



## Indigene Universitäten in Lateinamerika

*Claudia Richter*

*Ruhr-Universität Bochum*

### *Abstract*

This article would like to present a relatively new topic, which has received little attention so far. It deals with the creation of indigenous universities in Latin America, a phenomenon, which can be observed globally since the 1960s. The main idea of this article is not to explain the history of origins of indigenous universities or to answer the question whether these universities support an intercultural dialogue. This article would rather like to give a first insight into this topic for a German-speaking community.

### Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte sich einem recht neuen und bislang in der deutschsprachigen Literatur wenig beachteten und diskutierten Thema nähern. Er beschäftigt sich mit der Gründung indigener Universitäten in Lateinamerika, einem Phänomen, das sich seit den 1960er Jahren weltweit beobachten lässt.<sup>1</sup> 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 dieser Beitrag dem deutschsprachigen Publikum einen ersten Einblick geben.

Weltweit sind seit den 1980er Jahren die Studierenden- und Absolventenzahlen kontinuierlich gestiegen; in Lateinamerika und der Karibik zwischen 1950 und 1980 von 266.000 auf rd. 5,4 Mio. (Wind, 2011, S. 25). Allerdings spiegeln die Studierendenzahlen nicht die aktuelle demografische Situation der einzelnen Länder wider.

Da aussagekräftige Daten für den Hochschulbesuch indigener und nicht-indigener Bevölkerungsgruppen in Lateinamerika und der Karibik kaum vorliegen, können zuverlässige Aussagen zur Situation indigener Völker im Hochschulbereich

nur eingeschränkt erfolgen. Die nachstehenden Daten basieren deshalb eher auf Schätzungen denn auf validen Erhebungen. Dennoch zeigen sie ein bedenkliches Bild. So wird beispielsweise für Guatemala geschätzt, dass nur 1 Prozent (2006) der in urbanen Gebieten lebenden Indigenen (*Indígenas*) ein Hochschulstudium erfolgreich absolvieren (CIEN & PREAL, 2008, S. 49), wohingegen in Peru zumindest 6 Prozent (2008) der berufstätigen indigenen Bevölkerung (25–59 J.) einen Hochschulschulabschluss haben (PREAL & GRADE, 2010, S. 54). Auch in Mexiko ist die Hochschulsituation für Indigene nicht viel besser; Didou und Remedi (2006, S. 88) gehen davon aus, dass der Anteil der indigenen Studierenden weniger als 1 Prozent der Studierendenschaft beträgt (vgl. auch Schmelkes, 2009, S. 6).

In den vergangenen Jahren wurden zwar im Hochschulbereich verstärkt Gelder bereitgestellt und Stipendienprogramme für Indigene und Afro-Lateinamerikaner ins Leben gerufen, um ihnen einen besseren Hochschulzugang zu ermöglichen (siehe EDUMAYA/Guatemala in Abschnitt 3). Auch haben sich verschiedene lateinamerikanische Universitäten auf indigene Sprachen konzentriert, Projekte interkulturell-zweisprachiger Bildung (*Educación Intercultural Bilingüe, EIB*) durchgeführt bzw. wissenschaftlich begleitet oder Personal dafür ausgebildet. Doch bei einer genaueren Betrachtung lässt sich feststellen, dass die Verbesserungen bisher nur punktuell erfolgten (Speiser, 2011, S. 13, 19 f.; Mato, 2009a, S. 20 f., 2009b, S. 12).

Vor diesem Hintergrund wird in Abschnitt 1 daher zunächst die allgemeine Situation indigener Bevölkerungsgruppen in Lateinamerika dargestellt. Im Anschluss daran (Abschnitt 2) werden dann an drei Länderbeispielen (Guatemala, Mexiko und Kolumbien) die Entwicklungen indigener Universitäten in Lateinamerika aufgezeigt, um abschließend im Ausblick (Abschnitt 3) zentrale Ergebnisse dieses Beitrags noch einmal zusammenzufassen und zu diskutieren.

Die Länderauswahl begründet sich dahingehend, dass es sich bei allen drei Ländern um multikulturelle, mehrsprachige und pluriethnische Länder handelt. Kolumbien und Mexiko haben darüber hinaus diese Aspekte auch im Rahmen verschiedener Rechtsreformen offiziell anerkannt. Hinzu kommt, dass Mexiko das Land mit der größten ethnischen und kulturellen Vielfalt in der Region ist – mehr als 10 Mio. Mexikaner sprechen eine der 68 indigenen Sprachen (Schmelkes, 2009, S. 5) – und im Vergleich zu anderen lateinamerikanischen Ländern die meisten Erfahrungen mit der Gründung indigener Universitäten gemacht hat. Kolumbien wurde trotz seines eher geringen Anteils indigener Einwohner gewählt, da indigene Organisationen wie beispielsweise der Regionale Rat der Indigenen von Cauca (*Consejo Regional Indígena de Cauca, CRIC*) in den letzten Jahren die Landespolitik maßgeblich beeinflussen, wohingegen die indigenen Organisationen in Guate-

mala die Interessen eines Großteils der Guatemalteken (41 %; vgl. Tab. 1) weniger erfolgreich vertreten konnten.

## 1. Allgemeine Situation Indigener in Lateinamerika

Aktuell werden schätzungsweise 300 Mio. *Indigenas*<sup>2</sup> weltweit gezählt; ca. 5 Prozent der Weltbevölkerung. Davon leben 15 Prozent in Armut und 25 Prozent in extremer Armut (United Nations, 2009, 09.VI.13). Ein Sechstel (rd. 50 Mio.) der Indigenen sind in Lateinamerika und der Karibik beheimatet. Das sind ungefähr 10 Prozent der Bevölkerung in der Region (Lopez & Hanemann, 2009, S. 19). Obwohl sie in einigen Ländern wie beispielsweise in Bolivien (62 %) oder Guatemala (41 %; vgl. Tab. 1) einen Großteil der Bevölkerung ausmachen, werden sie in allen lateinamerikanischen Staaten als Minderheiten betrachtet.<sup>3</sup>

Tabelle 1: Indigene und ihre Sprachsituation in Lateinamerika

	Anteil der indigenen Bevölkerung in %	Anzahl der indigenen Bevölkerung	Anteil in %, die nur ihre indigene Sprache sprechen	Anteil in %, die nur Castellano sprechen	Anteil in %, die eine indigene Sprache und Castellano sprechen
Bolivien (2001)	62,2	5.008.997	18,3	32,3	49,5
Brasilien (2000)	0,4	734.128			
Chile (2002)	4,6	692.192			
Costa Rica (2000)	1,7	63.876			
Ecuador (2001)	6,8	830.418	14,7	35,2	50,0
Guatemala (2002)	41,0	4.610.440	33,9	20,3	45,7
Honduras (2001)	7,0	427.943			
Mexiko (2000)	6,5	6.101.632	18,5	21,0	60,5
Panama (2000)	10,1	285.229			
Paraguay (2002)	1,7	88.529	70,2	0,2	29,6
Venezuela (2001)	2,3	506.341			

Quelle: <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/> [08.08.2013].

Anmerkung: Für die anderen lateinamerikanischen Länder (z.B. Nicaragua, Kolumbien, Peru etc.) lagen leider dem SISPPi (*Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas*) keine zuverlässigen Daten vor.

Die ethnischen Bevölkerungsstrukturen der einzelnen Länder und Regionen sind durch ihre unterschiedlichen historischen Entwicklungen verschieden. In Argentinien, Chile und Uruguay dominiert seit dem 19. Jahrhundert die ‚weiße‘ Bevölkerung aufgrund der extremen Ausrottung der indianischen Urbevölkerung. Dagegen

sind in Bolivien, Peru, Ecuador, Kolumbien und Venezuela nur 15–20 Prozent der Bevölkerung Weiße. Der Großteil der dortigen Einwohner sind *Indigenas* und Mestizen bzw. Schwarze und Mulatten (Venezuela). In Brasilien überwiegt wiederum die weiße Bevölkerung, obwohl es ungefähr 210 indigene Völker (überwiegend in Amazonien) gibt und es das Land mit der größten Sprachenvielfalt in Lateinamerika ist. Neben Portugiesisch werden schätzungsweise rd. 180 weitere Sprachen in Brasilien gesprochen (z.B. Aweti, Akwáwa, Guajajara, Guarani, Jê, Karib u.a.).

