



## Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in Lateinamerika: Einleitung

*Gunther Dietz*

*Universidad Veracruzana*

In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten haben sich die nationalen Bildungssysteme in verschiedenen Ländern Lateinamerikas grundlegend gewandelt. Zumindest im öffentlichen Diskurs sowie in der offiziellen Programmatik der Bildungspolitik sind es vor allem zwei Neuerungen, die seitdem die Bildungslandschaft der jeweiligen Länder verändern: Zum einen haben sich im Zuge der neoliberalen Wende seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts und verstärkt im letzten Jahrzehnt die jeweiligen Erziehungsministerien schrittweise den Indikatoren und Kriterien internationaler und zwischenstaatlicher Akteure wie der UNESCO und der OECD geöffnet, um die ‚Qualität‘ der nationalen Bildungssysteme standardisiert zu ‚messen‘ und zu ‚testen‘.

Zum anderen ist es zeitgleich vor allem den indigenen Organisationen in diesen Ländern dank jahrzehntelanger, regional, national und international artikulierter Mobilisierungen, Lobby-Aktivitäten sowie zähen und oft konfliktreichen Verhandlungen mit Regierungsvertretern und Gesetzgebern gelungen, das Recht auf eine sprachlich und kulturell angemessene Bildung anerkennen zu lassen. In einigen Nationalstaaten (z.B. Bolivien, Mexiko, Kolumbien) ist der Anspruch auf eine zweisprachige und interkulturelle Bildung für indigene Schülerinnen und Schüler durch Verfassungsreformen offiziell anerkannt, in anderen Staaten (z.B. Chile, Peru, Brasilien) sind es Bildungsgesetze, Lehrpläne, Lehreraus- und -fortbildungsmaßnahmen, die zaghaft, aber grundlegend an die multikulturellen und vielsprachigen Realitäten Lateinamerikas angepasst werden.

Diese beiden Tendenzen – zur international vorgegebenen Standardisierung einerseits und zur regionalen und lokalen, sprachlichen und kulturellen Diversifizie-

rung der nationalen Bildungssysteme andererseits – sind nicht nur in der offiziellen Erziehungspolitik widersprüchlich, sondern sie schaffen in ihrem Zusammentreffen neue Herausforderungen auf schulischer Ebene. Eine universalistisch ausgerichtete, in vielen Schulkulturen Lateinamerikas vollkommen unbekannte, oft technokratisch ‚von oben‘ aufgezwungene ‚Testkultur‘ trifft vor Ort auf den Versuch, national standardisierte Lehrpläne und Lerninhalte ‚von unten‘ an die lokale Praxis indigener Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt anzupassen und entsprechend zu diversifizieren.

Die entsprechenden Spannungen betreffen nicht nur individuelle Lehr-Lern-Strategien in einzelnen Schulen bzw. Regionen, sondern sie haben gleichzeitig Rückwirkungen auf das gesamte jeweilige Schulsystem. Dies liegt daran, dass in den meisten lateinamerikanischen Staaten seit der formalen Unabhängigkeit von Spanien Anfang des 19. Jahrhunderts und dem darauf folgenden Aufbau postkolonialer öffentlicher und säkularer Bildungssysteme die ‚indigene Frage‘ bis heute ein Kernelement der Beziehungen zwischen Nationalstaat und Nationalgesellschaft darstellt. In so gut wie allen Ländern Mittel- und Südamerikas wurde Schule als Mittel zur ‚Nationalisierung‘ und Homogenisierung der mehrsprachigen und multikulturell zusammengesetzten Bevölkerung verstanden und verwendet.

Unter Rückgriff auf Kategorien des kolonialen ‚Kastensystems‘ wurde diese Vielfalt in stark vereinfachende und wertende, quasi-biologische Begriffe wie *indio*, *negro*, *mestizo*, *mulato*, *criollo* usw. umdefiniert, wodurch vor allem seit Anfang des 20. Jahrhunderts in den jeweiligen nationalstaatlichen Kontexten spezifische Bildungsprogramme erzwungener Assimilierung – besonders im Süden Südamerikas – oder erzwungener Segregierung – vor allem in Mittelamerika und dem Andenraum – der indigenen Bevölkerung umgesetzt wurden (Dietz, 2009).

