



Interkulturelle Bildung und Erfahrungen indigener Lehrer in Mexiko: Zwischen Fremdbestimmung, indigenen Initiativen und persönlichem Werdegang

Ulrike Keyser

Universidad Pedagógica Nacional, Mexiko

Abstract

Indigenous teacher training in Mexico has been characterized by conflict. On the one hand, though national education and teacher training programs espouse an official intercultural discourse, their ideal is still maintaining homogeneity. On the other hand, Indigenous teacher and community organizations in several states have developed projects and institutions in order to satisfy Indigenous political and educational necessities, based on their own cultural background. This article reviews the history of Mexican Indigenous teacher training, and presents various Indigenous initiatives. Finally, it focuses on how teachers experience discrimination and intercultural conflicts on a personal level. The author connects her own experiences as Indigenous teacher trainer with research results of other specialists on the subject.

Einführung

Gemäß der Verfassungsänderung von 2001 wird Mexiko als eine plurikulturelle Nation verstanden. Damit einher gehen interkulturell ausgerichtete Bildungsprogramme, die den Anspruch haben, alle – nicht nur indigene – Bevölkerungsgruppen zu erreichen, um gegenseitiges Verständnis und Toleranz zu fördern. In der Praxis aber sind diese Programme bisher auf die indigene Bevölkerung beschränkt, wo die zuvor als ‚bilingual und bikulturell‘ Bezeichneten durch ‚interkulturelle und bilinguale‘ ersetzt wurden, jedoch ohne damit grundsätzliche Veränderungen in der Bildungspolitik im Hinblick auf die indigene Bevölkerung einzuführen. Das erklärt sich vor allem aus dem Stellenwert, den die staatliche Schulerziehung in indigenen Wohngebieten und die Lehrerbildung für die Bildung des mexikanischen National-

staates zunächst mit dem Ziel einer kulturell und sprachlich möglichst homogenen Bevölkerung hatte und heute für die als plurikulturell verstandene Nation hat.

Nach wie vor werden die Curricula von staatlicher Seite ohne entscheidende Beteiligung der indigenen Bevölkerung ausgearbeitet, d.h., die Ausbildung indigener Lehrer unterliegt weiterhin einer kulturellen Fremdbestimmung und entspricht damit den politischen Machtverhältnissen. Auch wenn den indigenen Sprachen und Kulturen jetzt mehr Bedeutung eingeräumt wird als zuvor, bedeutet dies noch nicht, dass sie gleichberechtigt mit der spanischen Sprache und der national dominierenden Kultur behandelt werden.

Die Geschichte und Gegenwart der Aus- und Fortbildung indigener Lehrer sind seit jeher in Mexiko von Konflikten geprägt, zwischen den staatlichen und national einheitlichen Bildungsprogrammen auf der einen Seite und den kulturell, historisch und politisch unterschiedlichen Eigeninitiativen indigener Organisationen auf der anderen. In diesem Wechselspiel treffen indigene Forderungen und Praktiken sowohl auf Widerstand als auch auf Zugeständnisse, die wiederum neue Forderungen und Praktiken entstehen lassen und damit die interkulturellen Beziehungen zwischen beiden Seiten prägen.

Interkulturelle Bildung, verstanden als das Lernen vom und im Umgang mit kulturell Unterschiedlichen, hat somit immer auch eine politische Bedeutung und ist darüber hinaus nicht auf eine institutionell erworbene Ausbildung beschränkt, sondern Teil der Persönlichkeit eines Jeden, der sich in dieser Art von Beziehungen bewegt. Dies wird beispielsweise während der Aus- und Fortbildung indigener Lehrer deutlich, wenn diese immer wieder auf ihre persönlichen Erfahrungen als Teil einer in Mexiko diskriminierten Bevölkerung stoßen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die mit interkultureller Bildung einhergehenden Konflikte auf verschiedenen Ebenen (in der vom Staat für indigene Lehrer bestimmten Bildung, in der Entwicklung und Anwendung selbstbestimmter Ausbildungsprogramme und in persönlichen Lebenserfahrungen) darzustellen. In diesem Zusammenhang gibt der erste Teil zunächst einen Überblick über die historische Entwicklung der staatlichen Ausbildung indigener Lehrer (Abschnitt 1) und beschreibt im Gegenzug verschiedene Initiativen indigener Lehrer und Organisationen, eine den eigenen Interessen gerechte Ausbildung zu ermöglichen (Abschnitt 2). Dabei werden sowohl Initiativen innerhalb wie außerhalb staatlicher Institutionen dargestellt, so z.B. die von indigenen Lehrern gegründeten pädagogischen Hochschulen und zum anderen außerstaatliche Projekte. Im dritten Teil des Beitrags (Abschnitt 3) werden schließlich interkulturelle Erfahrungen indigener Lehrerinnen und Lehrer innerhalb und außerhalb ihrer beruflichen Laufbahn beschrieben.

Der Text basiert einerseits auf eigenen Forschungen und Erfahrungen in der Fortbildung mit indigenen Lehrern, andererseits auf Texten verschiedener Autoren zu dieser Thematik.

1. Verhältnis zwischen Staat und indigener Bevölkerung

1.1 Demografische Daten

Mexiko ist ein Land mit einem bedeutenden indigenen Bevölkerungsanteil, der sich aus etwa 89 Sprachen zusammensetzt.¹ Bisher wurde die Zugehörigkeit zu einer indigenen Gruppe fast ausschließlich über sprachliche Kriterien festgemacht, was in diesem Fall zu einem Prozentsatz von 6,6 führt. Seit der Volkszählung im Jahr 2000 wurde im offiziellen Fragebogen zusätzlich, unabhängig von der Sprachenzugehörigkeit, eine Frage nach der Selbsteinschätzung einer indigenen Identität aufgenommen. Danach bezeichneten sich im letzten Zensus von 2010 14,9 Prozent² als Indígenas, womit sich der indigene Anteil an der mexikanischen Bevölkerung um mehr als das Doppelte erhöht.

Diese Daten machen verschiedene historische und politische Gegebenheiten Mexikos deutlich. Zum einen waren es seit der Kolonialzeit immer die von den herrschenden Machtverhältnissen Bevorteilten, fast ausschließlich Nicht-Indígenas, die bestimmten, wer Indígena ist und wer nicht. Zum anderen wurde dies ausschließlich an der Beherrschung indigener Sprachen festgemacht. Die für die Volkszählungen in den Jahren 2000 (Selbsteinschätzung als Indígena) und 2010 (Einwohner ab drei Jahre, die eine indigene Sprache sprechen oder verstehen) neu eingeführten Kriterien sind bemerkenswert, da sie, abgesehen von der Geburtenrate, zum ersten Mal die Möglichkeit eröffnen, den Anteil der Indígenas an der mexikanischen Bevölkerung zu erhöhen. Für die vorhergehenden Volkszählungen wurden jeweils nur Personen ab fünf Jahren in Betracht gezogen, während man dieses Mal der Meinung war, dass schon Kinder ab drei Jahren „fähig sind, sich mündlich zu verständigen“³ (INEGI, 2010, S. 60).

Die bemerkenswerteste Veränderung der Kriterien aber stellt die Frage nach der Selbsteinschätzung als Indígena dar. Für die Statistik war relevant geworden, dass in Mexiko ein bedeutender Bevölkerungsanteil nicht nur seine indigenen Sprachen, sondern auch andere in diesem Fall von Indígenas selbst definierte Merkmale (Traditionen, Gemeinschaftsarbeit etc.) bewahrt hat, nach denen aber nicht gefragt wurde. Die Einführung dieser Frage ermöglicht nicht nur die Zahl der sich als Indígenas Bezeichneten jeweils auf den neuesten Stand zu bringen, sondern auch ihre Wohnsitze und sonstigen soziodemografischen Merkmale (ebd., S. 56). Die diesbezüglichen Ergebnisse der Volkszählung im Jahr 2000 erbrachten eine zusätzliche

statistische Basis für die Verfassungsänderung von 2001, in der die mexikanische Nation als plurikulturell bezeichnet wird.

Mit der Einführung der Frage nach der eigenen Identifizierung als Indígena wurde auf nationaler Ebene statistisch nachweisbar, dass das sprachliche Kriterium nicht das einzige ist, das eine indigene Identifizierung ausmacht. Darüber hinaus respektierte man in gewisser Weise auch ein Recht auf Selbstbestimmung, zumindest was eine ethnische Zugehörigkeit angeht. Zudem erhielt der Staat Informationen, um potentielle indigen orientierte Bewegungen ausmachen zu können. Die Menge der positiven Antworten ist aber auch Ausdruck eines neuen Bewusstseins der Indígenas, die diese Selbstbezeichnung wählen, um ihrem Selbstbewusstsein Ausdruck zu verleihen gegenüber ihrer immer noch bestehenden Diskriminierung (Hernández, 1996, S. 103). Ein weiterer Grund sind diverse Regierungsprojekte vor allem im wirtschaftlichen, aber auch im Bildungsbereich, die speziell auf Indígenas ausgerichtet sind und es als günstig erscheinen lassen, sich als solcher zu identifizieren (Vázquez León, 1992). Dies lässt sich zumindest zum Teil aus einer historischen und politischen Perspektive erklären, was am Beispiel der Entwicklung der Lehrerausbildung deutlich gemacht werden kann.

1.2 Geschichte der staatlichen Lehrerausbildung für indigene Bevölkerungsteile

Untersuchungen zur Geschichte der Schul- und Lehrerbildung für die indigene Bevölkerung in Mexiko sind zahlreich (vgl. Dietz, 1999a, b, 2000; Bertely Busquets, 1998; Corona Fernández, 2003; Jordá Hernández, 2003; Ramírez Castañeda, 2006). Schulische Erziehung in indigenen Gebieten war während der Kolonialzeit und bis zu Anfang des 20. Jahrhunderts vornehmlich in kirchlicher Hand. Erst nach der Revolution von 1910 begann der Staat dort Schulprojekte mit dem Ziel, einen homogenen und modernen Nationalstaat aus den verschiedenen Völkern, Kulturen und Sprachen zu bilden, die zu der Zeit in Mexiko existierten. Als eines der größten Hindernisse auf diesem Weg galten die Landbevölkerung und darunter besonders die Indígenas. Im Hinblick auf einen Nationalstaat, basierend auf der Gleichheit seiner Bewohner, mussten die ‚Ungleichen‘ angepasst werden. Im Bildungsbereich begann man daher mit der Alphabetisierung, was für Indígenas bedeutete, in der Schule ausschließlich Spanisch zu sprechen und dann auch schreiben zu lernen.