In den zentralamerikanischen Staaten leben überwiegend Mestizen mit Ausnahme von Costa Rica und Guatemala. Rund 87 Prozent (2008) der Bevölkerung in Costa Rica sind Weiße und Kreolen (Fischer Weltatmanach, 2011). In Guatemala gehört stattdessen ein hoher Prozentsatz der Bevölkerung zu verschiedenen indigenen Gruppen (z.B. Maya-Quiché, Mames, Cakchiqueles, Kekchi; vgl. Tab. 1).

Mexiko ist der Staat mit der größten ethnischen und kulturellen Vielfalt, obgleich nach Angaben der CEPAL der indigene Bevölkerungsanteil nur 6,5 Prozent an der Gesamtbevölkerung ausmacht (vgl. Tab. 1).

Indigene Völkergruppen leben in der Regel in bestimmten Regionen, in denen sie anzahlmäßig überwiegen, manchmal mit bis zu 95 Prozent. Dies gilt z.B. für das andine Hochland oder für einzelne Departamente in Guatemala oder im Amazonas-tiefland (Speiser, 2011, S. 4). Jedoch leben sie heute nicht mehr nur in ländlichen Gebieten oder in den Hochlagen der Anden, sondern zunehmend auch in urbanen Regionen wie der Beitrag von Utta v. Gleich in diesem Heft zeigt. So beträgt beispielsweise der Anteil der Indigenen in städtischen Gebieten in Bolivien rd. 53 Prozent und in Guatemala 28 Prozent (<http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/>).

Im globalen Vergleich zählen zwar mittlerweile die meisten lateinamerikanischen Länder zur Gruppe mit einem mittleren Entwicklungsniveau, dennoch ist Armut kein Randphänomen. Im Jahr 2006 lebten rd. 200 Mio. (36,5 %) Menschen in Lateinamerika in Armut; davon 13,4 Prozent in extremer Armut (Werz, 2010, S. 62; UNESCO, 2010).

Ein Hauptproblem für die weitverbreitete Armut ist die überaus ungleiche Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums. Beispielsweise zählen Brasilien und Guatemala zu den Ländern in Lateinamerika mit der größten ungleichen Einkommensverteilung. Nach Aussagen der GIZ erzielen in Guatemala schätzungsweise 4 Prozent der Reichsten ebenso viel Einkommen wie die restliche Bevölkerung (siehe [www.giz.de](http://www.giz.de)).

Vor allem die Lebenssituation vieler *Indigenas* ist von Armut gekennzeichnet. Ihre Gesundheitssituation ist häufig prekär: fehlender oder erschwerter Zugang zu Gesundheitsdiensten, Umweltverschmutzungen, mangelhafte Nahrungsversorgung, unzureichende Hygienepraktiken und fehlender Zugang zu Trinkwasser sind oft

Gründe für Krankheiten und Epidemien (Heising & Reinhardt, 2004, S. 134). Dadurch ist bei ihnen die Sterblichkeits- und Anfälligkeitsrate für Krankheiten weitaus höher. Hinzu kommt der Ausschluss von gesellschaftlicher und politischer Partizipation sowie eine mangelnde Schulbildung.

The difference between the indigenous and non-indigenous is often striking, where, for example in Paraguay, poverty is 7.9 times higher among indigenous peoples, compared to the rest of the population. In Panama, poverty rates are 5.9 times higher, in Mexico 3.3 times higher, and in Guatemala, indigenous peoples' poverty rates are 2.8 times higher than the rest of the population (United Nations, 2009, S. 27).

Tabelle 2: Bildungssituation Indigener in Lateinamerika

	Analfabetenrate		Schulbeteiligung der 6–11-Jährigen in %		Primarschulabschluss der 15–19-Jährigen in %		Anzahl an Schuljahren	
	Indigene	Nicht-Indigene	Indigene	Nicht-Indigene	Indigene	Nicht-Indigene	Indigene	Nicht-Indigene
Bolivien (2001)	17,5	7,0	92,8	93,1	74,5	84,7	6,5	8,8
Brasilien (2000)	26,1	12,9	72,9	93,2	63,8	84,9	4,4	6,3
Chile (2002)*	8,8	4,1	—	—	93,3	95,5	7,9	9,8
Costa Rica (2000)	20,4	4,9	74,4	95,3	55,7	85,6	4,8	7,6
Ecuador (2001)	28,2	7,8	86,3	90,8	69,5	82,8	4,1	7,8
Guatemala (2002)	47,7	20,4	81,1	89,3	36,6	65,0	2,6	5,8
Honduras (2001)	28,9	19,4	74,6	79,1	49,1	65,3	3,7	5,3
Mexiko (2000)	32,0	8,1	90,6	96,2	68,7	90,0	4,5	7,8
Panama (2000)	37,8	5,5	78,3	97,0	55,8	93,3	4,1	8,9
Paraguay (2002)	51,1	6,5	60,1	93,4	22,5	82,9	2,1	7,2
Venezuela (2001)	32,7	6,7	72,6	94,9	52,8	86,1	4,7	8,6

Quelle: [http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPP/ \[08.08.2013\]](http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPP/ [08.08.2013]).

Anmerkung: Aktuellere Zahlen verschiedener Quellen zeigen, dass sich die Bildungssituation indigener Bevölkerungsgruppen allgemein verbessert, der Abstand zwischen Indigenen und Nicht-Indigenen sich allerdings kaum verringert hat.

\* Daten zur Schulbeteiligung in Chile liegen dem SISPP (*Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas*) leider nicht vor.

Die Bildungssituation indigener Kinder hat sich zwar in den letzten 30 Jahren deutlich verbessert, insbesondere im Grundschulbereich. So wurden in den einzelnen

Ländern mehr Schulen auf allen Ebenen errichtet, neue Unterrichtsmaterialien entwickelt und Lehrkräfte besser aus- und fortgebildet. Eine interkulturell-zweisprachige Bildung (IZB) gibt es inzwischen in allen lateinamerikanischen Ländern, entweder als integrierter Bestandteil des nationalen Bildungssystems (z.B. Honduras, Chile, Argentinien) oder als autonomes (Kolumbien) bzw. paralleles System (Ecuador). Doch ist die Bildungsbeteiligung indigener Kinder nach wie vor geringer als die der mestizischen Kinder und Jugendlichen. Darüber hinaus zeigen einschlägige Bildungsindikatoren immer wieder, dass indigene Kinder höhere Analphabetenraten aufweisen, durchschnittlich weniger Jahre zur Schule gehen, ihre Lernleistungen tendenziell schlechter ausfallen und sie weniger qualifizierte Schulabschlüsse vorlegen können (vgl. Tab. 2).

## 2. Indigene Universitäten in Lateinamerika

Forderungen nach besseren Zugangsmöglichkeiten und die Errichtung indigener Hochschulen auf nationaler Ebene sind in den letzten Jahren immer häufiger geworden mit der Folge, dass seit 2000 in Bolivien, Brasilien, Kolumbien, Ecuador, Mexico, Guatemala etc. indigene Universitäten oder interkulturelle Programme seitens der konventionellen, meist staatlichen Universitäten, gegründet wurden (Speiser, 2011, S. 19; Wind, 2011, S. 156 f.).

Sogar überregional wurde 2005 vom Entwicklungsfonds der indigenen Völker Lateinamerikas und der Karibik (*Fondo Indígena, FI*)<sup>4</sup> und der GIZ (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) die Indigene Interkulturelle Universität (*Universidad Indígena Intercultural, UII*) gegründet. Hierbei handelt es sich um ein virtuelles Netzwerk, an dem 25 Universitäten aus Lateinamerika und Spanien beteiligt sind, die in elf Ländern der Region Intensivkurse (Dauer: 3–4 Monate), einjährige Diplom- und Spezialisierungskurse oder zweijährige Masterstudiengänge in Form eines Fernstudiums in den Bereichen indigene Rechte, Gesundheit, interkulturell-zweisprachige Bildung oder indigene Sprachen anbieten. Darüber hinaus unterstützt das Projekt die Einrichtung postgraduierter Studiengänge (z.B. einen postgraduierten Studiengang in *Salud Intercultural* an der URACCAN; Wind, 2011, S. 188 f.) (siehe auch <http://www.giz.de/themen/de/14065.htm>).

Zudem haben sich auf internationaler Ebene im Jahr 2002 Universitäten und Forschungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt indigene Völker aus Neuseeland, Australien, Canada, USA, Alaska, Hawaii und Norwegen, auf der *World Indigenous Peoples Conference on Education (WIPCE)* zum *World Indigenous Nations Higher Education Consortium (WINHEC)* zusammengeschlossen.

