



Die transnationale Migration des interkulturellen Bildungsdiskurses zwischen Europa und Lateinamerika: Ein ethnographisches Fallbeispiel spanisch-mexikanischen Diskurstransfers¹

Laura Selene Mateos Cortés

Universidad Veracruzana

Abstract

This contribution analyses the ways of transfer of the discourse on interculturality and intercultural education, as it has been coined and shaped by European and particularly Spanish scholars, towards educational actors and institutions in Mexico. The ethnographic data illustrate how this intercultural discourse is currently transferred through intellectual networks to different kinds of Mexican actors who are actively ‘translating’ this discourse into the post-*indigenismo* situation of ‘indigenous education’ and ethnic claims making in Mexico. On the basis of fieldwork conducted in two different institutions in the state of Veracruz, and by applying analytic categories stemming from historiographical transfer studies, the appropriation and re-interpretation of the European and Spanish discourse of interculturality are studied by comparing the training of ‘intercultural and bilingual’ teachers through the state educational authorities and the notion of intercultural education, as applied within the so-called ‘Intercultural University of Veracruz’.

Warum bezieht sich der Begriff *Interkulturalität* in Mexiko ausschließlich auf indigene Völker und ihre Beziehung zum Nationalstaat, obwohl dieser Begriff stark von der spanisch-europäischen Konzeption der interkulturellen Bildung beeinflusst ist? Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich zum einen mit dieser Frage, zum anderen analysiert er, in welcher Weise der Diskurs über Interkulturalität und interkulturelle Bildung, wie er von europäischen Pädagogen und Kulturwissenschaftlern geprägt worden ist, von diesem akademischen Kontext aus auf lateinamerikanische erziehungswissenschaftliche Akteure und Institutionen transferiert wird bzw. wur-

de. Er präsentiert zentrale Ergebnisse einer ethnographischen Feldforschung, die im Rahmen des Dissertationsprojekts der Autorin zwischen 2006 und 2010 im Bundesstaat Veracruz durchgeführt wurde, eine durch ‚Eingang‘ und ‚Durchgang‘ charakterisierte Küstenregion, die stets aktiv am Prozess der Migration von Menschen, Objekten und Ideen sowie an verwandten Phänomenen der kulturellen Hybridisierung beteiligt war und ist (Flores Martos, 2004). Anhand ethnographischer Daten wird gezeigt, wie dieser Diskurs entlang transnationaler intellektueller Netzwerke zu verschiedenen Arten mexikanischer Akteure gelangt, die aktiv dessen Konzepte in die gegenwärtige Situation indigener Bildungspolitik ‚übersetzen‘, in der eine Überwindung der traditionellen Integrationsspolitik (*indigenismo*)² im Zeichen ethnischer Bewegungen angestrebt wird. Dabei wird besonders die Aneignung und Umdeutung des spanischen Ansatzes interkultureller Bildung sowie der Widerstand untersucht, der diesem Ansatz im Fallbeispiel des mexikanischen Bundesstaates Veracruz entgegengebracht wird.

Zu Beginn des Beitrags wird zunächst die Ausgangssituation der Studie vorgestellt (Abschnitt 1); daran anschließend der theoretische Rahmen (Abschnitt 2) und das methodische Vorgehen (Abschnitt 3). Abschnitt 4 präsentiert und diskutiert zentrale Ergebnisse der Studie, aus denen am Ende (Abschnitt 5) einige Konsequenzen gezogen werden.

1. Ausgangspunkt der Studie: die Migration des interkulturellen Diskurses

Bestimmte Konzepte und Begriffe werden über die Zeit hinweg Teil unseres täglichen Lebens und verlieren im Zuge dessen ihren innovativen Charakter. Diese Eingliederung führt zur Entstehung neuer konzeptueller Rahmen, die unsere sich ständig wandelnde Realität besser erklären sollen. Während der Begriff *Interkulturalität* nicht neu ist, trifft dies sehr wohl auf die ideologischen Haltungen zu, die diesem Begriff entgegengebracht werden. Seine unzähligen Signifikanten entstehen aus dem Kontext, der Kultur, der sozialen Klasse und den Wissenstraditionen, innerhalb derer er konstruiert und ausgedrückt wird. Die Art der inhaltlichen Besetzung des Diskurses unterscheidet sich in Europa und Lateinamerika. Im ersten Fall wird der Diskurs durch die Rolle des Migranten vermittelt, während im zweiten Fall die Rolle der indigenen Akteure zentral für das Begriffsverständnis ist. In beiden Fällen werden die jeweiligen Minderheiten als ‚Problem‘ innerhalb der Gesellschaft wahrgenommen. Demzufolge werden in verschiedenen Bereichen nominell interkulturelle Strategien entwickelt, um dieses ‚Problem‘ – vor allem im Bereich der Bildung – anzugehen.

Im Falle Europas wurde der Begriff der interkulturellen Bildung erstmals in den 1970er Jahren (Gogolin, 2002; Dietz, 2009; López, 2009) in Bezug auf die Bildungsaktivitäten von Migrantenkindern genutzt. Einige Autoren hingegen bringen die Entstehung interkultureller Bildung bereits mit den 1960er Jahren in Verbindung, dem Jahrzehnt, in dem der Europäische Rat Leitlinien hinsichtlich Immigration und interkulturelle Bildungsvorschläge festgelegt hat. In den 1980er Jahren wurden diese Programme nicht länger ausschließlich im Zusammenhang mit Migranten diskutiert; stattdessen wurde das Konzept der ‚interkulturellen Bildung für Alle‘ propagiert, wie die spanische Literatur verdeutlicht (Ytarte, 2002; Aguado Odina, 2003). Im Falle Lateinamerikas hingegen stehen sowohl der Ursprung als auch der Umgang mit dem Begriff der Interkulturalität in enger Beziehung zu indigenen Akteuren, und zwar im Rahmen sogenannter interkultureller bilingualer Projekte in Peru und Ecuador, die von der damaligen Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ, heute GIZ) finanziert wurden (López, 2009). Einigen Autoren zufolge wurde der ursprüngliche Begriff durch internationale Finanzorganisationen gleichzeitig in Europa und Lateinamerika eingeführt und verbreitet (Muñoz, 2002).

Wie von López dargestellt, ist es wahrscheinlich, dass internationale Organisationen wie die GTZ, die UNESCO, UNICEF, die OAS, die ILO und die Weltbank das Konzept der Interkulturalität weder selbst hervorgebracht noch den diesbezüglichen Diskurs ausgelöst haben. Nichtsdestotrotz haben sie in Bezug auf seine Formalisierung im Rahmen von Aktivitäten und Maßnahmen sowie durch die Finanzierung von Bildungsprogrammen und -projekten eine zentrale Rolle eingenommen. Diese Aktivitäten gehen u.a. zurück auf Pionierarbeiten von Esteban Emilio Monsonyi und Omar González Nández, die bereits 1970 eine Definition des Konzepts der Interkulturalität im Hinblick auf Bildung vorgelegt haben (González Nández, 2001; López, 2009). Diese Projekte haben schließlich den Übergang von der bilingualen zur interkulturellen Bildung in Lateinamerika eingeleitet.