Dafür wurden zunächst nicht-indigene Lehrer beauftragt. Allerdings erreichten weder sie noch speziell dafür ausgesuchte und zentral in Mexiko-Stadt ausgebildete Indígenas die sprachliche, kulturelle und ökonomische Integration der indigenen Bevölkerung. Erst unter der Präsidentschaft von Lázaro Cárdenas (1934–1940) wurde eine spezielle Abteilung für indigene Schulbildung und Kultur im Erziehungsministerium eingeführt und mit der Errichtung von regionalen Internaten begonnen (Vargas, 1994, S. 117), um indigene Kinder und Jugendliche im Spani-

schen zu unterrichten und sie als zukünftige Lehrkräfte für die notwendige Alphabetisierung vorzubereiten. Ohne eine spezifische Lehrerausbildung wurden sie später im Vorschulbereich eingesetzt, um den Kindern minimale Grundlagen für den späteren Schulunterricht auf Spanisch zu vermitteln.

Erst 1965 kam es zu einer Veränderung in der Ausbildung indigener Lehrer, als das Erziehungsministerium den sogenannten *Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Indígenas Bilingües* gründete. Um *promotor*⁴ werden zu können, war ein Grundschulabschluss Bedingung, für Grundschullehrer ein Mittelschulabschluss.⁵ In zwei- bis dreimonatigen Kursen wurden sie auf ihre Lehrtätigkeit vorbereitet, mit Grundkenntnissen in Alphabetisierung und Verwaltungsaufgaben im schulischen Bereich. Berufsbegleitend erhielten sie später in den Ferien und/oder samstags Kurse, um fehlende Schulabschlüsse bzw. den einer Pädagogischen Hochschule nachzuholen. Diese Kurse waren zum Teil unregelmäßig, und die dafür zuständigen Behörden wechselten häufig, was am Lehrberuf Interessierte dazu zwang, in verschiedenen Fällen selbst die Initiative zu ergreifen, um Lehrer und Räumlichkeiten zu suchen, die ihnen eine weitere Ausbildung ermöglichten. Dem Staat ging es weniger um eine „berufliche Ausbildung, als um eine technische, ausgerichtet auf die Anwendung von Methoden und Rezepten zweifelhafter universeller Gültigkeit“ (Comboni & Juárez Núñez, 2001, S. 48).

Diese Lehrer fungierten, wenn auch mit einer oberflächlichen Vorbildung, so doch mit tiefgehenden persönlichen Erfahrungen, was den Lehrberuf und das Leben in ihnen bisher fremden und größtenteils auch anderssprachigen Gemeinden⁶ angeht, als „Mittler zwischen ethnischen Gruppen und der nationalen Gesellschaft“ (Hernández, 1980). Ihre Mittlerfunktion verschaffte ihnen entsprechende Kenntnisse im Umgang mit beiden Seiten – staatlichen Behörden und indigenen Gemeinden –, die später für ihre eigenen Lehrerausbildungsprojekte nutzbar wurden.

Diese Erfahrungen im Umgang mit auf Ungleichheit beruhenden Machtverhältnissen, in denen sie meist die Unterlegenen waren, führten zunehmend zur Selbstorganisation von Indígenas, insbesondere der Lehrer. 1974 fand der *Erste Kongress indigener Völker (Primer Congreso de Pueblos Indígenas)* in Mexiko statt und 1977 das *Zweite nationale Treffen berufstätiger zweisprachiger Indígenas (II Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües)*. Im gleichen Jahr kam es außerdem zur *Zweiten Deklaration von Barbados (Segunda Reunión de Barbados)*, an der Mitglieder der ebenfalls in diesem Jahr gegründeten *Nationalen Allianz berufstätiger zweisprachiger Indígenas (Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, Asociación Civil, ANPIBAC)* teilnahmen. Der daraus resultierende Druck ‚von unten‘ und das Eingeständnis des Misserfolgs der bisherigen Schul- und Lehrerbildungspolitik hatten eine Veränderung der Regierungsstrategie zur Folge.

Im Jahre 1978 wurde als Teil der Unterabteilung ‚Grundschulziehung‘ im Erziehungsministerium die *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) ins Leben gerufen, deren Führung 1983 erstmals von Indígenas übernommen werden konnte (Corona Fernández, 2003, S. 67). Die Zeit von 1978 bis 1989, wenn auch erst 1986 in entsprechenden Richtlinien niedergeschlagen, ist bekannt für die *Indigene Bilinguale und Bikulturelle Erziehung* (*Educación Indígena Bilingüe Bicultural, EIBB*), mit der sowohl den indigenen Sprachen und Kulturen als auch der nationalen Raum gegeben werden sollte, doch in der Praxis blieb letztere weiterhin die vorherrschende, bzw. ausschließlich angewandte Sprache auf allen Schulniveaus, angefangen vom Kindergarten.

Die erste Möglichkeit einer kontinuierlichen Ausbildung indigener Lehrer auf Hochschulebene bietet seit 1985 die Nationale Pädagogische Universität (*Universidad Pedagógica Nacional, UPN*) in ihrer Hauptniederlassung in Mexiko-Stadt mit einem speziell auf Geschichte, Sprache und Kultur indigener Volksgruppen ausgerichteten Curriculum. 1990 wurde dieser Studienplan an die Bedingungen eines Teilzeitstudiums (ein Unterrichtstag pro Woche) mit entsprechendem Studium zu Hause und praktischer Tätigkeit in den jeweiligen Schulen der schon berufstätigen Lehrer angepasst. Dieses Studium wird bis heute in zahlreichen Niederlassungen der Nationalen Pädagogischen Universität in Regionen mit hohem indigenen Bevölkerungsanteil angeboten und ist obligatorisch für alle Lehrer, welche die Einführungskurse besucht haben und einen Hochschulabschluss erreichen wollen.

Bis Mitte der 1990er Jahre war die Ausbildung indigener Lehrer gekennzeichnet durch Improvisation, mangelnde Kontinuität und Evaluation der erreichten Leistungen. Es gab für sie Kurzzeitkurse, die den Bedürfnissen nicht entsprachen und berufsbegleitende, meist ebenfalls mangelhafte Fortbildungen, deren Ausbilder für indigene Belange im Erziehungsbereich nicht ausreichend qualifiziert waren. Dazu kam, dass die Eingangsbedingungen, darunter vor allem die Beherrschung einer indigenen Sprache, in vielen Fällen nicht kontrolliert wurden bzw. umgangen werden konnten. All dies bringt zum Ausdruck, dass der mexikanische Staat kein Interesse daran hat, Indígenas eine ihren Bedürfnissen entsprechende Lehrerausbildung und folglich auch Schulerziehung zu garantieren.

Viele indigene Lehrer entwickelten aufgrund der täglichen Erfahrung solcher Missstände und der darin immer wieder deutlich werdenden allgemeinen Diskriminierung von Indígenas sowie ihrer Lebensweisen und Bedürfnisse das Bewusstsein und die Fertigkeiten, die für eine Veränderung erforderlich sind. Ihnen war klar, dass Veränderungen notwendig waren, und sie brachten wichtige Erfahrungen im Umgang mit Vertretern der nationalen Gesellschaft mit ein, die sie in den folgenden Jahren für die Entwicklung eigener Bildungsprogramme und die Gründung von

Hochschulen für indigene Lehrer nutzten. Doch ihre Initiativen stießen immer wieder auf Desinteresse und Widerstand der für ihre offizielle Zulassung zuständigen Behörden. Diese konfliktreichen interkulturellen Beziehungen waren somit geprägt von den herrschenden Machtverhältnissen, die eine auf indigene Bedürfnisse ausgerichtete Bildungspolitik meist erschweren.

Die nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in der mexikanischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft allgemein existierende ungleiche Machtverteilung führte 1994, ausgelöst in letzter Instanz durch das Inkrafttreten des Freihandelsabkommens zwischen Mexiko, USA und Kanada, das die bestehende Ungleichheit zu vertiefen drohte, zum bewaffneten Aufstand der Zapatistischen Nationalen Befreiungsarmee (*Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN*). Wenn auch die Problematik der indigenen mexikanischen Bevölkerung und deren verschiedene Widerstandsaktionen schon lange vorher interessierten Bevölkerungskreisen bekannt waren, wurden sie durch den Aufstand nun im ganzen Land deutlich. „In gewisser Weise hat der zapatistische Aufstand das Bild des gegenwärtigen Indígena in Mexiko aufgewertet. Es wurde sowohl für sie selber aufgewertet, als auch für die Zivilgesellschaft, die sie wiederentdeckte, und für die politische Gesellschaft, die sich dem Problem gegenüber sieht, sie als Indígenas in den nationalen Raum einzu-beziehen“ (Barabas, 2000, S. 18). Von diesem Zeitpunkt an begann eine neue Phase indigener Organisation und Aktion, die sich auch im Bildungsbereich, in diesem Fall der Lehrerausbildung, niederschlug.

2. Indigene Initiativen in der Lehreraus- und -fortbildung

Ausgehend vor allem von Indígenas im Bundesstaat Chiapas, wo der zapatistische Aufstand stattfand und wo bis heute autonome Gemeinden mit eigener Verwaltung, Schulen und Krankenhäusern existieren, aber auch in anderen Bundesstaaten mit Erfahrungen in Selbstorganisation entstanden diverse Projekte, die eine indigenen Bedürfnissen entsprechende Lehrerausbildung zum Ziel hatten. Dazu gehört die Gründung indigener Lehrerausbildungsstätten in vier mexikanischen Bundesstaaten, die Errichtung des autonomen zapatistischen Bildungssystems und die in interkultureller Zusammenarbeit entwickelte *induktive interkulturelle Methode (Método Inductivo Intercultural, MII)*.