Diese spezifischen Programme zur ‚Lösung‘ der ‚indigenen Frage‘ werden in den meisten lateinamerikanischen Ländern unter dem Konzept *indigenismo* zusammengefasst. Dabei handelt es sich um eine nationalstaatlich definierte, multi-sektorale Entwicklungspolitik, in der nicht-indigene Akteure Bildungs-, Gesundheits-, Medien-, Infrastruktur- und Wirtschaftsmaßnahmen ergreifen, um indigene Akteure in die Nationalgesellschaft zu integrieren (ebd.). Bis vor kurzem wurden als ‚erfolgreicher‘ Indikator für Integration die Aufgabe der indigenen Sprache, die Umwandlung kommunalen in privaten Landbesitzes sowie die Abwanderung in städtische, ‚moderne‘ Regionen des jeweiligen Landes betrachtet. Zweisprachige Bildungsprogramme sind in Ländern wie Mexiko, Kolumbien, Peru und Bolivien im Rahmen des *indigenismo* entwickelt und umgesetzt worden, um bereits in der Grundschule die lokal übliche indigene Sprache schrittweise durch die spanische Nationalsprache zu ersetzen. Um eine derartige instrumentelle und transitorische Zweisprachigkeit zu erreichen, sind in diesen Ländern indigene Jugendliche zu

zweisprachigen Lehrern oder Bildungspromotoren spezifisch ausgebildet worden, die als ‚Akkulturationsagenten‘ (Aguirre Beltrán, 1973/1992) in ihren Dorfgemeinden und Schulen wirken sollten.

Vor allem im Umfeld der 1992 den ganzen Subkontinent ergreifenden Debatten um den Charakter des *Quinto Centenario* der Ankunft der Spanier in Amerika fordern indigene Organisationen und Bewegungen von Mexiko bis Chile nicht nur politische Mitsprache- und Selbstverwaltungsrechte, die Anerkennung der indigenen Territorien und deren Ressourcen, sondern ebenfalls die offizielle Anerkennung der indigenen Sprachen und Kulturen sowie deren Verwendung innerhalb der nationalstaatlichen Bildungssysteme. Nach 1992 gelingt es diesen oft neu entstehenden indigenen Akteuren, von denen viele aus den erwähnten *indigenismo*-Maßnahmen hervorgegangen sind, von denen sie sich kritisch haben distanzieren und emanzipieren können, die jeweiligen nationalen Sprach- und Bildungspolitiken zu verändern und die staatlichen Instanzen dazu zu bewegen, von der offiziellen Strategie der Homogenisierung zu einer Strategie der ‚Interkulturalisierung‘ zumindest derjenigen Schulen überzugehen, die in indigenen Regionen wirken bzw. indigene Schülerinnen und Schüler in Migrationskontexten betreffen. Diese Öffnung hin zu einer interkulturellen Bildung ist Teil einer den gesamten Kontinent Schritt für Schritt umfassenden programmatischen Wende, in deren Verlauf das im *indigenismo* ausgedrückte Bestehen auf Integration und Homogenität ersetzt wird durch einen sogenannten ‚neoliberalen Multikulturalismus‘ (Hale, 2006), der den indigenen Völkern Lateinamerikas gewisse, eng begrenzte Rechte auf Differenz und Autonomie wie im Sprach- und Bildungsbereich zugesteht, während er gleichzeitig andere Bereiche wie Selbstbestimmung im territorialen und Ressourcen-Sinne von eben diesem Recht auf Autonomie ausschließt. Das Ergebnis ist paradoxerweise, dass indigene Völker Autonomie einklagen und im Gegenzug Interkulturalität zugestanden bekommen (Dietz & Mateos Cortés, 2011).