In Mexiko wurde das Konzept der Interkulturalität im Jahr 1996 offiziell ins Bildungssystem eingeführt (Schmelkes, 2006; López, 2009). Allerdings wurde es bereits in einigen Gesundheitsprojekten und im Bereich der angewandten Ethnologie (im Kontext des *Indigenismo*) angewendet. Das *Instituto Nacional Indigenista* (INI) und das Gesundheitsministerium hatten sich also schon im Vorfeld einen nominell interkulturellen Fokus angeeignet:

Schon 1940 wurden, nach dem Ersten Interamerikanischen Indigenismo-Kongress, interkulturelle Initiativen offiziell anerkannt und entwickelt, und zwar im Gesundheitsbereich innerhalb der Medizinethnologie (Lerín Piñón, 2004, S. 119).³

Später wurde dieser Bereich von den Arbeiten des mexikanischen Ethnologen Aguirre Beltrán beeinflusst; sein indigenistisches Denken wurde stark durch nord-

amerikanische Anthropologen wie Robert Redfield und George Foster geprägt, die eine angewandte Ethnologie in interkulturellen Situationen entwickelt hatten. Letzterer entwickelte das Konzept der ‚Kultur der *conquista*‘ (Foster, 1962), das sich auf asymmetrische Intergruppenbeziehungen im lateinamerikanischen Kontext als Resultat der europäischen Expansion bezieht – ein Konzept, das als interkulturell *avant la lettre* verstanden werden kann.

Im Gegensatz dazu ist der Begriff des *Interkulturellen* in einem konkreteren, angewandten Sinne innerhalb der INI aufgetaucht. Unter der Leitung von Aguirre Beltrán (1984) wurden ‚interkulturelle Regionen‘ als ‚Zufluchtsregionen‘ definiert. Bei diesen handelt es sich um Regionen, in denen verschiedene Menschengruppen, insbesondere die indigene und die nichtindigene, mestizische Bevölkerung, interagieren und nebeneinander existieren. In diesem Zeitraum wurde Interkulturalität speziell zur Beschreibung des Kontaktmoments zwischen mestizischen Städten und indigenen Dörfern verwendet. Im Laufe der Zeit hat der Begriff innovativen Charakter bekommen:

In verschiedenen Gegenden Lateinamerikas ist die Kategorie Interkulturalität definiert, angenommen und umgedeutet worden, immer auf der Suche nach Lösungen für die Bildungskrise, die diesen Kontinent erfasst hat (López, 2009, S. 28).

Der skizzierte kontextuelle Rahmen zeigt den fortlaufenden Export und Import von Bedeutungen im Zusammenhang mit diesem Begriff, wie er nicht nur durch Organisationen, sondern auch durch jene erfolgt, die unmittelbar an der Konstruktion dieses Diskurses beteiligt sind. Verschiedene Institutionen, Organisationen, multilaterale Einrichtungen, intellektuelle Netzwerke, formale Bildungssysteme und indigene oder staatliche Initiativen haben eine verstärkte Präsenz des Konzepts im politischen, kulturellen, ökonomischen, rechtlichen sowie im Bildungsbereich ausgelöst. Dabei wird deutlich, dass der Begriff *Interkulturalität* und dessen Diskurs zum einen übernommen und verbreitet wurden. Zum anderen dass die Vorstellungen von Interkulturalität nicht aus dem Nichts heraus entstehen, sondern Reaktionen auf Prozesse darstellen, welche sowohl die beteiligten Subjekte prägen als auch die Kontexte, in denen sie entstehen.

2. Theoretischer Rahmen: interkultureller Diskurs als Wissenstransfer

Der Diskurs strukturiert die Realität, da Menschen Teil einer ihnen vertrauten ‚diskursiven Gemeinschaft‘ sind, in der wir trotz aller Unterschiedlichkeit mit ‚anderen‘ kommunizieren können. Kommunikation und Handlung werden durch eine solche Metamorphose nicht gehemmt, da durch das ‚Sagen von Dingen Dinge getan werden‘ und Verpflichtungen eingegangen werden. Warum ändert sich die Bedeutung des Konzepts der Interkulturalität also mit dem Verstehenshorizont des

Individuums? Wie erzeugt der komplexe Prozess des Führens eines interkulturellen Diskurses Transformationen und verschiedene Reaktionen auf kultureller oder sozialer Ebene innerhalb einer Gruppe? Die Metamorphose des Diskurses bezieht sich auf einen Wandel in der Bedeutung von Wörtern und auf die Art und Weise, wie diese durch einen dynamischen, historischen und offenen Prozess an einen neuen Kontext angepasst werden.

Das Verstehen eines Diskurses setzt die Analyse der soziokulturellen Rollen und Bedingungen voraus, in denen sie generiert werden, da diejenigen, die den Diskurs übermitteln, den verwendeten Begriffen verschiedene Bedeutungen zuschreiben können. Da es sich also um einen Begriff handelt, welcher historisch und kontextuell konstruiert wird (Fornet-Betancourt, 2004), erfordert die Auseinandersetzung mit Interkulturalität eine reflexive und kritische Analyse.

Interkulturalität ist ein Konzept, welches im Rahmen von Bildungsprogrammen, Strategien und Maßnahmen genutzt wird und dessen mehrdeutige Beschaffenheit seinen Gebrauch im Sinne eines „modischen, allumfassenden Begriffs für verschiedene politische Diskurse“ (Cavalcanti-Schiel, 2007) zur Folge hatte. In dieser Weise ist die mehrdeutige Beschaffenheit von Interkulturalität angelegt, welche in einem Bereich politischer Machtkonstellation konstituiert ist, innerhalb derer die verschiedenen Akteure – als strategische Partner oder als Antagonisten – Bedeutungen und Praktiken konstruieren (Coronado Malagón, 2006, S. 215).

Entsprechend beginnt die Studie (Mateos Cortés, 2011) mit einer Analyse, die die Sammlung, die Klassifizierung und das Verstehen sowohl von Divergenzen als auch von Konvergenzen in Bezug auf dieses Thema erlaubt (vgl. Abschnitt 3). Dies wird dadurch erreicht, dass sowohl die theoretischen als auch die praktischen Dimensionen dieses Begriffs in einem Dialog verbunden werden, welcher die Entdeckung einer darunterliegenden, diskursiven ‚Grammatik‘ (Dietz, 2007, 2009) erlaubt.

Die Herausforderung interkultureller Studien liegt in der beständigen Vermischung in Bezug darauf, was der Begriff *Interkulturelle Bildung* aus metaempirischer Perspektive auf der einen Seite bedeutet, und was Institutionen und Akteure auf der anderen Seite als ‚interkulturell‘ bezeichnen. Es handelt sich aufgrund der ständigen Modifizierung der Verstehensebene durch die am Diskurs beteiligten Akteure um einen fortlaufenden Austausch von Bedeutungen. „Deshalb sind die Interessen und Zielsetzungen, die mit dem Begriff Interkulturalität in der Bildungslandschaft verbunden sind, nicht nur unterschiedlich, sondern oft sogar gegensätzlich und einander widersprechend“ (Coronado Malagón, 2006, S. 215). Dieser Umstand erzeugt ein ‚Aufeinanderprallen von Kulturen‘, da die der interkulturellen Bildung unterliegende traditionelle, assimilationistische *indigenismo*-Ideologie nun mit einer anderen, anglo-amerikanischen oder europäischen Ideo-

logie des Multikulturalismus in Kontakt gebracht wird, welche sich stärker auf Migranten und andere Minoritäten richtet.