2.1 Indigene Initiativen zur Gründung spezifischer pädagogischer Hochschulen

In Mexiko wird die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen für Kindergärten, Grund- und Mittelschullehrerinnen und -lehrer in spezifischen, den deutschen pädagogischen Hochschulen vergleichbaren Einrichtungen (*Escuelas Normales*), durchgeführt.⁷ Es gibt sowohl staatliche als auch private; die privaten *Escuelas*

Normales werden fast ausnahmslos von Angehörigen des katholischen Klerus geleitet. Um eine feste Stelle im erzieherischen Bereich an Schulen oder Kindergärten zu bekommen, die nicht der Unterabteilung indigener Erziehung angehören, ist der Nachweis eines Abschlusses an einer *Normal* Pflicht. Von Mitte der 1990er Jahre bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts wurden vier solcher Hochschulen gegründet mit dem Ziel, zum einen diese Qualität der Lehrerausbildung auch im indigenen Bereich zu erhalten und zum anderen eine den eigenen Bedingungen und Bedürfnissen entsprechende Lehrerausbildung zu gewährleisten, wie es die Verfassungsänderung von 2001⁸ vorsieht.

Gründer indigener *Normales* waren jeweils indigene Grundschullehrer, vielfach unterstützt von einer von der zentralen Lehrgewerkschaft abgespaltenen Gewerkschaftsfraktion (*Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE*) und Mitgliedern der Gemeindeverwaltungen von Indígena-Ortschaften der Region, die das Einzugsgebiet für die Studierenden bildeten. Sie teilten das gemeinsame Vorhaben, einerseits gegen das zunehmende Verschwinden und die Geringschätzung indigener Sprachen vorzugehen und andererseits theoretische und praktische Hilfsmittel zu erarbeiten, um in Zusammenarbeit mit Eltern und Spezialisten indigenen Wissens in den indigenen Dörfern angemessene Bildungsprojekte entwickeln zu können. Entsprechende Studienpläne hatten vor allem Antwort zu geben auf Fragen wie „Was soll gelernt werden? Was und mit welchen Methoden soll gelehrt werden? Wie können der soziale und kulturelle Kontext zu Unterrichtsinhalten gestaltet werden? Wie verknüpfen sich Theorie und Praxis in der pädagogischen Arbeit?“ (Groll, Keyser & Silva, 2013).

Im Folgenden werden in jedem Einzelfall bestimmte Aspekte hervorgehoben, die auch in den anderen indigenen *Normales* in unterschiedlicher Ausprägung zu finden waren oder sind.

Die erste dieser *Normales* entstand 1994 im Bundesstaat San Luis Potosí (*Escuela Normal de la Huasteca Potosina*), in einer für mangelhafte Erfolge in der Schulbildung bekannten Region. Es handelt sich um einen der ersten Versuche, die kurzzeitigen und nicht angemessenen Einführungskurse für indigene Lehrer durch ein Vollzeitstudium auf Hochschulniveau zu ersetzen. Voraussetzung für ein dortiges Studium ist der erfolgreiche Abschluss einer Oberstufenschule (*bachillerato*), der inzwischen auch für die staatlichen Einführungskurse nötig war. An dieser *Normal* studieren Nahuas und Tenek, was zu verschiedenartigen interethnischen Beziehungen geführt hat. Einerseits spiegeln sich die historisch und regional bedingten Beziehungen zwischen den im Vergleich zu den Tenek zahlenmäßig stärkeren Nahuas in Spannungen zwischen Studierenden beider Ethnien wider (Medina Melgarejo, 2006, S. 159–165). Aber andererseits haben der gemeinsame Unterricht und die damit zusammenhängenden Kontakte zwischen diesen Studierenden unter-

schiedlicher Sprachen und Kulturen zu einem besseren gegenseitigen Verständnis und gemeinsamer Identifizierung als Indígenas beigetragen (Sánchez Flores, 2007, S. 250, 279). Die Gründung dieser *Normal* geht auf lokale Organisationen und regional formulierte Forderungen einer Verbesserung der Lehrerbildung zurück, die von interessierten Lehrern aufgenommen und gemeinsam mit Teilen der Lehrgewerkschaft und Nicht-Indígenas politische Konjunkturen nutzten.

1995 begann ein ähnlicher Prozess auch in Michoacán (*Escuela Normal Indígena de Michoacán*), wo schon früher neue Bildungsprojekte für Indígenas etabliert worden waren. Doch nie zuvor waren wie jetzt p'urhépecha Lehrer führend in der Entwicklung eines spezifischen Studienplans und in den Verhandlungen mit dem Erziehungsministerium um die offizielle Anerkennung.⁹ Der Studienplan stellte ein Novum im Bereich der Lehrerausbildung dar, denn er baute auf indigenen Lerninhalten auf bzw. behandelte sie aus indigener Sicht. So war geplant, sowohl den kulturellen Kontext (soziale Strukturen, Weltanschauung, Zeit- und Raumvorstellungen, ethnische Identifizierung), Sprache (mündlich, schriftlich und Sprachlehrrmethoden), Geschichte (besonders indigene Bewegungen in ganz Amerika), pädagogische Vorstellungen und Praktiken als auch eigenes, nationales und internationales Recht zu behandeln (Corona Fernández, 2003). Auf diese Art sollten die Studierenden sowohl mit indigenem als auch mit universalem Wissen umzugehen lernen, um später mit ihren eigenen Schülern ähnlich vorzugehen.

Die nächste *Normal* mit ähnlichem Vorhaben wurde 2000 in Oaxaca gegründet (*Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*), einem Bundesstaat, in dem eine Vielzahl indigener Völker lebt (16 Sprachgruppen, 58 % der Bevölkerung bezeichnet sich als Indígena; vgl. INEGI, 2010). Sowohl bei der Planung der Studieninhalte als auch während ihrer Ausführung bestand eine besondere Schwierigkeit im Fehlen linguistischer Forschungen zu den einzelnen Sprachen und Methoden, um sie als Unterrichtsinhalt und in schriftlicher Form und nicht nur in der mündlichen Kommunikation anzuwenden. Im Zusammenhang mit diesen sprachlichen Problemen wird besonders auch die spannungsgeladene Identifizierung mit der eigenen Sprache und Kultur deutlich, sowohl unter den Spezialisten der Programmentwicklung als auch unter den Studierenden, bedingt durch die erlittene Diskriminierung, die außer an körperlichen Merkmalen vor allem an der unzureichenden Beherrschung der spanischen Sprache festgemacht wird. Im Falle Oaxacas kommt hinzu, dass die dort anzutreffende Vielsprachigkeit eine weitere Herausforderung für Lehrende und Lernende darstellt.

Von besonderer Bedeutung im Studienplan ist die Arbeit im Kollektiv, sowohl unter den Dozenten und Verwaltungsangestellten als auch unter und mit den Studierenden, die in bestimmten Zusammenhängen auf die Dörfer, aus denen sie stammen, ausgeweitet wird. So wird der indigenen Tradition des kommunalen

Lebens, das besonders in Oaxaca im Bewusstsein und Handeln präsent ist, Rechnung getragen und zum Studieninhalt gemacht und in die Praxis umgesetzt, indem Teile des Unterrichts in den Dörfern stattfinden, wo Studierende und Lehrende unterschiedslos an Gemeinschaftsarbeiten teilnehmen und diese Erfahrungen später im Hinblick auf ihre pädagogische Bedeutung untersuchen (Reyes Sanabria & Vásquez Romero, 2008).

Im gleichen Jahr (2000) wie in Oaxaca wird auch im Bundesstaat Chiapas eine indigene *Normal* eröffnet (*Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe ‚Jacinto Canek‘*). Wie für die übrigen indigenen *Normales* ist auch hier Zugangsbedingung eine indigene Sprache zu sprechen. Der Anteil der indigenen Bevölkerung ist ähnlich wie in Oaxaca sehr hoch und die Diskussionen und Vorschläge für notwendige Veränderungen im Bildungsbereich waren und sind hier durch die Existenz autonomer zapatistischer Gemeinden besonders gegenwärtig. Am Fall dieser *Normal* wird deutlich, wie vielschichtig das Beziehungsnetz gestaltet ist, das einerseits ihre Existenz ermöglicht, andererseits aber auch häufig erschwert. Die jeweilig unterschiedlichen Interessen sind sowohl innerhalb der Institution spürbar (z.B. Dozenten, Studierende, Elternvertreter, solidarische Gruppen etc.) als auch außerhalb (z.B. Regierungsvertreter, Lehrgewerkschaft, Zapatisten etc.) (Baronnet, 2008). Diese Interessensgegensätze erschweren eine kontinuierliche und den Bedürfnissen der indigenen Gemeinden und Bevölkerung angemessene Ausbildung.

Trotz aller Schwierigkeiten wurde mit der Gründung dieser von und für indigene Lehrer geschaffenen *Normales* und den dazugehörigen neuen Studienplänen ein bedeutender Schritt vollzogen, um die bisherige von staatlicher Seite für Indígenas praktizierte Erziehungspolitik in eine von Indígenas zu verwandeln, die als Antwort auf ihre spezifischen Bedürfnisse von Indígenas geplant und ausgeführt wird. Während die in den 1990er Jahren gegründeten *Normales* in ihrem Namen keinen Bezug auf interkulturelle Bildung nehmen, im Falle San Luis Potosí nicht einmal auf die indigene Herkunft ihrer Studierenden, ist Interkulturalität bei den zu Beginn des 21. Jahrhunderts entstandenen *Normales* schon Teil des Namens. Mit der Art von Ausbildung, wie sie von den indigenen *Normales* vorgeschlagen und in den ersten Jahren auch praktiziert wurde, hat man der bisherigen entfremdenden Tradition und der Schaffung von „kulturellen Hybriden“ (Dietz, 1999a, S. 64) etwas entgegengesetzt, aber schließlich nicht aufrechterhalten können aufgrund der weiterhin herrschenden und für Indígenas nachteiligen Machtverhältnisse.