Mora (2011, S. 15 f.) differenziert zwischen drei Typen indigener Universitäten bzw. Institutionen tertiärer Bildung. Die erste Gruppe von Universitäten sind die

herkömmlichen Universitäten, die sich lediglich der indigenen Studierendenschaft geöffnet haben. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Arbeitsweisen, Struktur, Organisation und akademischen Standards nicht von anderen Universitäten. Ihr vorrangiges Ziel besteht eher darin, Indigenen den Zugang zu einer westlichen Hochschulbildung zu ermöglichen, in dem sie „in nationalen Bildungssystemen neue ‚Räume‘ (espacios) für die (neo-)indigenen Kulturen [schaffen], welche einen ‚horizontalen‘ interkulturellen Dialog ermöglichen sollen“, indem sie die verschiedenen kulturellen Identitäten positiv hervorheben (Linhart, 2008, S. 19).

Darüber hinaus gibt es Bestrebungen seitens der indigenen Bewegungen selbst, eigene Universitäten zu gründen, die sich ausschließlich auf indigenes Wissen konzentrieren, jeglichen okzidentalen Einfluss vermeiden, in den jeweiligen indigenen Sprachen kommunizieren und versuchen, diese wiederzubeleben und „gesellschaftlich relevantes alternatives Gedankengut aus indigener Perspektive [aufzuzeigen], hierfür Respekt [einzufordern] und gleichzeitig mit der Wissensgesellschaft in einen kritischen Dialog auf Augenhöhe [zu treten]“ (Speiser, 2011, S. 20; Mora, 2011, S. 16). Es handelt sich dabei um die zweite Gruppe indigener Universitäten. Die Autonome Indigene Interkulturelle Universität in Popayán/Kolumbien (siehe folgendes Beispiel in diesem Beitrag) ist ein Beispiel für eine solche indigene Universität. Sie wird vollständig von der indigenen Organisation CRIC verwaltet und ihre Ausbildungsgänge wie z.B. ‚Management indigener Territorien‘, ‚Gemeindebasierte Bildung‘ oder ‚indigenes Recht‘ orientieren sich an den Erfordernissen der indigenen Gemeinden. Kennzeichnend für diese indigenen Universitäten sind zum einen ihre Autonomiebestrebungen und zum anderen ihre von den herkömmlichen Universitäten abweichenden Prämissen. So stehen beispielsweise der Zugang zu westlicher Bildung und die Erlangung akademischer Titel nicht im Mittelpunkt. Vielmehr bemühen sie sich um „ein alternatives Bildungsmodell als Instrument zur politischen Umsetzung der ... Vision einer egalitären pluri-ethnischen Gesellschaft“ (Linhart, 2008, S. 19).

Daneben gibt es eine weitere Gruppe, die eine Art Konglomerat oder Kompromiss gegenüber den beiden anderen Universitätstypen darstellt und am häufigsten vorkommt. Diese indigenen bzw. interkulturellen Universitäten bemühen sich um einen Dialog zwischen westlichen und indigenen Wissenssystemen, wobei sie sich dabei permanent in einem Widerspruch zwischen Reproduktion des westlichen und Wiederbelebung eines indigenen Wissenssystems befinden (ebd., S. 16 f.). So bemühen sie sich, ein Lehrangebot zu entwickeln, das westliche Wissensinhalte mit einbezieht, herkömmlichen akademischen Standards entspricht und auf wissenschaftlicher Ebene eine Bereicherung darstellen soll, gleichzeitig aber dem eigenen Wissenssystem den Vorrang geben soll.

Ungeachtet ihrer Unterschiede identifiziert Schmelkes (2009, S. 9 f.) fünf Maxime, die alle indigenen bzw. interkulturellen Universitäten<sup>5</sup> teilen:

- *Mission*: Die Mission indigener Universitäten besteht darin, der indigenen Bevölkerung einen Zugang zur Hochschulbildung zu ermöglichen, die sich auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der jeweiligen Gemeinden und Regionen ausrichtet. Sie bieten ein flexibles und dynamisches Studienangebot an, um ein Überangebot von bestimmten Fachkräften zu vermeiden. Typische Studiengänge solcher Universitäten in der Anfangsphase sind u.a. indigene Sprachen und Kulturen (Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern), Interkulturelles Management, Ökotourismus, Interkulturelle Kommunikation etc. Später kommen Studiengänge wie Interkulturelle Architektur, Interkulturelle Gesundheitsförderung, Kunstdesign etc. hinzu.
- *Pädagogisches Konzept*: Lehre, Forschung und Gemeindegearbeit bzw. *Community relations* sind die drei zentralen Pfeiler des pädagogischen Konzepts indigener Universitäten. Das Erforschen lokaler Sprachen und Kulturen hat hierbei Priorität und die *Community relations* stellt eine wichtige Form des Lernens dar.
- *Auswahl der Studierendenschaft*: Die Universitäten sind für alle Studierenden zugänglich, wenngleich sie vorrangig von Indigenen und teilweise von Afro-Lateinamerikanern besucht werden (siehe die weiteren Beispiele indigener Universitäten in diesem Beitrag). Darüber hinaus werden die Studierenden nicht nach akademischen Kriterien ausgewählt. Es werden zwar Aufnahmeverfahren angewendet, jedoch haben diese stärker einen diagnostischen Charakter. Zudem wird häufig im ersten Studienjahr ein kompensatorisches Lehrangebot den Studierenden unterbreitet, damit mögliche bestehende Defizite behoben und die Studienqualität im Allgemeinen erhöht werden kann.
- *„Community relations“*: Die Universitäten sind in der Regel eng mit den indigenen Gemeinden, in denen sie sich befinden, verbunden. So sind beispielsweise angesehene und sehr geachtete Mitglieder der indigenen Gemeinde Teil des *Board of Directors* der Universität. Außerdem gibt es auch eine Verbindung zum Gemeinderat (*Community council*), der bei wichtigen Entscheidungen, neuen Programmen, Forschungs- und Entwicklungsprojekten etc. berät. Die Beziehung zwischen Universität und Gemeinde bestimmt maßgeblich den Universitätsalltag in Form von Forschung und Entwicklungsprojekten, an denen alle Studierenden und Lehrenden beteiligt sind.
- *Flexibilität*: Die meisten Universitäten bemühen sich, ein flexibles Studienmodell anzubieten, das sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Studierenden orientiert, wenngleich dies in den seltensten Fällen aufgrund der Kosten und der Größe dieser Universitäten realisiert werden kann. Dennoch gibt es an vielen indigenen bzw. interkulturellen Universitäten tutorielle Programme sowie



Kurz- und Langzeitstudiengänge/-programme (2 oder 4 J.), die mit einem zertifizierten Abschluss enden.

Darüber hinaus befürworten alle indigenen und interkulturellen Universitäten das Prinzip der Interkulturalität<sup>6</sup> und versuchen es in ihren Lehrplänen zu verankern (Speiser, 2011, S. 20).

Ziel indigener Hochschulbildung ist es, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zu entkolonialisieren, indem neue Strukturen ohne Rassismus, Unterdrückung und Ausgrenzung aufgebaut werden sollen, die sich an den realen Bedingungen und Interessen der indigenen Gemeinden orientieren und einen Beitrag zum ‚guten Leben‘ (*Buen Vivir*) leisten (ebd., S. 21). Das heißt, sie soll einen verbesserten Zugang zu universitärer Bildung ermöglichen, kulturelle Identitäten bzw. ein Bewusstsein der ethnischen Zugehörigkeit stärken und gesellschaftliche Teilhabe begünstigen.

## Guatemala

1996 konnte nach zähen Verhandlungen zwischen den Regierungsvertretern und den Anführern der URNG (*Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca*) der jahrzehntelange Bürgerkrieg in Guatemala beendet werden, der schätzungsweise 150.000 Tote, 50.000 Verschwundene, 1 Mio. interne und 100.000 externe Flüchtlinge<sup>7</sup> forderte. Der in diesem Zusammenhang unterzeichnete Friedensvertrag umfasst mehrere Teilabkommen, u.a. in den Bereichen Menschenrechte (1994), indigene Rechte (1995), Militär (1996) etc. (Grundberger & Hoffmann, 2010, S. 249; Bechle, 2011).

