachpolitik von Seiten der Regierungen und dem Widerstand vieler Eltern versuchen die indigenen Organisationen ihre eigene Politik zur Verbreitung und flächendeckenden Anwendung der IZE voranzutreiben. Es hat sich sehr schnell herausgestellt, dass IZE Programme und Projekte ohne die Mitarbeit und Zusammenarbeit mit den maßgeblichen indigenen Organisationen nicht funktionieren. Die indigenen Völker haben ihre eigenen Autoritäten, deren aktive Beteiligung an IZE von großer Bedeutung ist. So ist die gesamte Umfeldarbeit am besten von den indigenen Organisationen zu leisten.

Die zeitlichen Rhythmen der Entwicklungsprojekte und der indigenen Organisationen stimmen nicht überein. Indigene Organisationen benötigen mehr Zeit für Konsensbildung. Bei genauerem Eingehen auf die jeweiligen Bedingungen und bei partnerschaftlichem Planen erweist sich, dass Nachhaltigkeit in Regionen mit indigener Bevölkerung nur durch die Zusammenarbeit mit ihren Organisationen erreicht werden kann. Dies gilt nicht nur für Bildungsvorhaben, hier aber in besonderer Weise, da IZE sowohl in die Bildungsadministration als auch in die Elternschaft vermittelt werden muss.

⁸ Vgl. KÜPER & LOPEZ (2002)



Foto: Schule in Guatemala (A. BEGEMANN)

Die Elternarbeit

IZE fördert die Teilnahme der Gemeinschaft und versetzt die Schule als den Ort intergenerationellen Lernens in deren Mittelpunkt. Die Arbeit mit der Gemeinde und mit den Eltern ist in der IZE eine wichtige Voraussetzung des Erfolgs. Der Lernprozess wird somit zu einem sozialen Ereignis und die Eltern lernen mit. Dies gilt insbesondere in ländlichen Regionen: Die Schule wird zu einer dorfeigenen Institution und kann weitere Funktionen übernehmen, wie Alphabetisierung der Erwachsenen, Weiterbildung, Initiation von Projekten im Kunsthandwerk, in der Landwirtschaft, in der Aufzucht von Kleintieren usw.

Notwendige Aus- und Weiterbildung

Eine große Herausforderung an EZ-Projekte ist die Heranbildung, Ausbildung und Fortbildung indigener Führungskräfte und Fachkräfte. Diese sollen in die Lage versetzt werden, alle Aspekte einer Bildungsreform selbst in die Hand zu nehmen. Erst in den letzten Jahren gibt es vereinzelt auch indigene Funktionäre in den Ministerien und indigene Mitarbeiter/innen

in verantwortlichen Positionen in den Projekten.

Lesestoff in indigener Sprache

Damit Lesen und Schreiben in indigenen Sprachen als sinnvoll erfahren wird, brauchen die Neuleser Lesestoff. Bisher fehlen Texte und geeignetes Lesematerial in den indigenen Sprachen für die höheren Klassen, für die Sekundarstufe sowie für die Freizeit. Literatur in indigenen Sprache muss gefördert werden. Ob es sich um das bereits traditionelle Sammeln von Legenden, Sagen und Erzählungen handelt, um literarische Texte oder um die Edition von alten Texten, all dies belebt die Sprache und eröffnet die Möglichkeit, in der eigenen Sprache zu lesen. Auch das vielfältige Wissen indigener Völker, das vor allem für die Nutzung in Schulen noch systematisiert werden muss, kann in indigenen Sprachen vorgelegt werden.

Daneben muss das Schreiben in den indigenen Sprachen allgemein gefördert werden, an Zeitschriften ist zu denken, und vielleicht auch an Zeitungen. Seminare zum Schreiben, die an allen Universitäten für das Spanische ab-

gehalten werden und sich eines großen Interesses erfreuen, können auch für indigene Sprachen eingeführt werden.

Erforschung und Adaptation kultureigener Lern- und Lehrweisen

Bislang ist es nicht gelungen, Elemente einer kulturgebundenen Pädagogik in die Modelle für IZE einzubauen. Meist bleibt es bei den sporadischen Auftritten von Ältesten und Weisen. Kultureigene Formen der Wissensvermittlung sind oft unbekannt. Jede Kultur besitzt eine ihr eigene Methode, Tradition, Wissen, Weisheit und Kenntnisse an die nächstfolgende Generation weiterzugeben und zu erreichen, dass diese die Tradition übernimmt und die in ihr enthaltenen Werte als die eigenen akzeptiert. Dies erfolgt in einem dialektischen Prozess von Annahme, Anpassung und Neuerfindung. Diese Methoden sollten erforscht und als pädagogische Ansätze für das Curriculum der IZE weiterentwickelt und umgesetzt werden.