2.2 Einführung eines einheitlichen Studienplans an den indigenen *Normales*

Jahrelange Verhandlungen zwischen Vertretern der jeweiligen *Normales* und den entsprechenden Behörden um die offizielle Anerkennung des Studiums bzw. der dort erlangten Abschlüsse für die Zuweisung einer Lehrerstelle im öffentlichen

Dienst führten zu verschiedenen Veränderungen an den Studienplänen und drängten die ursprünglichen *indigenen* Interessen mehr und mehr zurück. Stattdessen gewinnt im offiziellen Diskurs eine *interkulturelle* Erziehung Raum und Gewicht (Dietz & Mateos Cortés, 2011). Dies steht im Zusammenhang mit der Verfassungsreform von 2001, die Mexiko als plurikulturelle Nation definiert, und der Gründung der Allgemeinen Koordinationsstelle für Interkulturelle und Zweisprachige Bildung (*Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB*) im gleichen Jahr. Diese Institution sollte sich speziell um die Einführung des interkulturellen zweisprachigen Ansatzes im gesamten nationalen Bildungssystem kümmern, wobei mit *zweisprachig* eine indigene und die spanische Sprache verstanden wird. In den Schulerlassen für Indigenas ist dieser Ansatz seit 1999 normativ richtunggebend, während die Schulpraxis davon noch wenig widerspiegelt (ebd., S. 139).

Ausgehend von der Vorstellung, dass es sich bei Interkulturalität um ein weitgespanntes soziales Projekt handelt, basierend auf einer philosophischen Haltung und ausgedrückt in einer alltäglichen Einstellung zum Leben (Schmelckes, 2006, S. 22), wird interkulturelle und zweisprachige Erziehung von staatlicher Seite her auf drei Ebenen verstanden: Erlangung von Kenntnissen unterschiedlicher Kulturen, respektvolle Haltung gegenüber kulturellen Unterschieden, Unterricht in der indigenen Muttersprache und in Spanisch, außerdem das Erlernen einer ‚internationalen‘ Sprache (ebd., S. 26–28). Mittel und Weg der so verstandenen interkulturellen Bildung ist ein interkultureller Dialog, von dem angenommen wird, dass er soziale Gleichheit schaffen kann (ebd., S. 24). Obwohl interkulturelle Bildung für alle mexikanischen Bevölkerungsteile gedacht ist, sind entsprechende Richtlinien und praktische Anweisungen für Unterricht und Ausbildung bisher auf Indigenas beschränkt.

Der neue Bildungsansatz für Schulen in indigenen Siedlungsgebieten sollte nun auch in der Lehrerbildung für diese Bevölkerungsgruppen Fuß fassen. Mit dieser Absicht und als Bedingung für ihre offizielle Anerkennung wurde den von Indigenas gegründeten und mit ursprünglich eigenen Lehrplänen ausgestatteten *Normales* ein für sie verbindlicher Studienplan aufgezwungen. Im Wesentlichen ist dieser mit dem nach seiner Reform von 1997 allgemein für alle staatlichen *Normales* gültigen Curriculum identisch, weist jedoch einige Zusätze auf, die ihm den Untertitel ‚Interkulturelle Zweisprachige Ausrichtung‘ verleihen. Die entsprechenden Kurse (einer pro Semester) sind auf den Themenbereich Sprache und Kultur beschränkt. Die ursprüngliche Vielfalt der indigenen Studieninhalte und die Mitarbeit der Dozenten an den Lehrplänen wurden damit beendet. Seit dem Schuljahr 2004–2005 ist dies der offizielle Lehrplan an den indigenen *Normales*. Die vorhergehenden Studierenden-Generationen mussten bis dahin, um einen anerkannten Studienabschluss und später möglichst eine feste Stelle zu bekommen, zusätzlich das für

indigene Lehrerfortbildung entwickelte Programm an der Nationalen Pädagogischen Universität absolvieren, d.h. weitere vier Jahre studieren. Der Lehrplan von 2004 wird nicht nur an den schon erwähnten *Normales*, die auf indigene Initiativen zurückgehen, praktiziert, sondern auch an einigen anderen, an denen Indígenas ihr Lehrstudium absolvieren.

2012 erfuhr dieser Studienplan weitere Veränderungen im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungsreform auf nationaler Ebene, die auf allen Schulniveaus eine auf Kompetenzen ausgerichtete Erziehung einführte. Während zuvor dem ohnehin schon reduzierten spezifisch indigenen Themenbereich sechs Wochenstunden zugeschrieben waren, sind davon jetzt nur vier geblieben. Stattdessen wurden als neue Studienfächer Englisch und neue Technologien eingeführt.

Die Tatsache, von Indígenas selbst entwickelte und regional unterstützte, über Jahre funktionierende Ausbildungspläne trotz jahrelanger Verhandlungen und daraus folgender Veränderungen am ursprünglichen Plan nicht anzuerkennen, widerspricht der vom Staat proklamierten interkulturellen Bildung, die den interkulturellen Dialog als Mittel und Weg sozialer Veränderungen postuliert und auf diese Weise Rassismus, Ethnozentrismus und andere Formen von Diskriminierung zu überwinden verspricht. Der Widerspruch wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass die ursprünglich indigenen Studienpläne durch einen mit *interkultureller und zweisprachiger Ausrichtung* ersetzt wurden. Denn es waren ja gerade interkulturelle Dialoge, die Vertreter der indigenen *Normales* mit den entsprechenden Regierungsstellen führten, um ihre Anerkennung zu erreichen. So wird zwar von Interkulturalität und Respekt vor dem Anderen gesprochen und geschrieben, aber wenn es um politische Entscheidungen geht, bleiben die Machtverhältnisse unangetastet. Diese Art von Auseinandersetzungen zwischen Vertretern nicht nur gegensätzlicher Interessen, sondern auch kultureller Unterschiede macht deutlich, dass Interkulturalität konfliktreiche Beziehungen beinhaltet, denn unter Bedingungen der Ungleichheit und Ungerechtigkeit zwischen denen, die miteinander verhandeln, werden die Vorschläge der von diesen Verhältnissen Benachteiligten nicht angehört (Corona Fernández, 2004, S. 80).

Die Geschichte der von Indígenas gegründeten *Normales* zeigt, wie Forderungen und Initiativen ‚von unten‘ eine den eigenen Bedürfnissen entsprechende Lehrerbildung verfolgen und ermöglichen, aber letztlich ‚von oben‘ gestoppt werden, um zwar auf Diskursebene (interkulturelle zweisprachige Bildung) die Forderung nach kulturell differenzierter Bildung aufzunehmen, die Art der Unterschiede, die behandelt werden sollen und ihre pädagogische Behandlung jedoch weiterhin ‚von oben‘ zu diktieren.

In gewisser Weise eine Ausnahme von dieser Regel, nämlich die Integration einer ‚von unten‘ geschaffenen Methode in den Studienplan einer staatlichen In-

stitution, bestand für indigene Lehramtsstudierende in einigen regionalen Niederlassungen der Nationalen Pädagogischen Universität.¹⁰ Dort wurde für die fortgeschrittenen Semester eine Alternative zu dem sonst üblichen Studienplan angeboten, der weder eine spezifische Ausbildung zum Unterricht in indigener Sprache noch eine praktische Anleitung in der Herstellung von Unterrichtsmaterialien zur Arbeit mit auf indigenem Wissen basierenden schulischen Inhalten einschließt. Die Alternative besteht in der *induktiven, interkulturellen Methode* (kurz: MII), die darauf basiert, dass sich die studierenden Lehrer als erstes mittels eigener Forschungen Kenntnisse über lokales Wissen und die vielfältigen sozialen, politischen und ökonomischen Beziehungen zwischen kulturell Unterschiedlichen erarbeiten. Ausgehend von ihren Untersuchungsergebnissen erstellen sie daraufhin Unterrichtsmaterialien sowohl in indigener als auch in spanischer Sprache und benutzen sie als Teil eines ebenso zur MII gehörenden Curriculums. Über den Ursprung, den politischen und akademischen Hintergrund dieser Methode gibt Abschnitt 2.3.2 weitere Einzelheiten.

2.3 Indigene Initiativen der Lehreraus- und Fortbildung außerhalb staatlicher Institutionen

2.3.1 Autonome zapatistische Erziehung¹¹

Der zapatistische Aufstand, der 1994 angeführt von der Nationalen Befreiungsarmee der Zapatisten (*EZLN*) ausbrach, aber schon lange vorher vorbereitet worden war, brachte eine Stärkung des Vertrauens in die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten mit sich, ebenso wie eine generelle Aufwertung indigener Lebensweisen und Kenntnisse, verbunden mit Forderungen nach Autonomie und ausgehend von einer Neubewertung der inneren Strukturen und kulturellen Bedeutung indigener Gemeinden. Diese und andere indigene Bewegungen in den 1990er Jahren führten zu Veränderungen im Verhältnis des mexikanischen Staates und der nationalen Gesellschaft, wie auch zwischen der mestizischen Mehrheit und den indigenen Minder- bzw. Mehrheiten (Dietz & Mateos Cortés, 2011, S. 89).

Die Verhandlungen über eine Einigung zwischen Vertretern der Zapatisten und der mexikanischen Regierung bezüglich der Forderungen ersterer nach Selbstbestimmung bzw. Autonomie und Anerkennung kultureller Unterschiede in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (Verfassung, Gerichtsbarkeit und Rechtsprechung, Politik, Erziehung, Stellung der Frau, Arbeit, Gesundheit etc.) fanden 1996 ihren Niederschlag in den Abkommen von San Andrés (*Acuerdos de San Andrés*). Im Bereich Bildung kam man überein, dass indigenes Wissen, Traditionen und Organisationsformen sowie erzieherische Tätigkeiten innerhalb der eigenen Kultur respektiert und genutzt werden sollten. Der Staat verpflichtete sich zu einer integralen

und interkulturellen Schulbildung auf allen Ebenen, deren Zugang für Indígenas garantiert sein sollte. Ferner wurde festgelegt, dass die jeweiligen Gemeinden ein Mitspracherecht haben, was die Auswahl, Einstellung und Versetzung von Lehrern angeht, unter Berücksichtigung zuvor vereinbarter akademischer und berufsspezifischer Kriterien (Acuerdos de San Andrés, 1996).