In dem 1995 unterzeichneten Abkommen über die Identität und die Rechte der mehrheitlich indigenen Bevölkerung (*Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, AIDPI*) verpflichtete sich die guatemalteckische Regierung, nicht nur die zweisprachige und interkulturelle Bildung zu fördern, sondern auch die Gründung und die staatliche Förderung einer Maya-Universität mit dem Ziel, „der kulturellen Vielfalt Guatemalas auf der Hochschulebene eine Repräsentanz zu verschaffen sowie Inhalten und Lernformen der Maya-Kulturen auf der offiziellen Ebene einen höheren Stellenwert zu verleihen“ (Heckt, 2000, S. 124). Darüber hinaus sollen traditionelles medizinisches und landwirtschaftliches Wissen und Maya-Sprachen vermittelt und aufgewertet werden, um so auch indigenen Bevölkerungsgruppen einen Hochschulzugang zu ermöglichen (Congreso Guatemala, 1995, S. 7).

2004 kündigte der *Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)* die Gründung einer Maya-Universität an. Seitdem sind einige universitäre Programme und Zentren zu *Maya Studies* in Guatemala entstanden, wie z.B. das *Centro de Estudios*

*Interétnicos*<sup>8</sup> ([www.usac.edu.gt](http://www.usac.edu.gt)), die *Escuela Superior de Educación Integral Rural (ESEDIR)*, die verschiedene Studiengänge anbietet und derzeit einen Studiengang *Educación Bilingüe Intercultural* mit Fokus auf Maya-Kulturen entwickelt (<http://www.prodessa.net/esedir.php>) oder das Projekt EDUMAYA (1997–2004), das im Rahmen eines Kooperationsvertrages zwischen der US-amerikanischen Behörde für internationale Zusammenarbeit USAID (*United States Agency for International Development*) und der *Universidad Rafael Landívar* (URL) ins Leben gerufen wurde. Die finanzielle Unterstützung seitens der USAID für dieses Projekt betrug zwischen 10 und 14 Mio. US-Dollar; davon rd. 7 Mio. US-Dollar für Stipendien. Ziel war es zum einen, für Indigene den Zugang zu Hochschulen, insbesondere in der sogenannten *Zona de Paz* zu erhöhen, zum anderen die Kapazitäten des Bildungsministeriums zu verbessern. Die über 30 verschiedenen Hochschulprogramme fanden an der URL und ihren regionalen Zentren (z.B. in La Verapaz oder Antigua) oder in anderen am Projekt interessierten Universitäten (z.B. *Universidad Mariano Gálvez*, *Universidad del Valle de Guatemala*) statt. Zudem wurden zusätzliche Seminare und Fortbildungen organisiert, um die indigenen Studierenden für ihr Hochschulstudium vorzubereiten (z.B. Englisch- und Spanischkurse, Computerkurse, Kurse zur Stärkung der eigenen kulturellen Identität, Führungskräfte-seminar etc.). Die Stipendien waren sowohl für graduierte als auch postgraduierte Studiengänge (*Licenciaturas, Maestrías, Técnicos, Profesorados*) gedacht. Fachlich war das Angebot breit gefächert, angefangen von Sozialer Arbeit bis hin zu Ingenieur- oder Kommunikationswissenschaften. Zwischen 1997 und 2002 wurden über 1.500 Stipendien an indigene Studierende vergeben, von denen mehr als 1.000 ihr Hochschulstudium erfolgreich beendeten. Aufgrund des Programmerfolgs wurde die Finanzierung von der USAID um zwei weitere Jahre verlängert. Als 2005 schließlich die Finanzierung endete, beschloss die URL EDUMAYA zu übernehmen und es als ein permanentes Programm weiterzuführen.

Ungeachtet dessen wurden jedoch bislang nur wenige der im *Indígena*-Abkommen formulierten Absichten politisch umgesetzt; so auch im Fall der Maya-Universität, bei der eine Gründung nach wie vor aussteht, trotz des bereits vorliegenden Konzeptentwurfs (Azmitia, 2008) und der genannten Maßnahmen. Mangelnde Finanzierung, eine fehlende gemeinsame Vision der verschiedenen *Pueblos Mayas* und die noch immer vorherrschende Diskriminierung sieht Azmitia (ebd., S. 325) als Herausforderungen dieses Projekts. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren die Priorität des Bildungsministeriums stärker im Ausbau und der Verbesserung der Primarschulbildung als im Hochschulbereich lag. Darüber hinaus war in der bildungspolitischen Diskussion die zu gründende Maya-Universität tendenziell umstritten, da sie von einigen Kritikern als Konkurrenz zu der einzigen staatlichen Universität (*Universidad de San Carlos*) gesehen wurde. So ist beispielsweise

Mynor Cordón, Koordinator der SICAUS (*Sistema Centroamericano de Relación Universidad-Sociedad*) der zentralamerikanischen Hochschulkonferenz (*Consejo Superior Universitario Centroamericano*), der Auffassung, dass es Aufgabe von Universitäten sei, vor dem Hintergrund von Diversität Einheit zu schaffen: „Eine Universität kann nicht eine besondere Ausrichtung verfolgen, da sie sonst ihren vereinigenden Charakter verliert“ (<http://infosurhoy.com/cocoon/saii/xhtml/es/features/saii/features/society/2011/04/12/feature-02>). Allerdings gibt es seit Kurzem eine neue Diskussion um die Gründung einer Maya-Universität in Guatemala (elPeriódico, 23.08.2013).

## Kolumbien

Offiziellen Angaben zufolge gibt es in Kolumbien 82 indigene Bevölkerungsgruppen mit 65 Sprachen, die rd. 3,5 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachen.<sup>9</sup> Ähnlich wie in anderen lateinamerikanischen Ländern zählen sie zu den Minderheiten des Landes.

Seit Mitte der 1970er Jahre werden den indigenen Gemeinschaften verstärkt Rechte und Privilegien zugestanden. Neben Mexiko (1992) und Peru (1993) war Kolumbien (1991) eines der ersten Länder Lateinamerikas, das sich im Rahmen verschiedener Rechtsreformen zu einem multikulturellen, mehrsprachigen und pluriethnischen Staat erklärte. In seiner Verfassung sind „umfassende Rechte der indigenen Völker hinsichtlich kollektiven Landbesitzes, einer Selbstverwaltung, eigenen Rechtswesens, Sprache und interkultureller Bildung“ fest verankert (Schilling-Vacaflor, 2010, S. 2). Trotzdem erfahren indigene Bevölkerungsgruppen noch immer starke politische und gesellschaftliche Diskriminierung. Häufig werden ihre Rechte verletzt; nicht selten sind sie Opfer kriegerischer Auseinandersetzungen.

Indigene Studierende an kolumbianischen Universitäten sind ein Phänomen jüngster Zeit (Lombana, 2010). Ihre Zahl ist in den letzten Jahren rasant angestiegen, trotz ihres formal niedrigen Bildungsstandes im Allgemeinen (Wind, 2011, S. 195). Obwohl keine exakten Zahlen vorliegen, wird davon ausgegangen, dass allein in Bogotá mittlerweile ca. 2.500 Indigene in Studiengängen wie Gesundheits-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften eingeschrieben sind (Lombana, 2010). Noch vor 25 Jahren studierten praktisch keine *Indígenas* an kolumbianischen Universitäten und nur wenige besuchten eine weiterführende Schule (*Escuela Secundaria*).

Zwar ist in Kolumbien die Hochschulbildung an staatlichen und privaten Universitäten meistens nur für Jugendliche der Mittel- und Oberschicht bezahlbar, doch mittlerweile wenden sich zunehmend Schulen, Universitäten, Fernstudien oder Akademien an Indigene. Einige Universitäten verfügen über feste Kontingente sowie Stipendien- und Studienprogramme speziell für indigene Studierende.

Eine nicht von der Hand zu weisende Tatsache ist das Angebot seitens der öffentlichen und privaten Universitäten hinsichtlich Kontingente, Stipendien und spezieller Programme für indigene Studierende (ebd., S. 1).<sup>10</sup>

So bieten beispielsweise einige Universitäten den Studiengang *Etnoeducación*<sup>11</sup> an sowie Programme im Bereich multikultureller und indigener Bildung auf postgraduierte Ebene (*Especialización, Maestría, Doctorado*; ebd.; Stand: 2010). In der Regel spielt jedoch in vielen Studiengängen für Indigene ihre Herkunftssprache und -kultur eine nur untergeordnete Rolle. Spezielle pädagogische Konzepte, die den kulturellen Besonderheiten der Indigenen, ihren Bedürfnissen und Lebenswirklichkeiten sowie ihren Werten und ihrer Weltanschauung Rechnung tragen, sind eher eine Seltenheit (Abram, 2004, S. 123). Aus diesem Grund haben in den vergangenen Jahren indigene Organisationen bzw. in Kooperation mit anderen Universitäten verstärkt eigene Programme entwickelt, die auf ihren Kulturen, Sprachen und Lebenswirklichkeiten basieren.

#### Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN)

Die UAIIN wurde 2003 gegründet und seitdem von dem 1971 gegründeten Regionalen Rat der Indigenen von Cauca (*Consejo Regional Indígena de Cauca, CRIC*) geleitet; der Region im Süden Kolumbiens, wo ein Großteil der Indigenen (rd. 1,4 Mio.; Stand: 2005) lebt (z.B. Nasa, Guambiana, Yanacuna, Ambalueña, Totoró, Kokonuko, Embera, Lapidara und Ingana). Sie spielt eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung eines eigenen indigenen Bildungssystems in Kolumbien.

Die UAIIN wird von verschiedenen nationalen und internationalen Organisationen unterstützt. Insgesamt bietet sie vier Studienprogramme in Form eines Direkt- oder Fernstudiums mit Präsenzphasen an. Dadurch soll den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, sich neben dem Studium auch in ihren Gemeinden sozial und politisch zu engagieren:

1. *Licenciatura in Pedagogía Comunitaria*<sup>12</sup> mit drei Schwerpunkten:
  - Sprache, Symbolismus (religiöse Symbole), Kommunikation und Kultur
  - Bildung, Gemeinde(arbeit) und Lebensprojekte (*proyecto de vida*)
  - Indigene Bildung und Pädagogik sowie Forschung
2. Programm Eigenes Recht (*Derecho Propio*) mit vier Schwerpunkten:
  - Territorium, Kultur und Lebensplanung
  - *Derecho propio* und Indigene Behörden
  - Indigenes Recht und Indigene Bevölkerungsgruppen
  - *Diversity* und soziale Bewegungen

3. Administration und eigene Verwaltung (*Gestión Propia*) mit drei Schwerpunkten:
  - Territorium, Kultur und Lebensplanung
  - Administration und eigene Führung (*Gestión Propia*)
  - Administration und Führung in anderen Kulturen
4. Gemeindeorientierte Entwicklung (*Desarrollo Comunitario*) mit fünf Schwerpunkten:
  - Organisation und Geschichte
  - Territorium, Entwicklung und Kultur
  - Lebensplanung und gemeindeorientierte Projekte
  - *Derecho Propio* und Gesetzgebung
  - Administration, Führung und Forschung (Bolaños et al., 2009, S. 217).

Darüber hinaus bietet die UAIN verschiedene Diplomstudiengänge an, z.B. in Politischer Orientierung, Pädagogik und Bildungsverwaltung (*Administración de la Educación*), Gender, Curriculumentwicklung etc. Alle Studiengänge bzw. -programme sind bilingual und bauen auf indigenem Wissen bezüglich Landwirtschaft, soziopolitischen Strukturen und *cosmovisión* (Weltanschauung) auf (CRIC, o.J.; Bolaños et al., 2009, S. 212 f.). 2008 waren 39 Prozent der Studierenden und 20 Prozent der Lehrenden zweisprachig. Zudem waren 88 Prozent der 859 eingeschriebenen Studierenden *Indígenas* aus der Region Cauca, 2 Prozent aus anderen Regionen, 9 Prozent Mestizen und 1 Prozent Afrokolumbianer (Bolaños, Tattay & Pancho, 2008, S. 218).

Ähnlich wie in anderen indigenen Universitäten orientieren sich die Lehrpläne und -methoden vorrangig an den Lebenswirklichkeiten und den Kulturen der verschiedenen indigenen Bevölkerungsgruppen und weniger an den westlichen Traditionen und Wissenssystemen mit ihren abstrakten Theorien (Wind, 2011, S. 201 f.).

## Mexiko

Ähnlich wie in Guatemala und Kolumbien zeigt sich auch in Mexiko die soziale Benachteiligung und Ausgrenzung von Indigenen in ihrer prekären Bildungssituation. Zwar ist nach Angaben des *Human Development Report* für indigene Völker in Mexiko (UNDP, 2010) die Zahl der Indigenen im mexikanischen Bildungssystem zwischen 2000 und 2005 angestiegen. Auch verbesserte sich die Alphabetisierungsrate der über 15-Jährigen von 72,6 Prozent auf 74,3 Prozent, doch noch immer beenden nur wenige Indigene ihre Schulbildung erfolgreich; ein Großteil bricht sie frühzeitig ab. Seit den 1990er Jahren und vor allem seit 2000 mit dem Amtsantritt des Präsidenten Vicente Fox Quesada (2000–2006) gibt es daher verstärkt Bemühungen, die Bildungssituation der indigenen Bevölkerung zu verbessern.

In diesem Zusammenhang hat der mexikanische Staat zahlreiche Bildungsprogramme etabliert und verschiedene Behörden eingerichtet, z.B. die Nationale Kommission für die Entwicklung der indigenen Völker (*Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI*), die die Pläne für die Entwicklung der indigenen Bildung festgelegt hat, oder die Allgemeine Koordinierungsstelle für zweisprachige interkulturelle Erziehung (*Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, CGEIB*), die 2001 im Bildungsministerium gegründet wurde, um Interkulturelle Bildung auf allen Ebenen für die gesamte mexikanische Bevölkerung zu planen und die auch für den Auf- und Ausbau indigener bzw. interkultureller Universitäten zuständig ist, die im Rahmen des *Programa Nacional de Educación* (2001–2006) gegründet wurden.<sup>13</sup>

Neben verschiedenen Universitätsprogrammen<sup>14</sup> für Indigene und Afro-Lateinamerikaner gibt es heute allein in Mexiko neun Interkulturelle Universitäten, die in das nationale Hochschulsystem integriert sind und an denen 2008/09 zwischen 6.000 und 7.000 Studierende immatrikuliert waren, meist (weibliche) aus indigenen *Comunidades* (ca. 70 %; Schmelkes, 2009, S. 8, 12).<sup>15</sup> Hintergrund für diese Entwicklung ist die Verfassungsreform zu den Rechten der indigenen Völker von 2001, die wichtige verfassungsrechtliche Änderungen auch im Bildungsbereich vorsieht, wie die Gründung von zehn indigenen Universitäten im Land.

#### Universidad Autónoma Indígena de México

Die *Universidad Autónoma Indígena de México*, die 1982 aus dem Department für Anthropologie der *Universidad de Occidente (UDO)* hervorgegangen ist und 2001 offiziell gegründet wurde, ist die älteste indigene Universität in Lateinamerika und der Karibik (ebd., S. 11). Die heute mehr als 1.500 (2009: 1.350) immatrikulierten Studierenden repräsentieren 27 Ethnien verschiedener mexikanischer Bundesstaaten und einzelner lateinamerikanischer Länder (z.B. Nicaragua, Ecuador und Venezuela), von denen 75 Prozent bilingual sind, wohingegen nur 5 Prozent der indigenen Lehrenden sowohl Spanisch als auch *yoleme mayo* sprechen (Guerra García & Meza Hernández, 2009, S. 216 ff.).

Die UAIM bietet aktuell 13 verschiedene *Licenciatura*-Studiengänge, sechs Postgraduiertenstudiengänge (*Maestrías*) und drei Promotionsstudiengänge (*Doctorado*) an und unterhält ein eigenes Forschungszentrum ([http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=76](http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=76)). Abgesehen von dem Standort in Mochicahui im Bundesstaat Sinaloa hat die UAIM einen weiteren in Los Mochis (Sinaloa) und zwei Zentren in Mexicali und Tijuana (Baja California).

Ihr anfängliches Ziel bestand darin, den Indigenen im Norden des Bundesstaates Sinaloa und im Süden Sonoras einen Hochschulzugang zu ermöglichen. Mittlerweile möchte sie auch

für eine nachhaltige integrierte Entwicklung in den Gemeinden sorgen durch das Angebot einer kritischen, kostenfreien, nationalen, laizistischen und exzellenten universitären Bildung in Übereinstimmung mit dem lokalen Umfeld und in Bezug auf den globalen Raum, gestützt durch das Leben in der Gemeinde und die familiären Traditionen zur vollständigen Verwirklichung der Menschen, Unterstützung eines aufgewerteten Selbstwertgefühls und zum Aufbau des eigenen Glücks (Sandoval Forero, 2000, S. 4 f.).