Sprachenpolitik

Ohne eine Sprachenpolitik, die den Gebrauch der beiden Sprachen auf alle Dimensionen des Lebens ausdehnt (soziale Zweisprachigkeit), ist die IZE mittelfristig zum Scheitern verurteilt. Wenn die herrschende Kultur und Sprache alle Bereiche des öffentlichen Lebens besetzt und die indigene Sprache auf die Familie und das häusliche Leben zurückgedrängt wird, selbst in mehrheitlich von indigenen Bürgern bewohnten Dörfern oder Stadtvierteln, kann keine Wiederbelebung der Sprache und keine Angleichung an das Prestige der dominanten Sprache stattfinden. Die Kinder und ihre Eltern merken schnell, ob das bewusste Sich-Aneignen der eigenen Kultur und Sprache außerhalb der Schule Bedeutung hat und Prestigegewinn einbringt. Das heißt, IZE ist nicht nur eine Angelegenheit der Bildungspolitik, sondern der allgemeinen Kultur- und Sprachenpolitik eines Landes.

7. Schlussbemerkung

Dieser kurze Überblick über Interkulturelle Zweisprachige Bildung soll beispielhaft den

gesamten und überaus reichhaltigen Bereich "Bildung, Kultur und indigene Völker" vertreten. Dazu wurde der enorme, erst in Teilen erforschte Reichtum an Sprachen und Kulturen der indigenen Völker auf die Bildung der jungen Generationen verengt, auch deshalb, weil die EZ nur über IZE die Thematik bearbeitet. Die deutsche EZ ist in diesem Arbeitsfeld in Lateinamerika in einem Schlüsselbereich für das Überleben und die Entwicklung der indigenen Gesellschaften aktiv. Sie hat an der Entwicklung des IZE Modells entscheidend mitgearbeitet und es in verschiedenen Fällen erreicht, gemeinsam mit den indigenen Organisationen den Staat zur Wahrnehmung seiner Bildungsverantwortung den indigenen Völkern gegenüber zu bewegen. Dabei sollte auch aufgezeigt werden, dass die IZE zwar nur ein Teil des Bildungssystems ist, aber den Kernbereich der Bildung für indigene Jugendliche darstellt, in dem heute die pädagogischen und didaktischen Erneuerungen stattfinden und Aufbauarbeit für die demokratische, multikulturelle Gesellschaft von morgen geleistet wird.

“QA AT TJA QXNAQ’S IK TZAN TQAN Q’IJ NMEQ’SAN QE QWITZIK”

Escuela, el sol que calienta los sueños – Educación autogestionada en Guatemala

Llegar hasta la aldea Cruz Quemada Santa Bárbara no fue fácil, pero una vez que se llegó, la luz que se abría paso por entre las hojas de los árboles grandes y frondosos iluminó los rostros alegres e inquietos de niños y niñas quienes sabían que algo novedoso ocurría. Los adultos nos recibieron con un cálido apretón de manos impregnadas del color de la tierra que durante generaciones han trabajado. Ahí estaban todos, esperando la llegada de un grupo de desconocidos que les llevan la noticia que por años habían esperado: pronto podrían tener la escuela que tanto habían soñado.

Más que la mitad de los casi 12 millones de Guatemaltecos son indígenas. En el país se habla 21 idiomas mayas, el xinca y el garífuna. Los idiomas mayas mayoritarios son el K’iche’, el Mam, el Kaqchikel y el Q’eqchi’, los cuales reúnen más de 2.7 millones de habitantes. Aproximadamente el 30% de los niños y niñas en su mayoría indígenas no tenían acceso a la educación básica en 1996 cuando se inició el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo –PRONADE. Es un mecanismo que facilita el acceso de las comunidades a la educación, especialmente en áreas rurales lejanas y desatendidas. A la vez promueve modalidades de participación protagónica de las comunidades.

La estrategia del trabajo de PRONADE consiste en organizar “Comités Educativos (COEDUCA)”, quienes cuentan con respaldo legal para administrar el servicio educativo en las comunidades. Instituciones privadas, denominadas Instituciones de Servicios Educativos –ISE– acompañan a los Comités Educativos en las tareas que desempeñan bajo lineamientos del Ministerio de Educación.

Los logros están a la vista: hasta marzo del 2004, 444,917 niños y niñas son atendidas por 14,575 docentes en 4,559 comunidades. El 60% de la población atendida es indígena y como política interna del PRONADE se exige que sean atendidos por maestros y maestras que hablan el idioma de las comunidades. Para su labor, PRONADE cuenta con el apoyo de KfW y del Banco Mundial.