Schon zu Beginn der zapatistischen Bewegung (1994), aber besonders nach dem Scheitern bzw. der Nichteinhaltung der *Abkommen von San Andrés* von staatlicher Seite (1996), kam es zur Bildung autonomer Gemeinden in zapatistisch beherrschten Gebieten und entsprechenden Bildungsprojekten. Wo es offizielle Schulen und Lehrer gab, wurden sie geschlossen bzw. die Lehrer wanderten ab oder wurden vertrieben, weil ihre Arbeit nicht den dortigen Bedürfnissen entsprach bzw. staatliche Erziehungsprogramme nicht mehr erwünscht waren. Stattdessen entschieden nun Gemeindeversammlungen, wer von ihren Einwohnern zu *promotores* der Schulbildung ernannt und ausgebildet werden sollte, unter ihnen auch Universitätsstudierende, aber vor allem junge Menschen um die 20 Jahre alt, denen man die nötige Verantwortlichkeit und Verpflichtung gegenüber einer indigenen Erziehung zuschrieb, die seitdem unabhängig vom Erziehungsministerium vonstatten geht. Die *promotores* bekommen kein Gehalt, sondern werden von der Gemeinde durch kollektive Arbeit unterhalten. Im Gegensatz zu staatlich formell ausgebildeten Lehrern unterscheiden sie sich sozial nicht von den übrigen Gemeindemitgliedern und verwirklichen mit ihrer Tätigkeit Forderungen, die in erster Linie politischer Art sind (Baronnet, 2012, S. 263).

Diese jungen Menschen begannen ihre Lehrtätigkeit anfangs ohne pädagogische Vorbildung, basierend auf ihren eigenen Schülererfahrungen mit Lehrern, die ihren Beruf größtenteils nur als Einkommensquelle ansahen und nicht als eine professionelle Tätigkeit mit pädagogischer, sozialer und politischer Verantwortung. Die *promotores* sahen sich der Herausforderung gegenüber, sich die nötigen Grundlagen zu verschaffen, um einerseits eine von ihnen bisher nicht erlebte, aber angestrebte pädagogische Arbeit leisten zu können, und andererseits Curricula zu entwickeln, die den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ansprüchen der Zapatisten entsprechen sollten.

Von Anfang an waren Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und andere solidarische Gruppen wichtige Partner in der pädagogischen Begleitung und Orientierung der *promotores*, die sich in verschiedenen, auch regionalen Kollektiven organisierten. Inzwischen fungieren auch erfahrene *promotores* als Ausbilder. In Bezug auf die Schwierigkeiten, mit denen ihre Ausbildung behaftet war und ist, muss mitbedacht werden, dass dieser Teil des Bundesstaates Chiapas konstanten militärischen Auseinandersetzungen mit der mexikanischen Armee ausgesetzt war und bis heute von zahlreichen politischen und bewaffneten Konflikten gezeichnet

ist, was zu einer großen Anzahl von Vertriebenen führte und kontinuierliche Aufbauarbeit vielfach unmöglich machte.

Grundlage ihrer kollektiven und autodidaktischen Ausbildung bilden die reformpädagogischen (oder befreiungspädagogischen) Leitlinien Paulo Freires, die im Hochland von Chiapas auch das spätere Autonome, Rebellische, Zapatistische Erziehungssystem (*Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista*) inspirierten, das Grundschule, Mittelschule und Erwachsenenbildung umfasst (Corona Fernández, 2010, S. 201 ff.). Mit Einrichtung dieses Systems bekam die Schulbildung in den autonomen Gemeinden eine formelle Grundlage, wozu selbstentwickelte Schulbücher gehören und konstante Diskussionen unter den Lehrkräften und den Erziehungskomitees, Eltern und Mitgliedern der lokalen zapatistischen Verwaltung (*Junta de Buen Gobierno*) über den Fortgang der neuen pädagogischen Methoden und Inhalte im Verhältnis zu den politischen und kultureigenen Ansprüchen einer Bildung im zapatistischen Sinn. Ziel dieser Treffen ist, jeweils einen Konsens zu erreichen, der eine Weiterentwicklung des Erziehungssystems ermöglicht. Zweimal im Jahr finden zweiwöchige Fortbildungskurse statt, in denen politische und didaktische Themen behandelt und Unterrichtsmaterialien hergestellt werden (ebd., S. 205).

Der Mangel an systematisiertem und schriftlich festgehaltenem indigenen Wissen, das zu Unterrichtsinhalten umgeformt werden soll, zwingt die Lehrer, eigene Forschungen im Alltag und mit Spezialisten in ihrer Umgebung zu unternehmen. „Die Lehrerausbildung der zapatistischen *promotores* ist nicht auf formale Fortbildung beschränkt, sondern das Erlernen des Lehrberufes bildet sich kontinuierlich heraus im Dialog und zum Teil im Streit innerhalb der Gruppen von *promotores*, ihrer Gemeinden, des Erziehungsrates des MAREZ [autonomen zapatistische Kreisstadt] und der lokalen Erziehungskomitees“ (Baronnet, 2012, S. 263–264) sowie Familienangehörigen und Nachbarn. Besonders lehrreich sind in dieser Beziehung Kritiken und Verbesserungsvorschläge, die auf öffentliche von den *promotores* mit ihren Schülern durchgeführte Veranstaltungen folgen (ebd., S. 246).

Die von der Gemeinde ernannten *promotores* sind deren Interessen direkt verpflichtet,¹² im Gegensatz zu den früher dort tätigen Lehrern, die vornehmlich dem Erziehungsministerium unterstanden (ebd., S. 243). Sie erhalten zwar keine institutionalisierte Ausbildung, dafür aber eine kontinuierliche, formelle und informelle Bildung und Ausbildung, die von den direkten Interessenten (Schülern, Eltern, für ihren Unterhalt Zuständigen etc.) immer wieder bewertet und mit neuen Anregungen bereichert wird. Ausbildung und Tätigkeit dieser *promotores* führen nicht zur Bildung von „zapatistischen Erziehungsspezialisten, sondern zu Kultur-Aktivisten, die sich den Regeln der kommunalen Selbstverwaltung verschreiben“ (ebd., S. 267), d.h., sie bleiben in erster Linie aktive Gemeindemitglieder und richten ihre

pädagogische Arbeit an inzwischen mehreren 100 Schulen (Baronnet, 2009, S. 31) auf zapatistische Forderungen und jeweilige Gemeindeinteressen aus. Sie unterscheiden sich, was ihre Ausbildung angeht, auch insofern von konventionellen, in *Normales* ausgebildeten Lehrern, als sie diese in ihren eigenen Gemeinden bzw. regional erhalten und somit nicht potentieller kultureller Entfremdung ausgesetzt sind.

Zapatisten bezeichnen die von ihnen befürwortete und durchgeführte Schulerziehung nicht als interkulturell, sondern als „wahre, tatsächliche“, verstanden als „wirkungsvolle Pädagogik, die die historische und soziologische Wirklichkeit, in der sie leben, mit einbezieht“ (ebd., S. 35).

Dass die zapatistischen ‚Lehrer‘ sich nicht als solche, sondern als *promotores* verstehen, hat bestimmte Gründe. Zum einen wollen sie sich nicht mit der Art von Lehrern vergleichen lassen, die vor der Gründung autonomer Gemeinden dort vornehmlich als Vertreter staatlicher und nationaler Schulbildungsinteressen tätig und mehr am Einkommen sowie politischer Einflussnahme als an der Vermittlung von Schulbildung interessiert waren. Zum anderen gibt die Bezeichnung *promotor* wieder, was die Zapatisten unter Bildung verstehen, nämlich eine den eigenen politischen, kulturellen und sozialen Bedürfnissen und Bedingungen entsprechende, die prinzipiell eingebettet bleibt in die jeweilige Gemeinde, der sie Rechenschaft schuldet und die konstant an ihrer Entwicklung beteiligt ist. In diesem Sinne werden Erziehung und Schulbildung als kontinuierlich in Veränderung begriffene Prozesse verstanden. So wie es für indigene Gemeinden und Kulturen allgemein charakteristisch ist, wird auch in den Schulen vornehmlich in Gemeinschaft gearbeitet.

Die zapatistischen *promotores* sind keine Vorbereiter einer Grundschuleraziehung, die eine kulturell homogene nationale Gesellschaft zum Ziel hat, wie die damaligen *promotores* zu Anfang der für Indigenas konzipierten Bildungspolitik, sondern sie fördern eine politisch und kulturell selbstbestimmte, sich in kollektiver Arbeit weiterentwickelnde und ebenso vollzogene Erziehung von der Schule aus. Schule ist dort, wenn auch ein wesentlicher, aber nicht ausschließlicher Raum gemeinschaftlicher politischer Erziehung.

Im Folgenden wird ein weiteres Beispiel alternativer, von andersartiger Reichhaltigkeit gezeichneter Lehrerbildung beschrieben. Ebenfalls entstanden auf dem Boden der zapatistischen Bewegung in Chiapas, aber nicht beschränkt auf autonome Gemeinden und weniger rigoros in der Ablehnung der Beziehung zu staatlichen Institutionen.

2.3.2 Die ‚induktive, interkulturelle Methode‘ und die Union für eine Neue Erziehung in Mexiko

Eine Gruppe von Erziehern aus verschiedenen indigenen Gemeinden im Bundesstaat Chiapas, die sich zu der Zeit in einem pädagogischen Ausbildungsprozess befanden, schloss sich 1995 in der Union für eine Neue Erziehung in Mexiko (*Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, UNEM*) zusammen, mit dem Ziel einer „grundsätzlichen Neuformulierung der Schulbildung, ausgehend von ihren Inhalten“ (Bertely Busquets, 2007, S. 24). Mit dieser Forderung wandten sie sich an Behörden, an ein anthropologisches Institut (*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS*) und an NGOs in Chiapas. Als erste Aktivität ihres Bildungsprojektes begannen sie mit organischem Anbau von Gemüse in eigenen Schulgärten staatlicher und autonomer Schulen. Aus der Zusammenarbeit mit Anthropologen entstanden weitere Projekte, sowohl was die Lehrerbildung als auch die Herstellung von Unterrichtsmaterialien betrifft. Erzieher, die bisher ohne Abitur waren, bekamen zudem die Möglichkeit, diesen Schulabschluss nachzuholen und danach verschiedene Aus- und Fortbildungskurse zu absolvieren, die mit einem interkulturellen Bildungsansatz arbeiten.