Der theoretische Ansatz der Untersuchung (Mateos Cortés, 2011) kombiniert Konzepte unterschiedlicher Herkunft. Zum einen entlehnt sie der jüngeren Migrationstheorie (Massey et al., 1993; Glick Schiller, Basch & Szanton Blanc, 1999; Pries, 2010) das Konzept des Transnationalismus: Während ältere, sowohl neoklassische als auch strukturalistische Migrationstheorien von einer klaren Abgrenzung von Einwanderung versus Auswanderung ausgingen und somit das Konzept des Nationalstaates – als Entsende- bzw. Aufnahmegesellschaft – zumindest implizit dieser Unterscheidung zugrunde legten, werden gegenwärtige Wanderungsbewegungen sowohl diesseits als auch jenseits des Nationalstaates analysiert als komplexe Migrationssysteme, die das theoretische Inventar des ‚Nationalen‘ nicht mehr benötigen, um lokale und globale Phänomene als interagierend zu verstehen und somit die Akteure als ‚Transmigranten‘ (Levitt & Glick Schiller, 2004) zu charakterisieren. Der transnationale Aspekt von Wanderungsbewegungen beschränkt sich nicht auf Menschen, sondern umfasst gleichzeitig die transnationale Wanderung von Ideen, Ideologien und Wissensformen.

Zum anderen greift die Untersuchung auf die in der gegenwärtigen Historiographie entwickelte Transfer-Theorie (Charle, Schriewer & Wagner, 2006; Charle, Vincent & Winter, 2007) zurück, mit der die Wanderung von Ideen und Konzepten zwischen verschiedenen Gesellschaften anhand des Wissensaustausches zwischen Intellektuellen verschiedener Herkunftsgesellschaften analysierbar ist. In enger Anlehnung an die allgemeine sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse (Lomnitz, 1994) haben die erwähnten Autoren – vor allem im Zuge ihrer Transferanalysen zwischen deutschen und französischen Intellektuellen des 19. Jahrhunderts – ein Instrumentarium von Konzepten entwickelt, die es gestatten, die Beziehungen zwischen den verschiedenen am Transfer beteiligten Akteuren zu formalisieren.

Und drittens werden in der Untersuchung konkret in Bezug auf den Prozess des Wissenstransfers (Charle et al., 2006) Kategorien verwendet, die von dieser geschichtswissenschaftlichen ‚Schule‘ geprägt und erprobt worden sind, die jedoch nicht auf historische Subjekte angewendet werden, sondern auf ethnographisch erhobene Diskurse zeitgenössischer akademischer und schulischer Akteure. Dadurch ist es möglich zu verstehen, auf welche Weise verschiedene Bedeutungen der Interkulturalität überführt werden, um somit den Prozess des ‚Bedeutungstransfers‘ zwischen den untersuchten Akteuren zu erläutern.

3. Methodisches Vorgehen: eine Ethnographie der Akteure des interkulturellen Diskurses

Die Untersuchung basiert auf einer interpretativ-qualitativen Forschung, die sich vornehmlich ethnographischer Methoden bedient (Hammersley & Atkinson, 2001), welche besonders geeignet sind, um Diskurse verschiedener Akteure aus einer emischen Perspektive zu verzeichnen, zu beschreiben und zu rekonstruieren. Ausgangspunkt war die von Dietz so bezeichnete ‚doppelt reflexive Ethnographie‘ (2009), in der es darum geht, unsere eigene Reflexivität als Forschende immer in Verbindung zu setzen mit der Reflexivität der ‚Beforschten‘; Forschende und Beforschte können und sollen gleichzeitig eine metakulturelle Wahrnehmung entwickeln, denn nur so können sie feststellen, was kulturspezifisch von ihrem jeweiligen Verständnis von Interkulturalität ist.

Dabei werden in den verschiedenen Kontexten drei Dimensionen miteinander verbunden und kontrastiert: die semantische Dimension, die pragmatische Dimension und die syntaktische Dimension.

Die *semantische Dimension*, in der die Inhalte der beiden Begriffe Interkulturalität und interkulturelle Bildung sowie ihre Beziehung zur Identitätspolitik der indigenen Akteure thematisiert werden, befasst sich auf der Diskursebene mit den Grenzsetzungen zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘; ethnographische Interviews konstruieren verbale Daten, in denen die Akteure ihre Identifikationen und ihre eigenen Konzepte ausdrücken.

Die *pragmatische Dimension* umfasst jenseits der diskursiven Identifikationen auf der Ebene der Praxis verschiedene Formen der Interaktion, in denen Interkulturalität als Beziehungsgeflecht zwischen Angehörigen verschiedener ethnokultureller Gruppen ausgehandelt wird; die teilnehmende Beobachtung dieser Praktiken der Interaktion schafft nicht verbale, sondern visuelle Daten.

Und schließlich begreift die *syntaktische Dimension* im Kontrast zwischen Diskurs und Praxis, zwischen ethnographischem Interview und teilnehmender Beobachtung eine Quelle von Widersprüchen, die auf tiefer liegende Strukturen der oben erwähnten ‚Grammatik der Diversität‘ verweisen (Dietz, 2009).

Die im Rahmen des Dissertationsprojekts durchgeführte Studie (Mateos Cortés, 2011) konzentriert sich auf bildungsrelevante Akteure. In dem vorliegenden Beitrag wird jedoch ausschließlich die semantische Dimension analysiert, für die die Diskurse der akademischen und schulischen Akteure untersucht werden, wie sie anhand ethnographischer Interviews erhoben worden sind. Insgesamt wurden 41 ethnographische Interviews mit 21 Frauen und 20 Männern durchgeführt, deren Alter zwischen 34 und 70 Jahren lag (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: An der Studie beteiligte Akteure

	ATP	Ausbilder	Ideologen	Dozenten UVI-Selvas	NGO-Aktivisten	Lehrkräfte	Funktionäre
Weiblich	1	3	4	5	4	3	1
Männlich	6	3	2	5	1	3	2

Die Interviewten gehören zwei verschiedenen, vor Ort wirkenden Institutionen an, die einen nominell interkulturellen Ansatz in ihren Bildungsprogrammen verfolgen:

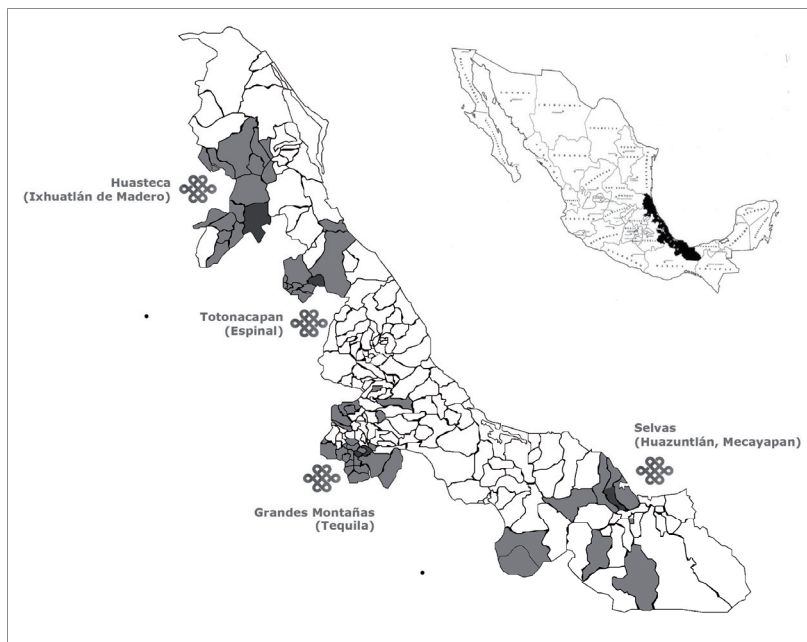
- Gruppe 1: Dozenten der Interkulturellen Universität von Veracruz (Universidad Veracruzana Intercultural, UVI),
- Gruppe 2: Mitglieder des Bildungsministerium in Veracruz (Secretaría de Educación en Veracruz, SEV).