Im vorliegenden Themenheft der Zeitschrift *Tertium Comparationis* nähern wir uns dieser neu formulierten, nun interkulturell und mehrsprachig definierten Bildungsprogramme anhand von sieben Fallstudien, die erste empirische Forschungsergebnisse dieser noch oft im Entstehen begriffenen Institutionen bzw. Programme bieten. Während die ersten beiden Studien lateinamerikaweit angelegt sind und eher einen Überblickscharakter haben, bieten die folgenden fünf Fallstudien lokale, regionale und nationale Beispiele dieser Interkulturalisierungsprozesse in den klassischen, nicht nur demographisch indigen geprägten, sondern auch offiziell als multikulturell bzw. plurinational definierten Ländern Mexiko, Bolivien und Ecuador.

In seinem Beitrag ‚Keys to Indigenous youth and adult education in Latin America: Lessons learned in the pursuit of social literacy‘ analysiert *Luis Enrique López* die Ursprünge der zweisprachigen interkulturellen Bildung für indigene Kinder,

Jugendliche und Erwachsene im lateinamerikanischen Kontext vor dem Hintergrund der verschiedenen nationalstaatlichen Versuche, assimilierende bzw. kompensatorische Ansätze in der Grundschul- und Erwachsenenbildung durch genuin zweisprachige und interkulturelle Ansätze zu ersetzen, was er spezifisch am Beispiel von *Literacy*-Programmen verdeutlicht.

*Claudia Richter* nähert sich in ihrem Beitrag ‚Indigene Universitäten in Lateinamerika‘ einem recht neuen und in der deutschsprachigen Literatur bislang wenig beachteten und diskutierten Thema. Sie beschäftigt sich mit der Gründung sogenannter indigener Universitäten, einem Phänomen, das sich seit den 1960er Jahren weltweit beobachten lässt. Im Mittelpunkt steht dabei weniger der Versuch, einen Erklärungsansatz für die Entstehung indigener Universitäten zu liefern oder die Frage zu verfolgen, inwieweit diese einen interkulturellen Dialog fördern. Vielmehr möchte sie dem deutschsprachigen Publikum einen ersten Einblick geben.

In dem Beitrag von *Ulrike Keyser* über ‚Interkulturelle Bildung und Erfahrungen indigener Lehrer in Mexiko: Zwischen Fremdbestimmung, indigenen Initiativen und persönlichem Werdegang‘ steht die Aus- und Fortbildung indigener Lehrer und ihre Erfahrungen mit interkultureller Bildung im Mittelpunkt; ein Thema, das schon immer mit Konflikten behaftet ist. Die Autorin liefert zunächst einen ersten Überblick über die historische Entwicklung der staatlichen Ausbildung indigener Lehrer und beschreibt im Anschluss daran verschiedene Initiativen indigener Lehrer und Organisationen sowie interkulturelle Erfahrungen indigener Lehrer und Lehrerinnen innerhalb und außerhalb ihrer beruflichen Laufbahn. Ziel des Beitrags ist es, die mit dem Konzept interkultureller Bildung einhergehenden Konflikte in Mexiko auf verschiedenen Ebenen darzustellen.

Zur Mehrsprachigkeit in Bolivien liefert *Utta von Gleich* einen Überblick und zeigt in ihrem Beitrag ‚Die Bildungsreformen Boliviens: Der Weg der bilingualen interkulturellen Grundschulbildung vom Lande in urbane Migrantenstadtteile‘, wie die Bildungsreformen des 20. Jahrhunderts sich bemüht haben, die benachteiligten indigenen Bevölkerungsteile in das Bildungswesen zu integrieren. Am Beispiel des Projekts *Acción Andina de Educación (AAE)* erläutert sie, wie die lebensweltliche Mehrsprachigkeit quechuasprachiger Migrantenkinder aus ländlichen Gegenden Boliviens in städtischen Ballungsgebieten erfolgreich gefördert werden kann.