Wie im Fall der Zapatisten handelt es sich auch hier vor allem um ein politisches Bildungsprojekt, das eine „interkulturelle und zweisprachige Erziehung von unten, basierend auf autonomer Selbstverwaltung, offen für die Beteiligung der [indigenen] Gemeinden und ihrer Kultur entsprechend“ (ebd., S. 27) anstrebt. Im Gegensatz zum offiziellen Konzept, das Interkulturalität als Zukunftsvorstellung einer gegenüber kulturellen Unterschieden toleranten Gesellschaft versteht, basiert die ‚induktive, interkulturelle Methode‘ auf einem Interkulturalitätsbegriff, der davon ausgeht, dass Beziehungen zwischen kulturell Unterschiedlichen grundsätzlich Konflikte beinhalten.

In diesem Sinne ist Interkulturalität „nicht etwas, dass in der Zukunft geschaffen werden soll, [sondern das] jetzt und in Amerika seit der [spanischen] Eroberung existiert“ (Gasché, 2008, S. 373–374), denn Interkulturalität beinhaltet nicht nur den Kontakt zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen, sondern auch asymmetrische Herrschaftsbeziehungen. Im Falle der Beziehungen zwischen als Indígenas und Nicht-Indígenas Bezeichneten ist interkulturelle Bildung daher darauf ausgerichtet, dass Indígenas mit entsprechenden Lehrinhalten und -methoden arbeiten, die ihnen diese Art von Herrschaftsverhältnissen bewusst machen und für den Umgang mit ihnen stärken.

Die dafür von Erziehern, Pädagogen, Anthropologen und Linguisten, Mexikanern, Peruanern und einem Schweizer entwickelte ‚induktive interkulturelle Methode‘ ist von Beginn an ein interkulturelles Projekt, bewusst angelegt und durchgeführt in kollektiver Arbeit zwischen Indígenas und Nicht-Indígenas, sodass

entsprechende Konflikte gemeinsam gelebt und bearbeitet werden können. Ausgangspunkt der Methode sind die jeweiligen politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen und Bedürfnisse der Gemeinden und Regionen indigener Bevölkerung. Auf der Grundlage indigenen Wissens und Techniken werden ‚von unten‘ pädagogische Strategien entwickelt, die die Verbindung mit anderen Arten von Wissen und Techniken ermöglichen und gleichzeitig kritisch hinterfragen. Auf diese Weise wird ‚lokales‘ Wissen dem von der Schule bisher einzig legitimierte Wissen gleichgestellt.

Später schlossen sich der UNEM auch von ihr Unabhängige Erzieher (*Educadores Independientes*) an, die gemeinsam in verschiedenen Kursen in Pädagogik und juristischen Grundlagen (mex. Verfassung, ILO Konvention 169) für interkulturelle Bildung ausgebildet wurden. Dort entwickelten sie für die MII spezifische Unterrichtsmaterialien, die sogenannten ‚Karten zum Selberlernen‘ (*Tarjetas de Autoaprendizaje*), inzwischen weiterentwickelt zu ‚Karten zum Selber- und Miteinanderlernen‘ (*Tarjetas de Auto-interaprendizaje*). Es handelt sich dabei um von den Lehrern selbst illustrierte und mit Texten ausgestattete doppelseitige Karten, entweder in indigener oder in spanischer Sprache, je nach dem Themenbereich, der mit der Karte bearbeitet werden soll. Jedes auf den Karten dargestellte Thema wird von den Schulkindern mittels einer bestimmten Aktivität erarbeitet, die im Alltag oder bei festlichen Anlässen Teil der außerschulischen Aktivitäten der Kinder ist und indigenes Wissen und Fertigkeiten vermittelt. Auf diese Weise erhalten indigene Lerninhalte und -methoden Einzug in den Schulunterricht, wo sie im folgenden Schritt mit Kenntnissen aus anderen Kulturen verglichen und erweitert werden.

Die auf diese Weise ausgebildeten Erzieher aus unterschiedlichen indigenen Gruppen in Chiapas arbeiten dort in offiziellen und autonomen Grundschulen und sind gleichzeitig in der Weiterbildung für indigene Lehrer/Erzieher in staatlichen Schulen und Kindergärten in Chiapas und vier anderen Bundesstaaten tätig.¹³ Diese berufsbegleitenden Fortbildungskurse dauern jeweils ein Jahr und werden in drei auf das Jahr verteilten mehrtägigen Workshops durch zwei Erzieher der UNEM oder ihr angeschlossene Erzieher vertieft. Verantwortliche Ausbilder sind aus jeweils einem/er Indígena und Nicht-Indígena bestehende Teams. Diese Art von interkulturellen Teams stellt eine neue Arbeitsweise dar, in der immer wieder kulturelle Unterschiede und ihre historische und politische Bedeutung thematisiert werden, um ein Bewusstsein für daraus herrührende Konflikte und gleichzeitig entsprechende Unterrichtsvorschläge zu entwickeln.

Als erstes lernen die an den Fortbildungskursen teilnehmenden Lehrer in den Gemeinden, in denen sie tätig sind und aus denen sie häufig auch stammen, mit ethnographischen Techniken dortiges Wissen – besonders im Bereich Landwirtschaft, Handwerk, soziale Organisation und Rituale – zu systematisieren und

schriftlich festzuhalten, um in einem zweiten Schritt entsprechende Unterrichtspläne und Materialien zu entwickeln.¹⁴ Zur ‚induktiven interkulturellen Methode‘ gehört ein spezifischer Studienplan, der die schrittweise Verknüpfung indigener und vom offiziellen Studienplan vorgeschriebener Inhalte ermöglicht. Die während der ethnographischen Studien entwickelten Beziehungen zu Eltern, Spezialisten und anderen Gemeindemitgliedern werden auch später aufrechterhalten, indem sie sowohl als außerschulische ‚Lehrer‘ wie auch als Mit-Bewerter der schulischen Arbeitsweise und Lernfortschritte der Kinder beteiligt werden.

Die Tatsache, in dieser Art von Fortbildung gemeinsam mit mexikanischen Indigenas anderer Kulturen und Sprachen zu arbeiten und zu lernen, eröffnet vielfältige Möglichkeiten, Gemeinsames und Unterschiedliches voneinander kennenzulernen, eigenes Wissen und Erfahrungen zu hinterfragen und zusammen neue Kenntnisse zu entwickeln. Teil der Weiterbildung ist der schriftliche Ausdruck der eigenen Sprache, was auch dialektale Unterschiede mit einschließt. In dieser Weise wird die indigene Sprache nicht nur im Unterricht benutzt, sondern auch zum Objekt systematischer Bearbeitung für Lehrer und Schüler.

Wie im Falle der zapatistischen *promotores* ist es auch für die der UNEM angehörenden und ihr nahe stehenden unabhängigen Erzieher und die von ihnen weiterzubildenden Lehrer Bedingung, dass sie entweder aus der Gemeinde stammen, in der sie tätig sind, oder bereit sind, dort zu leben und am Gemeindeleben aktiv teilzunehmen. Diese Voraussetzung trägt dazu bei, dass die Lehrer eine ambivalente Haltung zwischen ihrer Herkunft und Zugehörigkeit zu einer indigenen Gemeinde und Kultur einerseits und ihrer intellektuellen, d.h. nicht physischen Arbeit bzw. Anstellung in einer staatlichen Institution andererseits nicht entwickeln bzw. zu problematisieren und abzubauen beginnen.

Die Problematik ambivalenter Identifizierungen indigener Lehrer und Lehrerinnen wird im Folgenden anhand von inter- und intrakulturellen Unterschieden verdeutlicht.

3. Interkulturelle Bildung als Teil des persönlichen Werdegangs

Im Sinne eines Interkulturalitätsbegriffs, der die mit interkulturellen Unterschieden einhergehenden Konflikte als grundlegend erachtet, sind vor allem die eigenen Schüler- und Lebenserfahrungen der heutigen Lehrer und Lehrerinnen ein wichtiges Indiz für ihr Verständnis des Umgangs mit kulturell Unterschiedlichen.

Sowohl die Initiativen für die Gründung und Anerkennung indigener *Normales* als auch besonders die alternativen, zum Teil außerinstitutionellen Aus- und Fortbildungsprogramme für indigene Lehrer bzw. *promotores* machen deutlich, wie wenig es bisher gelungen ist – trotz gegenteiliger Pläne und Verlautbarungen von

staatlicher Seite –, in Schulen und Lehrerausbildungseinrichtungen eine Bildung zu gewährleisten, die den in Mexiko lebenden indigenen Völkern gerecht wird. Das betrifft sowohl den Gebrauch ihrer Sprachen als auch die inhaltliche Behandlung kulturspezifischer Kenntnisse, Techniken und Lernformen.

Die älteren unter den heutigen Lehrern sind häufig die ersten ihrer Familien, die eine Berufsausbildung erhalten haben, während unter den jüngeren viele Söhne und Töchter von Lehrern sind.¹⁵ Besonders erstere hatten vielfältige Schwierigkeiten zu überwinden. Auch wenn inzwischen in den meisten Dörfern Grundschulen eingerichtet sind, gibt es längst nicht überall weiterführende Schulen. Das bedeutet, dass Kinder oder Jugendliche mit etwa zwölf Jahren gezwungen sind, entweder täglich in einen anderen, größeren Ort zu gehen oder zu fahren bzw. dort Unterkunft suchen müssen. Die daraus resultierende Trennung von ihren Familien und das Leben in einem fremden kulturellen und sozialen Umfeld, wo die eigenen finanziellen Schwierigkeiten noch deutlicher werden, ist belastend für das Selbstwertgefühl und damit auch für die schulischen Leistungen.