Die UVI ist ein Programm, das im November 2004 durch das Bundesministerium für Bildung (*Secretaría de Educación Pública*, SEP) und der Universität von Veracruz (*Universidad Veracruzana*, UV) gegründet wurde. Es besteht aus den vier regionalen Zentren Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas und Selvas, die sich im Bundesstaat Veracruz befinden. Es handelt sich hierbei um Regionen, die vor allem durch einen hohen Grad an sozioökonomischer Marginalisierung sowie durch indigene Bevölkerung gekennzeichnet sind (vgl. Abb. 1). Bis heute ist es das erste und einzige Programm, das durch die Bundesregierung als Teil einer eigenständigen öffentlichen Universität im Rahmen des offiziellen Programms *Interkulturelle Universitäten* ins Leben gerufen wurde.

Die ausgewählte Gruppe von Dozenten umfasst Aus- und Weiterbilder, Personen mit einer akademischen Laufbahn und einem anerkannten institutionellen Status, weswegen sie im Folgenden als ‚Ideologen‘ bezeichnet werden. Außerdem fallen in diese Kategorie Lehrplaner und Dozenten, die in der südlichen indigenen Region Selvas den Bachelor-Studiengang ‚interkulturelles Entwicklungsmanagement‘ anbieten.⁴

Die zweite Gruppe setzt sich aus sogenannten technisch-pädagogischen Beratern (*Asesores Técnico-Pedagógicos*, ATP) zusammen, Lehrerfortbilder für indigene Bildung, Verwaltungspersonal des Departments für Indigene Bildung des Erziehungsministeriums, Lehrern des Lehrerfortbildungskollegs, die ebenfalls als ‚Ideologen‘ und als offizielle Repräsentanten der SEV wirken.

Abbildung 1: Die Regionalsitze der Interkulturellen Universität von Veracruz



Quelle: Ávila Pardo & Mateos Cortés, 2008, S. 65.

Was die generellen Merkmale der Gruppen betrifft, ist erstere der universitären Ausbildung, der Forschung und der Förderung interkultureller Bildung an der Hochschule verpflichtet. Diese universitären Akteure neigen dazu, von einer kulturellen und sprachlichen Vielfalt aller Mitglieder der Gesellschaft auszugehen, wobei besonders oft das Positive einer inklusiven, toleranten Gesellschaft betont wird. Die zweite Gruppe fördert eine Bildung, die durch einen interkulturellen Fokus innerhalb des allgemeinen Erziehungssystems (Vorschule, Primar- und Sekundarstufe) bestrebt ist, bessere Ausbildungs- und Lebensbedingungen für indigene Kinder zu schaffen. Hier ist Vielfalt immer bezogen auf indigene Völker, nicht so sehr auf andere gesellschaftliche Minderheiten wie z.B. Migrantengemeinschaften in städtischen Kontexten.

4. Zentrale Ergebnisse: der Prozess des Bedeutungstransfers

In Anlehnung an die oben genannte historiographische Transfer-Theorie (Charle et al., 2006; Charle et al., 2007) wurden fünf heuristische Kategorien entwickelt, die eine Visualisierung des Prozesses erlauben, welche Diskurse über Interkulturalität gegenwärtig durchlaufen werden. Diese fünf Kategorien werden an späterer Stelle undefiniert bzw. für den institutionellen oder Bildungskontext adaptiert. Dieses Vorgehen unterstützt die Erklärung der Existenz verschiedener Formen des Verstehens von Interkulturalität.

a) Die kulturelle Ausgangsdivergenz

Bei jeder Art von Transfer sind stets eine dominante und eine dominierte Seite am Prozess des Transfers von Wissen und/oder ‚Bedeutung‘ beteiligt: eine Seite, die Wissen besitzt und eine Seite, die dieses Wissen empfängt; eine Seite, die über die Möglichkeit oder die Autorität verfügt, Dinge zu benennen, und eine Seite, die als Empfänger oder Zuschauer dieser Benennungen fungiert. In diesem dynamischen Prozess bewegen sich die Beteiligten ständig zwischen diesen beiden Rollen: Der Empfänger wird zum Besitzer und andersherum, was zu einer Art Abwesenheit einer „gemeinsamen kulturellen Tradition“ führt (Charle et al., 2006, S. 176). Somit handelt es sich um eine *kulturelle Divergenz*.

Diese *kulturelle Divergenz* kann als erzeugt betrachtet werden durch jene Aspekte, die die untersuchten Gruppen voneinander abgrenzen, wie die Institutionen, denen sie angehören, ihre Bildungslaufbahn und ihr ursprünglicher Zugang zu Interkulturalität. Es konnte festgestellt werden, dass die Vielfalt an Meinungen und Bedeutungen in Bezug darauf, was ‚interkulturell‘ ist und was nicht, als Reaktion auf politische Fragen, aber gleichermaßen auch durch subjektive Aspekte geprägt werden kann, die durch den Bildungsgang jedes Individuums bestimmt sind. Mit Hilfe der Kategorie der *kulturellen Divergenz* soll der vielfältige Charakter der Elemente und der unterschiedlichen politischen, kulturellen und akademischen Ebenen aufgezeigt werden, die zu einer diskursiven Ausdifferenzierung unter den am Diskurs über die Interkulturalität beteiligten Subjekten führen.

Der Bildungshintergrund der UVI-Mitarbeiter ist heterogen und umfasst Absolventen der Bereiche Lehramt, Landwirtschaft, Tierheilkunde, Kommunikation, Soziologie, Linguistik und Ethnologie. Sie kommen aus unterschiedlichen Fachgebieten und unterscheiden sich des Weiteren in ihren akademischen Graden und Abschlüssen. Einige sind Muttersprachler indigener Sprachen, andere nicht; einige leben in urbanen und andere in ruralen Gegenden.

Die zweite Gruppe, die der SEV angehört, setzt sich aus Absolventen des Lehramts (Vor- und Grundschule, Sonderpädagogik) und angewandter Ethnologie zu-

sammen. Generell lässt sich festhalten, dass die Mitglieder beider Gruppen aus akademischen, institutionellen, politischen oder auch persönlichen Gründen am Diskurs in Bezug auf Interkulturalität beteiligt sind. Es sollte jedoch erwähnt werden, dass die meisten von ihnen eher zufällig Zugang zu diesem Bereich gefunden haben, nämlich aufgrund:

- sich wandelnder Disziplinen oder Berufsanforderungen, d.h. weil die Institutionen, denen sie angehören, sich einen interkulturellen Fokus angeeignet haben und ihnen dadurch die Aufgabe zugefallen ist, diesen Fokus für ihre Programme anzupassen und mit diesem zu arbeiten;
- eines Interesses an humanitären und zivilgesellschaftlichen Fragen, um sich innerhalb der mexikanischen Gesellschaft für eine Verbesserung der Lebenssituation der indigenen bzw. ländlichen Bevölkerung zu engagieren;
- des Empfindens, dass ihre ursprüngliche Disziplin im Gegensatz zu dieser neuen interdisziplinären Perspektive nicht ausreichend darauf vorbereitete, Aspekte ihrer gegenwärtigen Realität zu erklären; oder aufgrund
- des Umstands, dass sie im Zuge ihrer beruflichen Laufbahn einer Institution beigetreten sind, die durch einen interkulturellen Zugang gekennzeichnet ist.