Aufgrund der finanziellen Situation vieler indigener Studierender sind Verpflegung und Unterkunft für die Studierenden der UAIM kostenfrei. Die medizinische Versorgung ist für alle obligatorisch. Ähnlich wie in anderen indigenen Universitäten versucht auch die UAIM ein anderes Schüler-Lehrer-Modell zu etablieren, das stärker den Lernenden in den Mittelpunkt stellt bzw. eine Beteiligung aller Akteure am Lernprozess forciert. In Anlehnung an Freire geht es dabei in erster Linie nicht um eine reine Wissensvermittlung, sondern darum, dass die Studierenden in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Wissen zu produzieren und zu konstruieren mit dem Ziel, ihre kulturelle Identität zu stärken (Wind, 2011, S. 161). Kleine praxisbezogene Forschungs- und Projektarbeiten, die die Lebenswirklichkeiten der indigenen Gemeinden verbessern sollen, spielen hierbei eine zentrale Rolle.

### 3. Fazit: Indigene Universitäten für Indigene oder von Indigenen?

Der vorliegende Beitrag sollte einen ersten Einblick in die indigenen Universitäten in Lateinamerika liefern, einem bislang noch recht neuen und wenig beachteten und diskutierten Thema. Seit den 1990er Jahren haben nicht nur die Forderungen nach besseren Zugangsmöglichkeiten zur tertiären Bildung für Indigene zugenommen, sondern auch die Errichtung eigener Hochschulen. In Bolivien, Ecuador, Kolumbien oder Mexiko etc. wurden seitdem zahlreiche Universitätsprogramme etabliert und einige indigene bzw. interkulturelle Universitäten gegründet.

Intercultural universities are institutions that are located in regions populated by indigenous peoples. As their name indicates, they are not exclusively intended for the indigenous population, but they do privilege indigenous students because of their location (Schmelkes, 2009, S. 6 f.).

Nach Mora (2011) lassen sich drei Typen indigener Universitäten erkennen. Während die erste Gruppe eher die Inklusion der indigenen Bevölkerung in das nationale Bildungssystem anstrebt, geht die zweite Gruppe, die autonomen indigenen Universitäten, von einer „interkulturellen Alternative“ aus, welche für die eigene Selbstbestimmung und für ein neues Verständnis von Bildung steht (Linhart, 2008,

S. 20). Dabei wird nach Auffassung von Linhart „exklusiv (neo-)indigenes, ‚schamanisches‘ Wissen als spirituelles Gut dargeboten, welches dem Westen abhanden gekommen sei und nun zur Rettung der ‚entzauberten Welt‘ dienen soll“ (ebd.). Die dritte Gruppe, die auch am häufigsten vorkommende, stellt eine Art Konglomerat gegenüber den beiden anderen Universitätstypen dar. Diese indigenen Universitäten, auch als interkulturelle Universitäten bezeichnet, bemühen sich um einen Dialog zwischen westlichen und indigenen Wissenssystemen (Mora, 2011, S. 16 f.).

In der Literatur werden die indigenen Universitäten zum Teil kontrovers diskutiert. Nicht selten sind die Debatten ideologisch überformt. Von den einen werden sie als Teil der gemeinsamen Politik von Privatisierung, Neoliberalismus und Partikularisierung kritisiert, von den anderen als eine Möglichkeit gesehen, indigene Gemeinschaften zu stärken (Dietz, 2009).

Silas Casillas (2011) hat in seinem Beitrag ‚Iniciativas para el Acceso de la Población Indígena a la Educación Superior en México. Pequeños Pasos en un Largo camino‘ einige Pro- und Kontra-Argumente zusammen getragen. Zunächst hält er fest, dass öffentliche Gelder grundsätzlich gut angelegt seien, wenn Bildungseinrichtungen in marginalisierten Regionen eröffnet würden, um den dortigen Bewohnern einen Zugang zu tertiärer Bildung zu ermöglichen, der ihnen bisher verwehrt war. Außerdem sei positiv hervorzuheben, dass in der Regel diese Universitäten eng mit den (meist indigenen) Gemeinden, in denen sie sich befinden, verbunden sind, da ein Großteil dieser Studierenden aus diesen Gemeinden stammen. Dadurch verstehen sie besser die Bedürfnisse, sind bereit, sich sozial und politisch zu engagieren und dabei zu helfen, die Lebensbedingungen in den Gemeinden zu verbessern. Die direkte Identifikation und Verwurzelung der Studierenden mit dem unmittelbaren Umfeld ihrer Universität beeinflusst zudem den Lernerfolg der Studierenden bedeutsam. Weiterhin führt er an, dass die indigenen bzw. interkulturellen Universitäten lokale Talente fördern und verhindern würden, dass sich junge Studierende von ihren Gemeinden abwenden. Sie bieten zudem ein Umfeld des Dialogs, indem es zu einem Austausch zwischen westlichen und indigenen Wissenssystemen kommt und garantieren den Erhalt autochthoner Sprachen (ebd., S. 8 f.).

Als Gegenargumente, die seitens der Kritiker häufig genannt werden, führt er an, dass z.B. die herkömmlichen mexikanischen Universitäten bereits interkulturell seien, aufgrund der multikulturellen und multiethnischen Studierendenschaft.<sup>16</sup> Daher wäre es nicht erforderlich, eine ‚curriculare Nische‘ für ein spezielles Wissen zu schaffen. Außerdem hätten die bereits bestehenden herkömmlichen Universitäten durchaus die Kapazitäten, weitere Studierende aufzunehmen. Deshalb wäre es sinnvoller, die Mittel zur Erhöhung der Studierendenzahlen an den vorhandenen Universitäten zu verwenden, zumal die Zulassungsvoraussetzungen und die Qualität an Indigenen bzw. Interkulturellen Universitäten eher niedrig seien (ebd., S. 9).



Für Linhart (2008, S. 18) ist die bloße Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten für Indigene an herkömmlichen Universitäten z.B. in Form spezifischer Stipendienprogramme oder Quotenregelungen jedoch nicht ausreichend, weil mit solchen Maßnahmen eine Aufwertung indigener Kulturen nicht zwingend einhergehen muss. Stattdessen könne die weiterhin bestehende kulturelle Marginalisierung oder ‚Unsichtbarmachung‘ (*Invisibilización*) zur Entwertung indigener Kulturen an Universitäten führen bzw. eher die Akkulturation indigener Studierender fördern, da sie häufig nicht in ihre Gemeinden zurückkehren, sondern vielmehr „ihr Glück in urbanen Kontexten“ suchen (ebd.).

Rebolledos Kritik (2005, S. 214–219) geht in eine etwas andere Richtung. Sie bezieht sich weniger auf die indigenen Universitäten an sich, als vielmehr auf die Sprach- und Bildungspolitik der mexikanischen Regierung, die die Gründung Interkultureller Universitäten seit 2000 fördert. In diesem Zusammenhang kritisiert er an den Interkulturellen Universitäten in Mexiko, dass diese von der mexikanischen Regierung nicht als ‚indigene‘ Universitäten, sondern als interkulturelle Institutionen definiert wurden, aufgrund der Befürchtung, dass die indigene Bevölkerung dadurch noch mehr isoliert werden könnte. Nach Auffassung von Rebolledo (ebd., S. 215) ist bei dieser Argumentation zwar positiv hervorzuheben, dass eine Integration der Indigenen und ein Kulturaustausch gewünscht ist sowie deren soziale Marginalisierung minimiert werden soll, allerdings auf Kosten der Autonomiebestrebungen der indigenen Gemeinschaften. Denn diese wünschen sowohl gesellschaftliche Teilhabe als auch Beibehaltung ihrer kulturellen und sprachlichen Besonderheiten auf der Grundlage von Autonomie, d.h. sie möchten neben dem nationalen ein eigenes indigenes autonomes bzw. paralleles Bildungssystem, wie es teilweise in dem Bundesstaat Chiapas (Mexiko) oder in Kolumbien und Ecuador bereits existiert. Darüber hinaus würde die Regierung mit dem Konzept der *Interkulturalität* zwar die indigenen Kulturen revitalisieren, jedoch gleichzeitig die Bildung einer universalen Kultur beabsichtigen, mit der Folge, dass es zum Abschluss mancher Werte und Normen sowie manchen Wissens kommen könnte, da sie als weniger bedeutsam angesehen werden.