Schwerwiegender aber ist die Diskriminierung gegenüber Indígenas, ihren Sprachen und Kulturen, womit sie meist vom ersten Schultag an konfrontiert werden, wenn mit ihnen in einer Sprache gesprochen wird, die sie oft überhaupt nicht verstehen und gleichzeitig ihre eigene missachtet wird. Auch wenn die Lehrer ihre Sprache beherrschen, sind sie in den meisten Fällen nicht vorbereitet oder gewillt, sie als Unterrichtssprache zu benutzen, sondern höchstens, um einzelne Begriffe oder Worte zu übersetzen, die ihren Schülern das Verständnis bestimmter schulischer Inhalte erleichtern können. Schule ist im Allgemeinen immer noch synonym für ausschließliche Verwendung der spanischen Sprache, im Unterricht, unter den Lehrern und im Umgang mit den Eltern.

Die Erfahrungen, aus sprachlichen Gründen diskriminiert zu werden, haben dazu geführt, dass viele Eltern nicht mehr in ihrer Muttersprache mit ihren Kindern reden und dagegen sind, dass sie in der Schule in indigenen Sprachen unterrichtet werden, weil sie der Meinung sind, dass sie so nicht genügend Sprachkompetenz im Spanischen, der Sprache der politisch, ökonomisch und kulturell dominierenden Bevölkerung, erreichen. Die von den historischen Bedingungen erzwungene kulturelle Entfremdung spiegelt sich sowohl im persönlichen als auch im beruflichen Bereich wider und überträgt sich von einer Generation auf die nächste, wobei Kinder von Lehrern, die später selbst Lehrer werden, besonders davon betroffen sind. Denn sie haben nicht nur Erfahrungen von Diskriminierung verinnerlicht, sondern sind auch beruflich dazu angehalten, die Entfremdung und Negation der eigenen Identität und damit die ‚Bereitschaft‘ zu diskriminieren und diskriminiert zu werden fortzuführen. Eine indigene Lehrerin hat es so ausgedrückt:

„Beherrschung und Verfolgung haben im Laufe der Jahre Spuren in vielen Generationen von Indigenas hinterlassen und als Konsequenz die Negation der Identität hervorgebracht, die sich in der Verneinung der indigenen Sprache manifestiert, in Schüchternheit, Schweigen, dem Gefühl der Unterlegenheit, und anderes mehr“ (Bertely Busquets & REDIIN, 2011, S. 160).

Es ist nicht ungewöhnlich, dass spätere Lehrer zunächst in anderer Form für ihr Einkommen und das ihrer Familien tätig sein mussten, bis sie in der Lage waren, zumindest für die Zeit ihrer Berufsvorbereitungskurse von dieser Verpflichtung befreit zu sein. Auch hatten viele zunächst andere Berufswünsche und haben eventuell entsprechende Studien begonnen, bis die finanziellen Verhältnisse einen entsprechenden Studienabschluss nicht mehr ermöglichten oder sie keine Arbeit im erlernten Beruf fanden. Diese Erfahrungen mit lehrerfremden Tätigkeiten und entsprechenden Bevölkerungsgruppen sowohl innerhalb als auch außerhalb des indigenen kulturellen Umfelds führen zu verschiedenartigen Kenntnissen inter- und intrakultureller Unterschiede und deren möglichen Folgeerscheinungen sowohl persönlicher wie auch sozialer und politischer Ausprägung (Keyser, 2009). Aber auch als Lehrer, die im Laufe ihrer Dienstjahre an verschiedenen Schulen in zum Teil kulturell sehr unterschiedlichen Orten tätig werden, sammeln sie reichhaltige Erfahrungen und erlangen eine besondere Sensibilität, was kulturelle Unterschiede angeht. So berichtet ein Grundschullehrer: „Ich habe viel gelernt aus all diesen Erfahrungen, sowohl persönlichen wie beruflichen. ... Ich kann sagen, dass ich gelernt habe, besser mit meinen Schülern umzugehen und was die sozialen Beziehungen in meinem Dorf angeht“ (Keyser, 2009, S. 234).

Zu den zuvor erwähnten, im sprachlichen und sozialen Bereich angesiedelten Problemen kommen erzieherische hinzu. Die in indigenen Kulturen vorherrschenden gemeinschaftlichen und auf Gegenseitigkeit basierenden Arbeitsweisen stehen im Gegensatz zu dem individuell orientierten Leistungsverhalten. Während sie als Kinder in der Familie und Dorfgemeinschaft gelernt haben, bei den unterschiedlichsten Tätigkeiten entsprechend der eigenen Fertigkeiten und Interessen mitzuhelfen, selbstständig dabei auftretende Probleme zu lösen, mittels Beobachtung und weniger sprachlicher Intervention zu lernen, werden sie in der Schule damit konfrontiert, dass man einander beim Lernen nicht helfen darf, dass nur individuelle Erfolge gemessen werden, dass Aufgaben vom Lehrer gestellt werden und man als Schüler kein Recht auf Mitgestaltung des Lernprozesses hat und in vielen Fällen gar nicht weiß, was das Ergebnis davon sein wird.¹⁶ Zudem wird der Sprachkompetenz sehr viel mehr Wert beigemessen als der Fähigkeit zu beobachten und Anderen zuhören zu können.

In indigenen Kulturen gelten Gemeinschaftsarbeit und Feste, was in vieler Beziehung ähnlich ist, traditionell als Lernorte, wo Menschen unterschiedlichen Alters

und verschiedenartiger Kenntnisse miteinander an einem gemeinsamen Ziel arbeiten und dabei voneinander lernen. Diese Art von Lernprozessen ist in staatlichen Lehrplänen nicht vorgesehen, sehr wohl aber in den oben beschriebenen ‚von unten‘ konzipierten.

Wenn staatlich ausgebildete und angestellte Lehrer damit konfrontiert werden, dass diese Art von Erziehung auch in Schulen potentiell möglich ist, setzt ein tiefgehender Umlernprozess ein, der ihre eigene ambivalente Schulerziehung bewusst und zum Diskussionsgegenstand macht und damit auch ihre Selbst- und Fremdidentifizierung als Indigenas. Wenn sie bislang der ‚von oben‘ übernommenen Meinung waren, dass Unterrichtsinhalte und Methoden immer ‚von außen‘, d.h. aus der national dominierenden Kultur kommen müssen, stellen sie jetzt erstaunt fest, dass „wir alles, was wir zur Veränderung der Schulbildung in indigenen Gebieten brauchen, selber haben“ und nicht vom Erziehungsministerium erwarten müssen (REDIIN, 2012). Damit sind sowohl Inhalte als auch Lernstrategien gemeint.

Der Schritt von der Ausführung kulturell homogenisierender Erziehungsprogramme zur Entwicklung eigener indigenen Lebensumständen und Bedürfnissen entsprechender Projekte ist problematisch, weil er viel vorher Erlerntes in Frage stellt, aber gerade deswegen ist dieser Schritt auch grundlegend für notwendige Veränderungen im mexikanischen Erziehungssystem, soweit es einen interkulturellen Anspruch vertritt.

Zusammenfassung und Ausblick

Grundschulerziehung und Grundschullehrerausbildung sind eng miteinander verknüpft, erstens da Lehrer ihre ersten Schulerfahrungen als Schüler machen, was sie zeitlebens – auch in ihrer späteren Berufstätigkeit – prägt. Zweitens müssen sie sich als Lehrer ständig den neuen Schülergenerationen und deren Bedürfnissen bzw. den Veränderungen in den entsprechenden Studienplänen stellen. Daher befinden sich Lehrer kontinuierlich in Weiterbildungsprozessen oder zumindest wäre dies wünschenswert, um die sich verändernden Lebensbedingungen in der Gesellschaft in der Ausübung ihres Berufes zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang kommt es zu Bildungsreformen ‚von oben‘ und alternativen Bildungsprojekten ‚von unten‘, in diesem Fall, um den vielfältigen kulturellen und damit einhergehenden sozialen Unterschieden in der mexikanischen Gesellschaft Ausdruck zu geben und für entsprechende Veränderungen zu kämpfen. Am Beispiel der von Indigenas gegründeten und später vom Staat mit veränderten Lehrplänen anerkannten *Normales* werden die dem Verhältnis zwischen beiden Teilen zugrunde liegenden Machtverhältnisse deutlich. Nachdem der interkulturelle Dialog zwischen Vertretern der indigenen *Normales* und des Erziehungsministe-

riums über die praktische Anwendung des seit 2001 in der Verfassung etablierten Rechtes auf eine der eigenen Kultur entsprechenden Schulbildung gescheitert war, wurde ein Studienplan eingeführt, der die Respektierung kultureller Unterschiede und den interkulturellen Dialog zwar als Weg sozialer Veränderungen propagiert, aber nicht praktiziert.

Diese Diskrepanz zwischen Wort und Tat war schon 1996 deutlich geworden als unter großen politischen, kulturellen und sprachlichen Schwierigkeiten Vertreter der zapatistischen Bewegung und der Regierung ein Abkommen unterzeichneten, das indigenen Völkern u.a. das Recht auf eine selbstbestimmte und den eigenen Bedürfnissen entsprechende Schulbildung zugestand, das aber in der Praxis von Regierungsseite nicht eingehalten wurde. Trotzdem ist dieses Abkommen ein Vorläufer der späteren Verfassungsänderungen. Das bedeutet, dass Initiativen und Forderungen von indigener Seite rechtliche Veränderungen bewirken können und in autonomen Verwaltungsgebieten wie in Teilen des Bundesstaates Chiapas auch verwirklicht werden, aber auf nationaler Ebene immer wieder Rückschläge erleben.