Somit visualisiert die Kategorie der *kulturellen Divergenz* den Kontext, in dem Subjekte Diskurs produzieren und reproduzieren. Sie zeigt die Elemente auf, die den Transferprozess beeinflussen, wie soziale Rollen, kulturelle Aspekte, Werte und Ideologien, wobei all diese Elemente in ihrer Gesamtheit das *interne kulturelle Modell* der besagten Subjekte bilden.

b) Das interne kulturelle Modell

Der Prozess des Transfers beinhaltet eine Phase, in der wir erkennen, was zu uns ‚gehört‘ und was ‚nicht zu uns gehört‘. In diesem Moment kann eine Haltung des Widerstands dazu dienen, den Transferprozess zu verhindern und gleichzeitig die eigene Identität des betreffenden Akteurs zu bestätigen. Jenes Element, welches einen solchen Widerstand ausdrücken kann, stellt das *interne kulturelle Modell* dar, das sich auf die Wissenstradition bezieht, die das Subjekt leitet sowie die Denkweise, mit der es sich identifiziert.

In der Analyse wird dieses Modell durch jene Reflexionen repräsentiert, die die Subjekte als Bezugspunkt wählen, um Interkulturalität zu reproduzieren oder zu erklären. Beispielsweise stellt die Thematik der indigenen Völker im mexikanischen Kontext einen wesentlichen Bezugspunkt im Prozess der Bedeutungszuweisung des Begriffs der Interkulturalität dar. Die Akteure beziehen sich auf Aspekte, die mit der Thematik der indigenen Völker zusammenhängen und durch die sie versuchen, Konzepte wie Sprache, Ethnizität oder Folklore zu erklären, da die Idee

unter den Akteuren vorherrscht, dass sich Interkulturalität ‚speziell auf indigene Angelegenheiten‘ bezieht.

c) Die Vermittler

In jeder Gruppe nehmen die Teilnehmer unterschiedliche Rollen ein. Im Rahmen der Studie ist es nützlich, zwischen denjenigen zu unterscheiden, die den Diskurs über Interkulturalität *übermitteln* und denjenigen, die den Diskurs *empfangen*. Auf der einen Seite gilt es diejenigen zu unterscheiden, die die Befugnis, Macht und Expertise haben, Theorien, Philosophien und Konzepte der Interkulturalität festzuschreiben. Auf der anderen Seite gibt es Teilnehmer, die als Empfänger fungieren, indem sie eben diese Theorien, Philosophien und Konzepte übernehmen. Die erste Gruppe wird durch oben genannte Intellektuelle oder ‚Ideologen‘ der Interkulturalität vertreten – jene, die durch eine akademische Laufbahn gekennzeichnet sind und eine zentrale Rolle in der Gesellschaft spielen bzw. ein entsprechend hohes Maß an institutionellem Prestige genießen.

Diese Gruppe ist im Falle des Bundesstaates Veracruz eng verbunden mit Aufbaustudiengängen und Postgraduiertenprogrammen, die von spanischen Universitäten betrieben werden. Vor allem die Forschungsgruppe INTER der *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) in Madrid (vgl. www.uned.es/grupointer/) und das *Laboratorio de Estudios Interculturales* der Universität Granada (vgl. www.ldei.ugr.es/) haben diese Gruppe der Ideologen der Interkulturalität in den 1990er Jahren aus- oder fortgebildet, wodurch sie unter starken Einfluss eines kritischen und anti-essenzialistischen Diskurses der ‚interkulturellen Bildung für Alle‘ geraten sind.

Die zweite Gruppe besteht aus denjenigen, die solche Theorien empfangen oder übernehmen – diejenigen, die eine mit Interkulturalität im Zusammenhang stehende erste Ausbildung bzw. Fortbildung erhalten. Bei diesen Personen handelt es sich zum Beispiel um Lehrerfortbilder, Primarschullehrer oder Akademiker der UVI Selvas. Viele von ihnen haben erste Erfahrungen mit kultureller Vielfalt über ihr Engagement in Nicht-Regierungsorganisationen oder in sozialen Bewegungen gemacht. Ihr Verständnis von Interkulturalität ist eher von *empowerment* und Widerstandsstrategien geprägt. Hinzu kommen Dozenten, die im traditionellen Diskurs des *indigenismo* ausgebildet worden sind, der die Eingliederung der indigenen Völker in die mexikanische Gesellschaft durch sprachlich-kulturelle Anpassung, Entwicklungsprojekte und Modernisierungsprogramme vorsieht.

Vermittler sind Individuen, denen durch Experten Wissen und Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden und die diese(s) dann an die Empfänger weitergeben. Dieser Vorgang impliziert einen zentralen Prozess der Übersetzung seitens der Vermittler. Die Vermittler erfüllen drei charakteristische Funktionen:

Erstens importieren oder exportieren sie Wissen, Konzepte und Methoden; zweitens lehren oder vermitteln sie diese Art von Wissen, Konzepten und Methoden ..., und schließlich passen sie die Konzepte und Methoden der lokalen Kultur an, um eine produktive und dauerhafte Übernahme zu gewährleisten (Charle et al., 2006, S. 177).

Konkret sind Vermittler diejenigen Lehrerfortbilder bzw. Pädagogen, die Kurse zur Thematik der kulturellen Vielfalt anbieten. Somit geben sie die theoretischen und konzeptuellen Instrumente an diejenigen weiter, die in die Thematik der Interkulturalität eingeführt werden sollen.

Es handelt sich um eine Rolle, die von Akteuren ausgeführt wird, die Teil eines sehr spezifischen akademischen Raums sind. So stammen beispielsweise einige aus dem Seminar zur multikulturellen Bildung in Veracruz (*Seminario de Educación Multicultural en Veracruz, SEMV*), einer akademischen Einheit innerhalb der Universität, die die interkulturelle Universität ursprünglich ins Leben gerufen hat. Dieses 1996 gegründete Seminar wurde als Raum für Reflexion, Ausbildung, Forschung und die Förderung in diesem Bereich multi- und interkultureller Bildung geschaffen, in dem eine Brücke zwischen dem traditionellen mexikanischen *indigenismo*-Diskurs und dem neuen, aus Spanien ‚importierten‘ interkulturellen Diskurs geschlagen wurde. Diejenigen Akademiker, die dem SEMV angehören, spielen eine Schlüsselrolle in der Übermittlung des interkulturellen Diskurses in Veracruz, da sie das Bindeglied zwischen dem europäischen und dem mexikanischen interkulturellen Diskurs darstellen, um die Vielfalt der Erkenntnisse aus der interkulturellen Bildung effektiv in einem spezifischeren Kontext anzuwenden.

d) *Das Sprachraster*

„Eine wichtige Vorbedingung ... für einen erfolgreichen Transferprozess liegt im Vorhandensein eines Vokabulars, das angemessen ist, um Konzepte und neues Wissen in eine andersartige kulturelle Umgebung zu transportieren“ (Charle et al., 2006, S. 177). Das Nichtvorhandensein eines solchen Vokabulars erschwert den Prozess des Transfers aufgrund der mangelnden Bedeutung transferierter Ideen, Theorien oder Konzepte in dem Kontext, in dem sie ‚empfangen‘ werden. In diesem Fall können die Vermittler-Übersetzer gehalten sein, neue Begriffe zu erfinden, indem sie im Vorfeld bestehende Begriffe kombinieren (ebd.); sie schaffen somit neue Bedeutungen der verwendeten Ausdrücke.

In den beiden Fallstudien zum Begriff der Interkulturalität wurden zwei Dimensionen des interkulturellen Diskurses identifiziert: eine politische und eine akademische. Die politische Dimension beinhaltet staatliche und nichtstaatliche Institutionen, während die akademische Dimension Lehreinrichtungen und andere Bildungsinstitutionen und -Akteure umfasst. Die politische Dimension wird durch die Gruppe von Akteuren vertreten, die der SEV angehören, während die akademi-

sche Dimension Beteiligte der SEMV und der UVI Selvas beinhaltet. Beide Dimensionen verwenden den Begriff der Interkulturalität, aber konzeptualisieren ihn in unterschiedlicher Art und Weise, da der Diskurs lokale Besonderheiten annimmt.