Bei der Diskussion um indigene Universitäten lässt es sich nicht vermeiden, die jeweils eigenen Interessen der verschiedenen politischen Lager zu berücksichtigen. Ungeachtet der Tatsache, dass mittlerweile viele lateinamerikanische Länder den indigenen Gemeinschaften verstärkt Rechte und Privilegien zugestehen und Bildungsprogramme etabliert haben, die die Revitalisierung indigener Kulturen und Sprachen zum Ziel haben, lässt es sich nicht leugnen, dass es seitens der einzelnen Regierungen sicherlich auch um den Erhalt staatlich hierarchischer Machtstrukturen und die Perpetuierung westlicher Wissenssysteme geht. Dies würde den gewis-

sen staatlichen Widerwillen (z.B. in Guatemala; siehe Beispiel in diesem Beitrag) gegenüber autonomen indigenen Bemühungen um eine eigene Bildung erklären.

Das Bestreben indigener Organisationen nach einem autonomen Bildungssystem, das auf ihren Kulturen, Sprachen und Lebenswirklichkeiten basiert und diese erhält, ist ohne Zweifel nachvollziehbar und verständlich. Doch birgt dies die Gefahr, dass neben dem jeweiligen nationalen Bildungssystem ein zweit-, wenn nicht sogar drittklassiges Bildungssystem für Indigene entsteht, aufgrund von Unterfinanzierung und fehlender politischer Unterstützung. Hinzu kommt, dass für die Herausbildung einer gemeinsamen nationalen Identität die Anerkennung der indigenen Kulturen durch die Mehrheitskultur notwendig ist, d.h. um ein neues Verhältnis aufbauen zu können, muss zunächst ein Kulturkontakt bzw. -austausch gegeben sein. Speiser (1996) kommt zu dem Schluss, dass ein wahrer Durchbruch auch für die indigene Bewegung selbst nur erreicht werden könne, wenn mit dem exklusiven Charakter der indigenen und interkulturellen Bildungsprogramme gebrochen wird. Ein erster Schritt wäre, die bestehenden (interkulturellen) Studiengänge für nicht-indigene Studierende zu öffnen.

#### *Anmerkungen*

1. Im Jahr 1968 wurde beispielsweise das *Diné College* als eine der ersten Hochschulen in den USA gegründet, das von einer indigenen Gemeinschaft, den Navajo-Indianern, verwaltet und geleitet wird (Quelle: <http://www.dinecollege.edu/about/history.php> [02.09.2013]).
2. Die Verwendung der spanischen Begriffe *Indígena*, *Indio*, *Pueblo Originario*, *Nacionalidad Indígena* etc. differiert von Land zu Land, allerdings hat sich in der internationalen Debatte der Begriff *Indígena* durchgesetzt, trotz einer fehlenden international anerkannten Definition. Im vorliegenden Beitrag wird daher dieser Begriff bevorzugt genutzt – auch als Synonym für den deutschen Begriff *Indigene* – um zum einen „die sozialen und kulturellen Gemeinsamkeiten gegenüber europäischstämmigen und mestizischen Machtgruppen [auszudrücken, zum anderen] die Ablehnung des auf Assimilation zielenden Modells eines homogenen Nationalstaates [zu verdeutlichen]“ (Ströbele-Gregor, 2006, S. 6).
3. Die Angaben über den indigenen Bevölkerungsanteil in Lateinamerika variieren deutlich, da sich je nach politischer Ausrichtung und Erhebungsmethode (z.B. Selbstidentifikation, Zugehörigkeit zu einem Volk, Sprachkompetenz) die Schätzungen und Zählungen bedeutsam unterscheiden (Speiser, 2011, S. 4; vgl. auch GTZ, 2004).
4. Der Entwicklungsfonds der indigenen Völker Lateinamerikas und der Karibik (*Fondo Indígena, FI*) ist eine multilaterale Organisation, die sich für die Anerkennung der Rechte indigener Völker einsetzt und diese unterstützt. Der Fondo wurde 1992 auf dem zweiten iberamerikanischen Gipfel der Staats- und Regierungschefs von 22 iberamerikanischen Staaten in Madrid gegründet. Der *Fondo Indígena* ist ein Programm bzw. untergeordnetes Organ des Iberoamerika-Gipfels (*Cumbre Iberoamericana*).
5. In der Literatur ist je nach Kontext und Quelle entweder von ‚indigenen‘ (z.B. *Universidad Indígena de Venezuela*) oder ‚interkulturellen‘ Universitäten (z.B. *Universidad Intercultural del Estado de México*) die Rede bzw. von ‚indigenen und interkulturellen‘ (*Universidad*

*Autónoma Intercultural Indígena*/Kolumbien). In Mexiko beispielsweise hat die Regierung die Gründung interkultureller Universitäten beschlossen mit dem Ziel, dass diese allen zugänglich sind. Damit sollen ein Kulturaustausch zwischen der Minderheits- und der Mehrheitskultur und die Verringerung sozialer Marginalisierung von Indigenen erreicht werden. Im vorliegenden Artikel wird sich in Anlehnung an Mora (2011) zwar vorrangig auf die zweite Gruppe indigener Universitäten konzentriert, jedoch werden auch die indigenen Universitäten (Typ 3) mit in den Blick genommen, die sich um einen Dialog zwischen westlichen und indigenen Wissenssystemen bemühen.

6. *Interkulturalität* ist ein sehr facettenreicher Begriff ohne eindeutige Definition. Es gibt mittlerweile zahlreiche Konzepte nicht nur im Zusammenhang mit Bildung. Trotz unterschiedlicher Konnotationen ist der Anspruch des gleichberechtigten und respektvollen Umgangs zwischen verschiedenen Kulturen einer Gesellschaft und die Anerkennung von Diversität all diesen Konzepten gemein. Hinzu kommt, dass sie die kulturelle Interaktion betonen.
7. *Interne Flüchtlinge* sind Personen, die gewaltsam aus ihrer Heimat vertrieben wurden. Im Gegensatz zu den externen Flüchtlingen haben sie bei ihrer Flucht jedoch keine Staatsgrenze überschritten, sondern sind im eigenen Land verblieben. Gründe für interne Vertreibungen können bewaffnete Konflikte, Gewalt, Menschenrechtsverletzungen und Naturkatastrophen sein.
8. Das *Instituto de Estudios Interétnicos* ist ein Forschungszentrum an der einzigen staatlichen Universität Guatemalas, der *Universidad de San Carlos de Guatemala*, das 1992 gegründet wurde. Ziel des Instituts ist es, die interethnischen Beziehungen in Guatemala zu verbessern, Wissensressourcen über die Maya-Kulturen zu generieren und zu verbreiten sowie einen Raum des Dialogs, der Reflexion, der Diskussion und der Bildung für verschiedene Akteure (z.B. Politiker, Lehrer, Gewerkschaftler, Wissenschaftler etc.) zu schaffen. Das Institut bietet u.a. Seminare und Workshops, aber auch Studiengänge in den Bereichen Politik, Bildung, Gesundheit, Administration etc. vorrangig für Indigene an, organisiert Konferenzen und vergibt Stipendien für ein graduierten oder Postgraduierten Studium in Guatemala oder im Ausland (z.B. Mexiko, Spanien, Norwegen).
9. Die Anzahl der indigenen Bevölkerungsgruppen in Kolumbien variiert je nach Quelle. So nennt Wind (2011, S. 195) beispielsweise 82 Ethnien, wohingegen Bolaños, Tattay und Panchó (2009, S. 155 f.) von 92 ausgehen.
10. Im Folgenden stammen alle Übersetzungen aus spanischen Originalquellen von der Autorin.
11. Folgende Universitäten bieten auf der Graduierten-Ebene den Studiengang *Etnoeducación* an: *Universidad del Cauca*, *Universidad de La Guajira*, *Universidad Tecnológica de Pereira*, *Universidad Nacional Abierta y Distancia*, *Universidad Bolívaraina Medellín*, *Universidad Distrital y Universidad de la Amazonía* (Lombana, 2010, S. 1). Der Begriff *Etnoeducación* geht auf den erfolgreichen mexikanischen Anthropologen Guillermo Bonfill Batalla (1935–1992) zurück, der die herrschende Integrationspolitik seines Landes stark kritisierte. Unter *Etnoeducación* versteht man heute eine Art politische Strategie, die verschiedene Ansätze zusammenfasst und den Indigenen die Möglichkeit bietet, eigene Erziehungsinhalte festzulegen oder ihre eigenen Sprachen zu pflegen.
12. Unter *Pedagogía Comunitaria* versteht die Autorin eine der Gemeinde und deren Interessen verpflichtete Pädagogik, deren Tätigkeitsbereich sich auf die Gemeindemitglieder beschränkt bzw. auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet ist.
13. Darüber hinaus wäre das Nationale Institut für indigene Sprachen (*Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI*) zu nennen (Cruiz Ruiz & Hahm, 2013, S. 274).