Diese zum großen Teil gegenläufigen Bewegungen sind letztlich der Motor für notwendige und teilweise auch gelungene Veränderungen im Bereich interkultureller Bildung allgemein und der Lehrerausbildung im Besonderen. Auch wenn inzwischen verschiedene rechtliche Grundlagen geschaffen wurden, stehen einem Öffnungsprozess, der unterschiedliche Bildungsvorstellungen oder Curricula offiziell anerkennen und damit zur Chancengleichheit in der Schulbildung beitragen könnte, noch immer große, von der jeweiligen Regierung legitimierte Hindernisse entgegen.

Anmerkungen

1. Die Anzahl der indigenen Sprachen in Mexiko ist umstritten und hängt davon ab, ob die jeweils angewandten Kriterien zur Klassifizierung als Sprache oder als Dialekt führen. In diesem Fall handelt es sich um die für die Volkszählung maßgebliche Anzahl. Der Zensus von 2010 belegt, dass ca. 6,9 Mio. Personen über drei Jahre eine indigene Sprache sprechen. Das entspricht 6,6 Prozent dieser Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung Mexikos (INEGI, 2010, S. 60, 62).
2. Insgesamt handelt es sich um 15,7 Mio., davon sind 6,6 Mio. nach dem sprachlichen Kriterium offiziell als Indígenas anerkannt, und weitere 9,1 Mio. bezeichnen sich selbst als solche, auch wenn sie keine indigene Sprache sprechen. In einzelnen Bundesstaaten, wie z.B. Michoacán, betrug der indigene Bevölkerungsanteil nach rein sprachlichen Kriterien beim Zensus 2010 3,5 Prozent, während 14,6 Prozent sich selbst als Indígenas einschätzten, d.h. etwa vier Mal soviel. Dieser Trend ist in allen Bundesstaaten zu beobachten (INEGI, 2010, S. 62, 67).
3. Übersetzungen aus anderen Sprachen ins Deutsche wurden von der Autorin vorgenommen.

4. Die Bezeichnung *promotor* bezieht sich auf jemand, der bestimmte Dinge fördert und/oder Veränderungen einführt. In diesem Fall handelt es sich um Förderer der Schulbildung, aber ohne eine spezifische Lehrerausbildung.
5. In Mexiko besteht die Grundschule aus sechs Jahren, die weiterführende Mittelschule (*secundaria*) umfasst drei Jahre und ist Voraussetzung für den Eintritt in eine Oberstufe (3 J.), deren Abschluss wiederum den Universitätszugang ermöglicht. In den 1960er Jahren und auch später noch war es besonders in indigenen Bereichen häufig der Fall, dass Grundschulabgänger weit älter waren als es diesem Schulniveau entsprach. Gleichzeitig bedeutete das auch, dass zum Teil noch nicht 18-Jährige schon als Lehrer eingestellt wurden.
6. Um das Ziel einer sprachlich homogenen, d.h. spanisch sprechenden Bevölkerung zu erreichen, wurden Lehrer vorzugsweise in Gebieten eingesetzt, in denen ihre eigene indigene Sprache nicht gesprochen wurde, oder wo sie zumindest keine persönlichen Beziehungen zu den Einwohnern hatten.
7. Mexiko übernimmt nach der Unabhängigkeit von Spanien im 19. Jahrhundert aus Europa die zuerst in Frankreich geschaffene institutionelle Trennung zwischen Universitätsstudium und Lehrerausbildung (Baronnet, 2010, S. 250).
8. Auf Kreis-, Landes- und Bundesebene sind die entsprechenden Behörden verpflichtet, „Bildungsprogramme mit regionalem Inhalt zu definieren und auszuarbeiten, die das kulturelle Erbe der Völker anerkennen, basierend auf den entsprechenden Gesetzen und in Beratung mit den indigenen Gemeinden“ (Art. 2 der Verfassungsänderung von 2001). Im Art. 7 wurde festgelegt, dass „Sprecher indigener Sprachen das Recht haben, in den Bildungsniveaus, die der Schulpflicht unterliegen, sowohl in ihrer eigenen Sprache als auch in Spanisch unterrichtet zu werden“ (Verfassungsänderung von 2001, vgl. auch die ILO-Konvention 169, Art. 27, 1–3).
9. Die große Mehrheit der indigenen Bevölkerung in Michoacán sind p’urhepecha. Allerdings studieren in der *Normal* ebenso Nahuas, Otomies und Mazahuas, die in diesem Bundesstaat leben.
10. Diese Möglichkeit bestand in jeweils einer Niederlassung in den Bundesstaaten Chiapas, Michoacán, Oaxaca, Puebla und Yucatán. Auch wenn der Beginn dieses Projektes vielversprechend war, konnte es nur für zwei Generationen von Studierenden aufrecht erhalten werden aufgrund institutioneller Schwierigkeiten, eine Alternative zum eigenen Studienplan zu integrieren.
11. Die Autorin dankt Cruz Elena Corona für die Durchsicht dieses Abschnitts und klärende Hinweise.
12. Damit entsprechen sie der zapatistischen Leitidee des ‚gehorchend bestimmen‘ (*mandar obedeciendo*).
13. Zunächst wurden diese Kurse für Studenten der Nationalen Pädagogischen Universität angeboten, seit 2012 sind sie auch für nicht dort studierende Lehrer zugänglich.
14. Zur Bedeutung lokalen und kulturspezifischen Wissens für die Schulbildung in interkulturellen Zusammenhängen siehe González, Moll & Amanti (2005).
15. Der Lehrerberuf ist besonders für einkommensschwache Bevölkerungsgruppen attraktiv, weil der Arbeitsplatz meist noch von vorneherein gesichert ist und damit auch ein regelmäßiges Einkommen.
16. Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez und Angelillo (2003) vergleichen unterschiedliche Traditionen organisierten Lernens in Gesellschaften, in denen Kinder zusammen mit Erwachsenen an verschiedenartigen Aktivitäten teilnehmen, wie es unter Indígenas üblich

ist, mit anderen, in denen Kinder von Aktivitäten Erwachsener zumeist ausgeschlossen sind, beobachtbar besonders in Industriegesellschaften. Für die erste Lerntradition entwickelten sie den Begriff der *Intent Participation* und für letztere das Konzept der *Assembly-line Instruction*.

Literatur

- Acuerdos de San Andrés* (1996). Verfügbar unter: <http://www.redindigena.net/leyes/mex/docs/chia/sanandres.html> [11.01.2013].
- Barabas, A.M. (2000). La construcción del indio como *bárbaro*: De la etnografía al indigenismo. *Alteridades*, 10 (19), 9–20.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe ‘Jacinto Canek’. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace*, 53, 100–118. Verfügbar unter: www.cemca.org.mx [09.08.2012].
- Baronnet, B. (2009). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio, saberes para la acción en educación de adultos*, 24, 31–37.
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: Las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco Cruz & A. Jablonska Zaborowska (Coord.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245–272). Mexiko: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación zapatista. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Bertely Busquets, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapi (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Vol. 2) (pp. 74–110). Mexiko: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica.
- Bertely Busquets, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Mexiko: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bertely Busquets, M. & REDIIN (Coord.). (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Mexiko: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Comboni, S. & Juárez Núñez, J.M. (2001). Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena. *Identidades: Revista de Educación y Cultura*, 5, 45–50.
- Corona Fernández, C.E. (2003). *Formación de profesores desde la diferencia étnica: Experiencia de educación alternativa en la Escuela Normal Indígena de Michoacán*. Unveröffentlichte Dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corona Fernández, C.E. (2004). Las relaciones de poder en la práctica educativa intercultural. La experiencia de la Escuela Normal Indígena de Michoacán. En S. Corona Berkin & R. Barriga Villanueva (Coord.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad* (pp. 66–81). Mexiko: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corona Fernández, C.E. (2010). Los promotores educativos y el Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista en los altos de Chiapas. *Jornadas de Historia de Occidente*, 31, 185–213.

- Dietz, G. (1999a). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito: Abya-Yala.
- Dietz, G. (1999b). Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21, 1 (1–3), 35–60.
- Dietz, G. (2000). Entre Estado-nación y comunidad indígena: La identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México. *E.I.A.L. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 11 (2), 93–112.
- 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: Secretaría de Educación Pública/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Coord.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367–379). Quito, Ecuador: Abya-Yala y CIESAS.
- González, N., Moll, L.C. & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Groll, M.v., Keyser, U. & Silva, E. (2013). Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural. In *Elaboración Estado del Conocimiento Área 12: Multiculturalismo y Educación, Subcampo 9*. Mexiko: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, unveröffentlichtes Manuskript.
- Hernández, N. (1980). Los indígenas frente a la educación bilingüe y bicultural. En ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C.) (Coord.), *Primer Congreso Nacional: Los indígenas y su política educativa*. Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, México.
- Hernández, N. (1996). Imagen de los indígenas: Juicios y prejuicios. En U. Klesing-Rempel (Coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales* (pp. 99–110). México: Plaza y Valdés y Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Instituto de la Cooperación Internacional.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática). (2010). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México. Verfügbar unter: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf [01.01.2013].
- Jordá Hernández, J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaá'*. *Lengua e identidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Porrúa.
- Keyser, U. (2009). *Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purhépecha*. Unveröffentlichte Dissertation, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Medina Melgarejo, P. (2006). Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: Una larga historia en el debate actual '¡Y... Me fui de bilingüe...!' (Sujetos trasladados). En L. Rosas Carrasco (Coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 359–403). Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- REDIIN (Red de Educación Inductiva Intercultural, Arbeitsgruppe Michoacán). (2012). *Informe 2º Taller presencial*. Cherán, Mich., unveröffentlichtes Manuskript.
- Reyes Sanabria, S. & Vásquez Romero, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Trace*, 53, 83–99. Verfügbar unter: www.cemca.org.mx [09.08.2012].
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203.
- Sánchez Flores, A.M. (2007). *Educación intercultural en La Huasteca potosina: La formación de profesores indígenas bilingües en Tamazunchale, SLP*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, Tesis de Licenciatura en Antropología.
- Schmelckes, S. (Coord.). (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Mexiko: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Vargas, M.E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964–1982)*. Mexiko: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Vázquez León, L. (1992). *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*. Mexiko: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.