Das Heranziehen der Kategorie des *Sprachrasters* macht es möglich, die verschiedenen Bedeutungen aufzuzeigen, die der Interkulturalität von Subjekten im Hinblick auf die beiden oben genannten Dimensionen zugeschrieben werden, sowie die Bedeutungen, die Individuen oder kollektive Gruppen auf diese projizieren. In der politischen Dimension ist das Sprachraster aus einem assimilationistischen *indigenismo*-Paradigma heraus entstanden. Hier richtet sich Interkulturalität auf die fortlaufende Förderung der „spanischen Sprache und der instrumentellen Literarität“ (Interview mit Ausbilder, 2006).⁵

In diesem Raum repräsentiert der interkulturelle Diskurs einen „folkloristischen Blick auf Kultur, erzeugt Stereotypen und betont Unterschiede“ (Interview mit Ausbilder, 2006). Folglich weist der interkulturelle Diskurs in Bezug auf diesen Aspekt essentialisierende Tendenzen auf, da er kulturelle Vielfalt mit ethnischen Gruppen oder indigenen Sprachen gleichsetzt.

Einige pädagogische Akteure fassen den interkulturellen Diskurs als eine „neue Mode“ auf, da er einen Diskurs repräsentiert, der „pädagogische Innovation fördert“ (Interview mit Lehrerfortbilder, 2007), weil er „die Rolle der Lehrer und Schüler in Frage stellt und die Beteiligung der Gemeinschaft an der Bildung von Individuen fördert“ (Interview mit SEV-Repräsentant, 2007). Im Bereich der Bildung kann Interkulturalität einen „kompensatorischen Ansatz“ repräsentieren, „der im Wesentlichen weiterhin die Assimilierung der indigenen Mitglieder der Gesellschaft an die nationale Kultur anstrebt“ (Interview mit Lehrerfortbilder, 2007).

Die akademische Dimension hingegen ist bestrebt, einen „paternalistischen“ und letztlich „auf Ethnozid ausgerichteten“ Ansatz zu vermeiden (Interview mit Ideologe, 2007). Diese Dimension fördert die Anerkennung der Pluralität und Heterogenität sowohl indigener als auch nichtindigener Identitäten. Hier deckt der Begriff des Interkulturellen einen mannigfaltigen, interdisziplinär konstruierten Diskurs ab, der als übergreifende und etablierte pädagogische Strategie definiert wird. Seine konstruktivistische und kontextualisierte Orientierung ist „verwandt mit alternativen pädagogischen Praktiken und Strategien“ (Salvador Trujillo, 2003, S. 27) und fördert somit die Fähigkeit zur gegenseitigen Anerkennung der bestehenden Vielfalt, wobei ein Schwerpunkt auf hybride und interaktive Aspekte gesetzt wird.

Das Sprachraster erlaubt somit die Visualisierung beider Dimensionen und verdeutlicht, dass der Begriff des Interkulturellen als durch die Interessen der Akteure konstruiert oder umgedeutet werden kann. Des Weiteren sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass Interkulturalität eine Kategorie darstellt, die ihre Existenz

einem Netz aus Beziehungen zwischen indigenen und nichtindigenen Akteuren verdankt, welches durch ‚die Weißen‘ (Cavalcanti-Schiel, 2007) errichtet wurde, um ‚die Indigenen‘ zu erklären oder zu integrieren (Interview mit ATP, 2006).

Auf dieselbe Weise führt das Sprachraster bestimmter Subjekte bzw. Gruppen zu deren eigener Identifikation mit Interkulturalität im Sinne der Ermächtigung – im Sinne von *empowerment* – von Minoritäten bzw. zu indigenem Stolz, während er in anderen Fällen mit der ‚interkulturellen Bildung für Alle‘ assoziiert wird (Schmelkes, 2003).

e) Die Transferbereiche

Das Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache sowie einer Art von Beziehung zwischen den Konzepten und Realitäten des Empfangs ist Voraussetzung für die Abwicklung eines Transferprozesses. Auch muss ein Raum existieren, in dem dieser Austausch stattfinden kann, in dem eine interne Anwendung des neuen externen Diskurses durchgeführt werden kann, d.h. ein Bereich, in dem die Übermittlung erfolgt. Nach meiner Analyse sind diese Räume die praktischen Anwendungen, welche die Subjekte mit dem externen Diskurs durchführen, den sie angepasst, übersetzt oder umgedeutet haben, sodass er ihrem Kontext entspricht, d.h. die durch das Sprachraster ausgeführten Tätigkeiten.

Das Projekt der *Interkulturellen Universität von Veracruz* ist ein Beispiel für den oben beschriebenen Prozess; es stellt eine Veranschaulichung dessen dar, wie die Subjekte und der Diskurs über Interkulturalität miteinander in Verbindung stehen, um bestimmte Räume für die Vermittlung von Wissen zu schaffen. Die Gründung der UVI umfasste die Konvergenz einer Vielfalt von Sprachrastern unterschiedlichster Akteure; dennoch waren diese Raster zur Zeit ihrer Einführung darauf fokussiert, ein internes kulturelles Modell zu bilden und auch ein weiteres Sprachraster zu erzeugen, einen neuen Begriff der Interkulturalität.

Paradoxerweise wird in dieser neuen Art von Hochschule für indigene Regionen zum einen eine Strategie des *empowerment* der jungen, neu sich herausbildenden indigenen *Intelligentzija* – einer akademisch gebildeten und gleichzeitig regional verwurzelten indigenen ‚Bildungselite‘ – betrieben, während gleichzeitig betont wird, dass es sich nicht um indigene Universitäten handelt, sondern um ‚interkulturelle Hochschulen für Alle‘, um somit segregationistische, ethnisierende Tendenzen zu vermeiden (Dietz & Mateos Cortés, 2011).

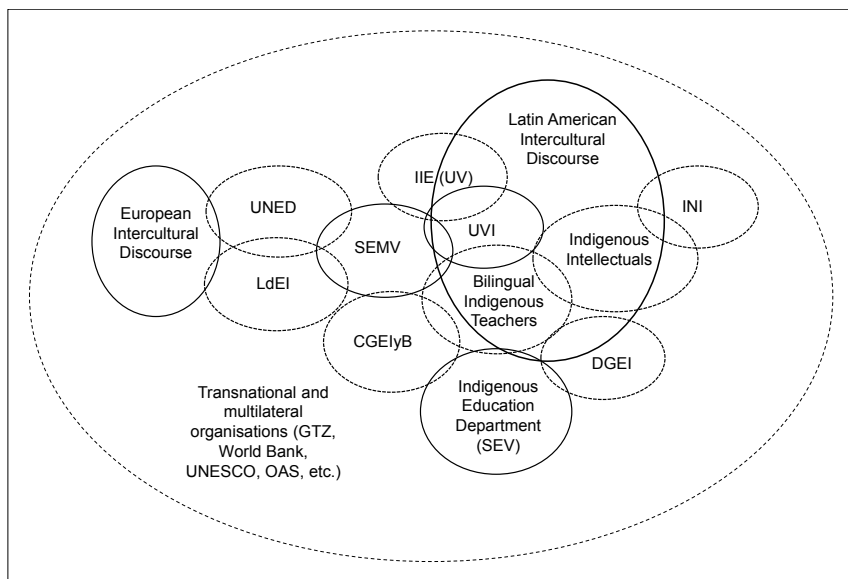
5. Konsequenzen für die Analyse der Migration des interkulturellen Diskurses

Es mag den Anschein haben, dass eine meta-diskursive Struktur, so wie sie in der vorgestellten Studie entwickelt wurde, lediglich von innerakademischer Bedeutung ist. Tatsächlich ist die vorliegende Studie jedoch Teil eines viel weiter gefassten Projekts, das über den akademischen Kontext hinausgeht und sowohl intellektuelle als auch politische Ziele verfolgt (Lins Ribeiro & Escobar, 2006): Es bettet Wissen und Fähigkeiten, die immerzu in Bewegung sind, in einen ethnologischen Rahmen ein und trägt dadurch zur Kontextualisierung und somit zur Provinzialisierung der westlichen Diskurse bei. Dieses westliche Wissen wird dadurch mit anderen Wissensformen in Verbindung gebracht, wodurch es zu einer *Kosmopolitisierung von unten* kommt.