A estas alturas del siglo XXI, no todos los niños y niñas son cobijados en una escuela; Guatemala tiene mayor déficit al respecto. Sin embargo, muchas personas siguen soñando con la diferencia que puede hacer en sus vidas el sólo tenerla. Quizá don Ramón López, padre de familia de la aldea Cruz Quemada Santa Bárbara tiene razón cuando dice en su idioma mam que “QA AT TJA QXNAQ’S IK TZAN TQAN Q’IJ NMEQ’SAN QE QWITZIK” (Tener escuela es como que el sol caliente los sueños). Podemos ayudar a que esos sueños se tornen realidad.

ANTJE BEGEMANN, IPC/ KfW, Guatemala

Literatur

- ABRAM, M., 1994: Lengua, Cultura, Identidad, Abya Yala. Quito
- ANSIÓN, J., 1995: La escuela en la comunidad campesina, Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina. Lima
- ALBÓ, X., 2002: Educando en la Diferencia, CIPCA-UNICEF. La Paz
- BAETENS BEARDSMORE, H., 1982: Biligualism: Basic principles, Multilingual Matters. Clevedon, England
- BERGMANN, H., et Al., 1999: Comparaison entre Ecoles expérimentales et Ecoles Traditionnelles. GTZ-MEN-2PEB, GTZ, Eschborn.
- CALVO PÉREZ, J. & GODENZZI, J.C., 1997: Multilingüismo y educación bilingüe en América y España, CBC. Lima
- CHIODI, F., 1990: Avances, Problemas y Perspectivas de la Pedagogía Bilingüe Intercultural. La Educación Bilingüe en 5 países de Latinoamérica, ABYA YALA. Quito
- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997: Nuestra diversidad creativa. Fundación Santa María. Ediciones UNESCO. Madrid
- CUMMINS, J., 2000: Language, Power and Padagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters. Clevedon.
- Internetveröffentlichung:
www.iteachilearn.com/cummins/educationalresearch/html
- GIESBRECHT, K.-H., 1996: Escuela indígena – Escuela moderna, Interkulturelle Kommunikation am Beispiel indianischer Schulen in Paraguay, IKO. Frankfurt
- HORNBERGER, N., 1985: Bilingual education and Quechua language maintenance in highland Peru, Ann Arbor, University of Michigan
- JUNG, I., 1992: Conflicto cultural y Educación, Abya Yala. Quito
- KÜPER, W. & VALIENTE, T., 1993: El PEBI y sus actividades. Resumen de un balance. In: Pueblos Indígenas y Educación, Jahrgang VII, S. 7-38, Quito
- KYML, W., 1996: Las políticas del Multiculturalismo: Ciudadanía Multicultural. Barcelona, Paidós
- LÓPEZ, L. E. & KÜPER, W., 2002: La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, Balance y Perspectivas, GTZ
- MEC, 1999: Educación bilingüe intercultural en el Ecuador. Abya Yala. Quito
- MONTOYA, R., 1990: Por una educación bilingüe en el Perú, CEPES, Mosca azul. Lima
- MOYA, R., 1996: Desde el aula bilingüe, PEMBI GTZ. Quetzaltenango
- MOYA, R., 1998: Bilingüismo, Revista Iberoamericana de Educación, No 17. Internetveröffentlichung:
www.campus-oei.org/revista/
- MUÑOZ CRUZ, H., 2001: Un futuro desde la autonomía y la diversidad, Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses. Universidad Veracruzana. México
- MUNOZ SEDANO, A., 1997: Educación intercultural: Teoría y Práctica. Ed. Escuela Española. Madrid
- NAVARRO, J.C., et Al., 2000: Perspectivas sobre la Reforma Educativa. BID, Washington
- RIESTER, J., 1989: Identidad cultural y Lengua, La experiencia guaraní en Bolivia, ABYA YALA. Quito
- ROCKWELL, E., MERCADO, MUÑOZ, PELLICER & QUIROZ, 1989: Educación bilingüe y realidad escolar: Un estudio en escuelas primarias andinas, Lima, Puno
- UNDP, 2003: Bericht über die menschliche Entwicklung
- ZUÑIGA, M., ANSIÓN, J., CUEVA, L., 1987: Educación en poblaciones indígenas. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile
- ZUÑIGA, M., POZZI-ESCOTT, I. & LÓPEZ, L.E., 1991: Educación Bilingüe Intercultural, FOMCIENCIAS. Lima, Perú