14. Bereits in den 1990er Jahren wurden erste Universitätsprogramme bzw. Studiengänge (*Programas de Licenciatura*) für Indigene entwickelt und eingerichtet, allerdings vorrangig für die Elite indigener Gemeinschaften mit dem Ziel ihrer Assimilation. Als „defensores de la cultura dominante“ sollten sie ihren Gemeinden dabei behilflich sein, die in Mexiko dominante Kultur der Majorität (*cultura dominante de México*) besser zu verstehen (Silas Casillas, 2009, S. 4). Als ein Beispiel hierfür wären z.B. die Lehrerausbildungsprogramme für Indigene im Grundschulbereich zu nennen.
15. Ein Quotensystem soll jedoch gewährleisten, dass mindestens 20 Prozent der Studierendenschaft Mestizen sind. „The purpose of helping to educate committed intellectuals and professionals who can assist in the development of indigenous peoples and regions is not exclusive to indigenous students“ (Schmelkes, 2009, S. 8).
16. Offizielle Daten für Mexiko widerlegen jedoch dieses Argument recht schnell. Zudem erkannte das Bildungsministerium in seiner Analyse im Rahmen des *Programa Nacional de Educación* (PNE 2001–2006), „dass es in Mexiko keine ausreichenden universitären Programme für die junge Generation der indigenen Gemeinschaften aus ländlichen und städtischen Regionen gibt“ (Maleki, 2008, S. 78).

### Literatur

- Abram, M. (2004). Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung. In GTZ (Hrsg.), *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (S. 118–133). Heidelberg: Kasperek-Verlag.
- Azmitia, O. (2008). Sobre la experiencia de Mayab’Nimatijob’al – Universidad Maya. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e intercultural en educación superior: Experiencias en Latina América* (pp. 317–326). UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: [http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es) [11.10.2013].
- Bechle, K. (2011). *Guatemala. Der Weg zum Frieden*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54783/guatemala> [14.10.2013].
- Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2008). Universidad autónoma, indígena intercultural: Un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas (Colombia). En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e intercultural en educación superior: Experiencias en Latina América* (pp. 211–222). UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: [http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es) [11.10.2013].
- Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad (Colombia). En D. Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 155–190). UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf> [06.08.2013].
- CIEN & PREAL (2008). *Informe de progreso educativo Guatemala*. Verfügbar unter: <http://www.oei.es/pdf2/informe-progreso-educativo-guatemala-2008.pdf> [06.08.2013].
- Congreso Guatemala. (1995). *Acuerdo sobre identidad y derechos de los Pueblos Indígenas*. Verfügbar unter: <http://www.guatemalaun.org/bin/documents/Acuerdo%20Pueblos%20Ind%20%ADgenas.pdf> [24.08.2013].

- CRIC (o.J.). *La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAII: Un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad*. Verfügbar unter: <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/> [15.10.2013].
- Cruiz Ruiz, L.P. & Hahm, E. (2013). Das Bildungssystem in Mexiko. In C. Adick (Hrsg.), *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (S. 259–278). Münster: Waxmann.
- Didou, S. & Remedi, E. (2006). *Pathways to higher education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México D.F.: ANUIES.
- Dietz, G. (2009). Intercultural universities in Mexico: Empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism? *Intercultural Education*, 20 (1), 1–4.
- Fischer Weltalmanach. (2011). *Zahlen Daten Fakten*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Grundberger, S. & Hoffmann, K.-D. (2010). Das politische System Guatemalas. In K. Stüwe & S. Rinke (Hrsg.), *Die politischen Systeme in Nord- und Lateinamerika. Eine Einführung* (S. 245–268). Wiesbaden: Bundeszentrale für politische Bildung.
- GTZ. (2004). *Indigene in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit*. Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Verfügbar unter: <http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-Reader-impressum.pdf> [15.10.2013].
- Guerra García, E. & Meza Hernández, M.E. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En D. Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215–249). UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf> [06.08.2013].
- Heckt, M. (2000). *Guatemala: Interkulturelle Bildung in einer ethnisch gespaltenen Gesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Heising, K. & Reinhardt, S. (2004). Indigene Völker und Gesundheit. In GTZ (Hrsg.), *Indigene in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (S. 134–145). Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Verfügbar unter: <http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-Reader-impressum.pdf> [15.10.2013].
- Linhart, J. (2008). *Indigene Universitäten – Indigene akademische Bildung in Lateinamerika: Auf dem Weg zu einer interkulturellen Wissenschaft?* Verfügbar unter: <http://de.scribd.com/doc/88309185/Indigene-Universitäten> [15.10.2013].
- Lombana, P.C. (2010). Educación superior indígena en Colombia. *Boletín Iesalc Informe de Educación Superior*, 201. Verfügbar unter: [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1478%3Aeducacion-superior-indigena-en-colombia&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1478%3Aeducacion-superior-indigena-en-colombia&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es) [26.08.2013].
- López, L.E. & Hanemann, U. (2009). (Coord.). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO & PACE-GTZ. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf> [11.11.2013].
- Maleki, P. (2008). *Die Rolle indigener Sprachen bei der Bildung der nationalen Identität Mexikos unter dem Präsidenten Vicente Fox Quesada*. Norderstedt: Grin Verlag.
- Mato, D. (Coord.). (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros innovaciones y desafíos*. UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf> [06.08.2013].

- Mato, D. (Coord.). (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: Experiencias en América latina*. UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191683s.pdf> [29.10.2013].
- Mora, D. (2011). Presentación. En A. Wind (Coord.), *Las universidades indígenas en el mundo 1960–2010* (pp. 13–20). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (CAB).
- PREAL & GRADE. (2010). *Informe de progreso educativo Perú*. Verfügbar unter: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CInformes%20de%20Progreso%20Educativo%5CInformes%20Nacionales/IPE-Peru2010.pdf> [08.10.2013].
- Rebolledo, N. (2005). Interculturalismo y autonomía. Las universidades indígenas y la política de la alteridad. En C.N. Gallegos (Coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (pp. 167–224). Mexico D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandoval Forero, E.A. (2000). Universidades indígenas: Otro modelo de saberes. *Apertura Universitaria, UAEM*, 2 (13). Verfügbar unter: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/UNIV%20INDIGENA%20MEXICO.pdf> [15.10.2013].
- Schilling-Vacaflor, A. (2010). Die indigenen Völker Lateinamerikas: Zwischen zunehmender Selbstbestimmung und anhaltender Marginalisierung. *GIGA Focus Lateinamerika*, 8, 1–8. Verfügbar unter: [http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/2961/pdf/gf\\_lateinamerika\\_10\\_08.pdf](http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/2961/pdf/gf_lateinamerika_10_08.pdf) [15.10.2013].
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural universities in Mexico: Progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20 (1), 5–17.
- Silas Casillas, J.C. (2011). Las universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población marginada (y de conocimiento) en México. *International Association of Inter-American Studies*, 4 (1). Verfügbar unter: <http://www.interamerica.de/volume-4-1/casillas/> [06.08.2013].
- Speiser, S. (1996). Interculturalidad en la educación. In J. Godenzzi Alegre (Coord.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia* (pp. 105–114). Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Speiser, S. (2011). *Indigene Völker und Bildung in Lateinamerika: Erfahrungen, Herausforderungen und neue Wege*. Eschborn: GIZ. Verfügbar unter: <http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/giz2011-de-Indigene-Voelker-und-Bildung-in-Lateinamerika.pdf> [06.08.2013].
- Ströbele-Gregor, J. (2006). Indigene Emanzipationsbewegungen in Lateinamerika. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52, 5–11. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29313/lateinamerika> [15.10.2013].
- UNDP. (2010). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: UNDP. Verfügbar unter: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico\\_HDR\\_2010.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_HDR_2010.pdf) [11.11.2013]
- UNESCO. (2010). *EFA global monitoring report 2010. Reaching the marginalized*. Oxford: University Press.
- United Nations. (2009). *State of the world's indigenous people*. New York: United Nations.
- Wertz, N. (2010). *Lateinamerika. Eine Einführung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wind, A. (2011). *Las universidades indígenas en el mundo 1960–2010*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (CAB).