Dies vermeidet ein Abdriften in das, was Chakrabarty (2000) als einen ‚Provinzialismus der Metropolen‘ bezeichnet hat, eine Tendenz, die m.E. nach wie vor die akademischen Diskurse kennzeichnet. Folglich würde eine wirklich globale Ethnologie erfolgreich Wissen in Raum und Zeit einbetten und sich durch einen doppelt reflexiven ethnographischen Zugang am laufenden Dialog mit den untersuchten Akteuren beteiligen müssen, einem ethnographischen Dialog zwischen akademischen und schulischen Akteuren (Dietz, 2009). Das Ergebnis wäre eine Vielzahl von ‚Ethnologien der/in der Welt‘, wie sie die von Krotz (1997) vorgeschlagenen und verteidigten ‚Ethnologien des Südens‘ darstellen. Diese Art von Sozialwissenschaft ist eingebettet und relational, reflexiv und bewusst, und trägt damit zur Überwindung allzu künstlicher Grenzen zwischen Disziplinen bei wie jener überkommene Wissenskanon, der weiterhin bestimmte Wissens- und Diskursformen als ‚normal oder einzigartig‘ gelten lässt.

Die Studie hatte zum Ziel, zu diesem paradigmatischen Wandel beizutragen, der sich nicht nur auf die Ethnologie bezieht, sondern im Zuge einer detaillierten Analyse der transnationalen Wanderung des globalen interkulturellen Diskurses aus einer Perspektive lokaler und regionaler Akteure, die an dieser diskursiven Migration teilnehmen, die gesamte Breite an Sozialwissenschaften herausfordert. Unter Zuhilfenahme der oben ausgeführten analytischen Kategorien hat diese Studie den Weg des interkulturellen Diskurses, wie er sich in unterschiedlichen Kontexten entwickelt hat – teils in Lateinamerika, aber noch spezieller im europäischen Kontext – und wie er zu den Teilnehmern aus dem schulischen Bildungsbereich in dieser Studie gelangt ist, identifiziert und rekonstruiert (Mateos Cortés, 2009, 2011). Abbildung 2 zeigt eine vereinfachte zweidimensionale Beschreibung des extrem komplexen, multidimensionalen, zahlreiche Akteure umfassenden Aufeinandertreffens von Diskursen sowie die diesem Prozess zugrunde liegenden Einflüsse.

Abbildung 2: Diskurs-Verflechtungen und Einflüsse der Interkulturalität



Quelle: Mateos Cortés, 2011, S. 216.

Die Darstellung der Sichtweise verschiedener Akteure, wie sie in der Abbildung 2 skizziert sind, zeigt auf, wie die vorliegende Analyse eines wandernden Diskurses in den Kultur-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften mit dem paradigmatischen Wandel zum Süden hin zusammenhängt; sie visualisiert den empirischen Prozess der diskursiven Übermittlung aus einer lokalen Perspektive: Der europäische Diskurs, der Interkulturalität als eine allgemeine, sowohl Minderheiten als auch Mehrheitsgesellschaften betreffende Schlüsselkompetenz versteht, wird sowohl durch akademische Netzwerke und Akteure – über die Postgraduiertenprogramme der UNED-Universität in Madrid und des *Laboratorio de Estudios Interculturales* (LdEI) der Universität Granada – als auch über internationale und multilaterale Organisationen wie die GIZ, die Weltbank bzw. die UNESCO an die akademischen Akteure des Bundesstaates Veracruz (SEMV) übertragen. Zum anderen bildet sich ein lateinamerikanisch-mexikanischer Diskurs der Interkulturalität heraus, der stark auf indigenistische Vorläufer zurückgreift und daher interkulturelle Bildung vorwiegend als Angelegenheit des Nationalstaates in seiner Beziehung zu indigenen Völkern versteht. Entsprechend zielen die spezialisierten Bildungsbehörden der mexikanischen Bundesregierung – die Koordination für Interkulturelle und Zwei-

sprachige Bildung (*Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB*), das indigenistische Institut (*Instituto Nacional Indigenista, INI*) und die Generaldirektion für zweisprachige Grundschullehrer (*Dirección General de Educación Indígena, DGEI*) sowie die Landesregierung von Veracruz und die Abteilung für indigene Bildung des Erziehungsministeriums – auf eine interkulturelle Bildung, die den Angehörigen indigener Völker die Möglichkeit schafft, sich in die mexikanische Gesellschaft zu integrieren, ohne die eigene Muttersprache oder die Regionalkultur aufgeben zu müssen. Diese Wende von der Assimilation zum Kulturpluralismus, die im ‚Gewand‘ der Interkulturalität stattfindet, ist vor allem dem Zusammentreffen des interkulturellen Diskurses mit der Strategie des ethnischen *empowerment*, den sowohl die zweisprachigen Lehrerverbände als auch die indigenen Bewegungen Mexikos in den letzten Jahrzehnten verfolgt haben (Dietz, 2010; Mateos Cortés, 2011), zu verdanken.

Abschließend sei betont, dass die ‚Übersetzbarkeit‘ des in einer Fallstudie hier exemplarisch analysierten, transnational wandernden Diskurses nicht auf naturalistische Vorstellungen wie die von Sperber (2002, 2005) vorgeschlagenen reduziert werden kann. Sperber entwickelt eine „Epidemiologie von Repräsentationen“ (2002, S. 92, 2005, S. 58) und nutzt diese, um zu analysieren, wie kulturelle Repräsentationen im Rahmen einer kausalen Beziehung, die empirisch untersucht werden kann, von einem Kontext in einen anderen wandern und sich ausbreiten. Offensichtlich baut Sperbers analytischer Rahmen mit der Wahl epidemiologischer Verteilungsmodelle auf den Naturwissenschaften auf. In dieser Hinsicht scheint es angemessen, sich der von Díaz de Rada (2010) geäußerten Kritik bezüglich der unterliegenden Korrelationslogik solcher Versuche anzuschließen, eine interpretative Analyse durch eine weit mechanischere und angeblich kausale Beziehung zu ersetzen. Repräsentationen der Art, wie sie in der vorliegenden Studie in Bezug auf den interkulturellen Diskurs analysiert wurden, können nicht auf Kausalitäten reduziert werden. In den Worten von Díaz de Rada gefasst, ist es vielmehr so, dass sie Konventionen reflektieren, referentielle Bedeutungen von Worten, die nur in ihrem spezifischen Kontext interpretiert werden können. Somit können sie nicht auf eine Ansammlung von Elementen wie solchen, die Teil einer pseudo-wissenschaftlichen ‚Virus-Epidemiologie‘ der Übermittlung oder des Transfers von Diskurs sein mögen, reduziert werden (ebd.).