Im gleichen Länderkontext Boliviens analysiert *Carmen Osuna* in ihrem Beitrag ‚Intercultural education should move from discourse to practice: New perspectives and old claims in the Bolivian process of educational change‘ den Bildungsreformprozess, der seit 2006 in der Präsidentschaft von Evo Morales angestoßen worden ist und der anhand eines ethnographischen Fallbeispiels zu der neuartigen indigenen Mitbestimmungsinstanz, den sogenannten ‚Bildungsräten der indigenen Völ-

ker', dargestellt wird. Gezeigt wird, inwieweit indigene Forderungen an die staatliche Bildungspolitik und -programmatische Eingänge in den Reformprozess finden.

In Bezug auf den ecuadorianischen Kontext fragt sich *Luis Fernando Cují* in seinem Beitrag ‚Can a monocultural institution become an intercultural one? Successes and challenges of intercultural university initiatives in Ecuador‘, welche Faktoren das Gelingen bzw. Scheitern interkultureller Hochschulinitiativen beeinflussen. Auf der Grundlage ethnographischer Feldforschung vergleicht der Autor drei dieser Initiativen, die kirchliche Universidad Politécnica Salesiana, die private Universidad San Francisco de Quito und die öffentliche, von einer indigenen Koalition getragene Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. In den drei Fällen werden in jeweils unterschiedlichem Maße Fortschritte im Sinne der Eingliederung indigener Identitäten, Sprachen und Wissensformen in die Studienpläne identifiziert, doch bestehen nach wie vor auch essentialisierende und universalistische Identitätskonzepte fort.

Schließlich setzt sich *Laura Selene Mateos Cortés* in ihrem Beitrag ‚Die transnationale Migration des interkulturellen Bildungsdiskurses zwischen Europa und Lateinamerika: Ein ethnographisches Fallbeispiel spanisch-mexikanischer Diskurstransfers‘ kritisch mit dem Begriff Interkulturalität auseinander, einem Begriff, der sich in Lateinamerika vorrangig auf die Indigenen und ihre Beziehung zum Nationalstaat bezieht, obwohl er stark von der spanisch-europäischen Konzeption interkultureller Bildung beeinflusst ist. In ihrem Beitrag analysiert Mateos Cortés auf der Grundlage einer ethnographischen Feldforschung im mexikanischen Bundesstaat Veracruz, in welcher Weise der europäische Diskurs über Interkulturalität und interkulturelle Bildung von lateinamerikanischen Erziehungswissenschaftlern und Bildungspolitikern übernommen und auf mexikanische Institutionen transferiert wurde.

In ihrer Gesamtheit bieten diese sieben Artikel ein zeitgenössisches Panorama der oben erwähnten Veränderungsprozesse der lateinamerikanischen Bildungspolitik und -praxis. Es bleibt abzuwarten, ob diese gegenwärtig sich vollziehende interkulturelle Ausweitung und Expansion der nationalen und regionalen Bildungssysteme trotz ihrer in den Beiträgen diagnostizierten Schwierigkeiten und Begrenzungen qualitative Neuerungen für die Situation der indigenen Bevölkerung erbringen. Das starke Gewicht, dass die zentralistischen, universalistischen und nationalistischen Traditionen der lateinamerikanischen Erziehungsinstitutionen nach wie vor aufweisen, deutet darauf hin, dass die tatsächliche Anerkennung und Gleichbehandlung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt nicht durch staatliche Konzessionen erreicht werden wird, sondern dass es einmal mehr auf die eigenen Organisationen und Mobilisierungen der neuen indigenen ‚Bildungseliten‘ ankommen wird.

### *Literatur*

- Aguirre Beltrán, G. (1973/1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: An anthropological approach*. Münster: Waxmann.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Hale, Ch. (2006). *'Más que un indio': Racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.