Wanderndes Wissen, Diskurse, die in Raum und Zeit transferiert werden, können also nicht im Hinblick auf ihren Inhalt analysiert werden, da dies zur Substanzialisierung und Essentialisierung ihrer Merkmale führen würde. Stattdessen ist es notwendig, die Prozesse der interkulturellen Vermittlung und Übersetzung, die in den verschiedenen Transferbereichen stattfinden, zu erforschen und zu vergleichen (Charle et al., 2006). Die Dimensionen der Vermittlung und des Transfers distan-

zieren uns noch mehr vom epidemiologischen Ansatz und bringen uns dem näher, was Santos (2005, 2006) als ‚Ökologie des Wissens‘ definiert hat:

Diese Ökologie bietet uns einen Ausgangspunkt an, demzufolge es nicht darum geht zu sehen, wie das Wissen das darstellt, was wirklich ist, sondern zu wissen, welches spezifische Wissen welche Wirklichkeit schafft, wie es interveniert in das, was real ist. Uns geht es daher um ein pragmatisches Konzept von Wissen (Santos, 2006, S. 26 f.).

Demzufolge erfordert die Untersuchung von Diskursen im Sinne wandernden Wissens statt einer substantiellen eine relationale Dimension, die kontextuell und paradigmatisch ist und nicht *a priori* festgeschrieben wird, sowohl in Bezug auf Diskurse als auch auf Protagonisten, welche diese Diskurse übermitteln. Wie die Beispiele aus Veracruz verdeutlichen, erzeugt die Wanderung des Diskurses über Interkulturalität eine große Bandbreite an Reaktionen von Seiten der lokalen und regionalen Akteure. Diese Prozesse von Transfer und Übersetzung, aber auch des Widerstands, der Neuaneignung und der Umdeutung verdeutlichen den dynamischen, kreativen und hybriden Charakter zeitgenössischen Wissensaustauschs zwischen dem globalen ‚Norden‘ und dem globalen ‚Süden‘.

Anmerkungen

1. Ins Deutsche übertragen von Dipl.-Angl. Marina Trebbels, Universität Hamburg.
2. *Indigenismo* ist eine Regierungspolitik, die speziell formuliert wurde, um die indigene Bevölkerung in die Nationalgesellschaft zu ‚integrieren‘, was in der Praxis jedoch stets zu assimilierenden und hispanisierenden Bildungs- und Sprachpolitiken geführt hat. Eine Detailstudie zur *indigenismo*-Politik in Mexiko bietet Dietz (2010). Der Beitrag von Keyser in diesem Heft bietet weitere Ausführungen zur gegenwärtigen interkulturellen Bildungspolitik in Mexiko.
3. Im Folgenden stammen alle Übersetzungen aus spanischen Originalquellen von der Autorin.
4. Vgl. <http://www.uv.mx/uvi/sedes/> (abgerufen am 15.03.2013). Dietz und Mateos Cortés (2011) bieten weitere Informationen zu diesem Universitätsprogramm.
5. Die nachfolgenden Zitate entstammen der ethnographischen Feldforschung der Autorin.

Literatur

- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Aguirre Beltrán, G. (1984). La polémica indigenista en México en los años setenta. *Anuario Indigenista*, 44, 7–28.
- Ávila Pardo, A. & Mateos Cortés, L.S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 53, 64–82.
- Cavalcanti-Schiell, R. (2007). Para abordar la interculturalidad: Apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica, *Cahiers ALHIM* 13. Verfügbar unter: <http://alhim.revues.org/index1883.html> [15.03.2013].

- Coronado Malagón, M. (2006). Tomar la escuela ...: Algunas paradojas en la educación intercultural. En H. Muñoz Cruz (Coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 213–227), México: UAM & UPN.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Charle, Ch., Schriewer, J. & Wagner, P. (2006). *Redes intelectuales transnacionales: Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares.
- Charle, Ch., Vincent, J. & Winter, J. (Eds.). (2007). *Anglo-French attitudes: Comparisons and transfers between English and French intellectuals since the eighteenth century*. Manchester: Manchester University Press.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Dietz, G. (2007). Cultural diversity: A guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 7–30.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: An anthropological approach*. Münster: Waxmann.
- Dietz, G. (2010). Zwischen Indigenismo und Zapatismo: Ein Jahrhundert Indianerpolitik und indianische Bewegungen in Mexiko. In L. Frühsorge, A. Hinz, A. Kern & U. Wölfel (Hrsg.), *Götter, Gräber und Globalisierung – Indianisches Leben in Mesoamerika* (S. 231–284). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. (2011). ‘Indigenising’ or ‘interculturalising’ universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 4 (1), 4–21.
- Flores Martos, J.A. (2004). *Portales de micara: Una etnografía del puerto de Veracruz*. Xalapa, Ver.: Editorial Universidad Veracruzana.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP-CGEIB. Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/biblioteca/documentos/reflexiones_fornet.html [15.03.2013].
- Foster, G.M. (1962). *Cultura y conquista: La herencia española de América*. Xalapa, Ver.: Editorial Universidad Veracruzana.
- Glick Schiller, N., Basch, L. & Szanton Blanc, Ch. (1999). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. In L. Pries (Ed.), *Migration and transnational social spaces* (pp. 73–105). Aldershot: Ashgate.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 123–138.
- González Nández, O. (2001). Multilingüismo, etnias y culturas indígenas en el ‘Noroeste Amazónico’ del Estado Amazonas de Venezuela. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11 (32), 360–370.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Krotz, E. (1997). Anthropologies of the South: Their rise, their silencing, their characteristics. *Critique of Anthropology*, 17, 237–251.
- Lerín Piñón, S. (2004). Antropología y salud intercultural: Desafíos de una propuesta. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 15/16, 111–125.
- Levitt, P. & Glick Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38 (3), 1002–1039.

- Lins Ribeiro, G. & Escobar, A. (2006). Las antropologías del mundo: Transformaciones de la disciplina a través de los sistemas de poder. *Universitas Humanística*, 61, 15–49.
- Lomnitz, L. (1994). *Redes sociales cultura y poder*. México: FLACSO.
- López, L.E. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal* (Vortrag gehalten auf dem X Congreso Nacional de Investigación Educativa., Boca del Río) Ver.: COMIE.
- Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J.E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19 (3), 431–466.
- Mateos Cortés, L.S. (2009). The transnational migration of the discourse of interculturality: Towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz – the Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education. *Intercultural Education*, 20 (1), 27–37.
- Mateos Cortés, L.S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.
- Muñoz Cruz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes? En H. Muñoz Cruz (Coord.), *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 25–62), México: UAM-Iztapalapa & UPN, Unidad Oaxaca.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung: Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Salvador Trujillo, G. (2003). Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad en el discurso educativo oficial de México. *Diálogos educativos*, 16, 27–37.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM-CIICH.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. In Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13–41). Buenos Aires: CLACSO.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural: El caso de México* (Vortrag gehalten auf dem Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas). Guadalajara, Jal.: Ford Foundation, UdG-UACI y ANUIES.
- Schmelkes, S. (2006). Interculturality and basic education. *PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean*, 3, 120–128.
- Sperber, D. (2002). La modularidad del pensamiento y la epidemiología de las representaciones. En L. Hirschfeld & S.A. Gelman (Coord.), *Cartografía de la mente: La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (Vol. 1: Orígenes, procesos y conceptos) (pp. 71–108). Barcelona: Gedisa.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: Un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.
- Ytarte, R.M. (2002). *Análisis de la educación intercultural y una propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://deci.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002.pdf> [15.03.2013].