



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Mit Bildung aus der Unterdrückung?
Eine qualitative Analyse des frühkindlichen Bildungsprogramms
von Atzin aus der Perspektive der Frauen* in Tlamacazapa,
Mexiko.

verfasst von | submitted by
Leonie Zelda Klein B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

Danksagung

Viele Menschen haben mich durch gute Ratschläge, zahlreiche Ermutigungen, kritische Gespräche und inspirierende Denkanstöße in den entscheidenden Momenten unterstützt und motiviert, um diese Arbeit in der vorliegenden Form zu verfassen.

An erster Stelle möchte ich mich bei den mutigen Frauen* von Tlamacazapa bedanken, die mir ihr Vertrauen geschenkt haben und mir gezeigt haben, welche Bedeutung Hoffnung und Mut haben können. Ein besonderer Dank gilt dem Atzin Team, insbesondere Ana Laura, Martha, Fran, Rúben und Susan, für ihr geduldiges Herz und den unermüdlichen Einsatz.

Für die Begleitung und konstruktive Kritik, die ermutigenden Rückmeldungen und den wertschätzenden fachlichen und persönlichen Austausch möchte ich mich bei meinem Betreuer Gerald Faschingeder bedanken. Auch meiner Studienkollegin Anna und meinen Korrekturleserinnen Beatrice und Alena danke ich für die Zeit, das offene Ohr und die Unterstützung, um diese Masterarbeit in eine korrekte Form zu bringen.

Zum Schluss möchte ich mich noch bei meinen Freunden und meiner Familie bedanken für ihr Verständnis und ihre Unterstützung in dieser Zeit. Ein besonderer Dank gilt meinem Mann, der mich in dem gesamten Prozess begleitet und ermutigt hat und mir immer wieder neue Motivation und Kraft gegeben hat.

Zusammenfassung

In dieser Masterarbeit wird ein frühkindliches Bildungsprogramm im ländlichen Raum in Mexiko aus einem feministischen Blickwinkel betrachtet. Paulo Freire, Lorena Cabnal, Sylvia Marcos und weitere Autor*innen bilden den theoretischen Rahmen dieser Arbeit. Als Fallbeispiel dient das Frühförderprogramm der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin (2020b) in Tlamacazapa im Bundesstaat Guerrero in Mexiko. Das empirische Forschungsprojekt wurde im Zeitraum von Mitte Oktober bis Ende November 2023 von der Autorin mit Hilfe von qualitativen Datenerhebungsmethoden durchgeführt. In der Analyse der Ergebnisse werden die Auswirkungen der strukturellen Unterdrückungsmechanismen auf die Wahrnehmung der Frauen* aus dieser indigenen Gemeinschaft diskutiert und ihr individueller Umgang mit der Angst und Gewalt herausgearbeitet.

Abstract

This master's thesis examines an early childhood education program in rural Mexico from a feminist perspective. Paulo Freire, Lorena Cabnal, Sylvia Marcos and other authors form the theoretical framework of this thesis. The early childhood education program of the civil society organization Atzin (2020b) in Tlamacazapa in the state of Guerrero in Mexico serves as a case study. The empirical research project was conducted by the author from mid-October to the end of November 2023 using qualitative data collection methods. In the analysis of the results, the effects of the structural mechanisms of oppression on the perception of women* from this indigenous community are discussed and their individual ways of dealing with fear and violence are elaborated.

Resumen

Esta tesis de maestría examina un programa de educación infantil en una zona rural de México desde una perspectiva feminista. Paulo Freire, Lorena Cabnal, Sylvia Marcos y otros autores constituyen el marco teórico de esta tesis. El programa de estimulación de temprana edad de la asociación civil Atzin (2020b) en Tlamacazapa en el estado de Guerrero en México sirve como estudio de caso. El proyecto de investigación empírica fue realizado por la autora desde mediados de octubre hasta finales de noviembre de 2023 utilizando métodos cualitativos de recolección de datos. En el análisis de los resultados se discuten los efectos de los mecanismos estructurales de opresión en la percepción de las mujeres* de esta comunidad indígena y se elaboran sus formas individuales de enfrentar el miedo y la violencia.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
2. Stand der Forschung.....	10
3. Kontextualisierung.....	15
3.1 Bildungssystem in Mexiko.....	15
3.1.1 Allgemeiner Aufbau und rechtliche Rahmenbedingungen.....	15
3.1.2 Herausforderungen und Lösungsvorschläge.....	16
3.2 Organisierte Kriminalität in Mexiko.....	18
3.2.1 Aktuelle Situation in Guerrero.....	19
3.2.2 Facetten der organisierten Kriminalität in Tlmacazapa	20
3.3 Tlmacazapa.....	23
3.3.1 Kurzer geschichtlicher Abriss.....	23
3.3.2 Bevölkerungsstruktur und Infrastruktur.....	24
3.3.3 Sozialpolitische, ökonomische und ökologische Dimensionen von extremer Armut.....	28
3.4 Zivilgesellschaftliche Organisation Atzin.....	31
3.4.1 Aufbau und Organisationsstruktur.....	32
3.4.2 Wirkungsbereiche in Tlmacazapa	33
3.4.3 Fallbeispiel: Frühkindliches Bildungsprogramm (<i>programa infantil</i>).....	34
4. Theoretische Rahmung.....	35
4.1 Paulo Freire.....	35
4.1.1 Von der Unterdrückung zur Befreiung	36
4.1.2 Bildung als Praxis der Freiheit.....	43
4.1.3 Paulo Freire angewendet.....	46
4.1.4 Leerstellen und Kritik	52
4.2 Lateinamerikanische Feminismen und indigene Epistemologien.....	54
4.2.1 Der Gemeinde-Feminismus (<i>feminismo comunitario</i>).....	55
4.2.2 Exkurs in indigene Epistemologien	57
5. Methodologie und Methodik.....	61
5.1 Methodologischer Zugang	61
5.2 Zugang zum Feld	62
5.3 Datenerhebungsmethoden, Sampling und Umfang.....	63
5.3.1 Teilnehmende Beobachtung.....	64
5.3.2 Leitfadengestütztes Interview	65
5.3.3 Partizipative Interaktion (Gruppendiskussion)	66
5.4 Analyse der Daten.....	68
5.5 Gütekriterien qualitativer Forschung	69
5.6 Ethische Überlegungen	69

5.7 Methodenreflexion	71
5.7.1 Teilnehmende Beobachtungen.....	71
5.7.2 Leitfadengestützte Interviews	73
5.7.3 Partizipative Interaktion (Gruppendiskussion)	76
5.7.4 Positionalität der Forscherin	76
6. Ergebnisse.....	78
6.1 Multidimensionale Einflussfaktoren	78
6.1.1 Ökologische Herausforderungen	78
6.1.2 Ökonomische Herausforderungen	81
6.1.3 Kulturelle Identität und Bildung	83
6.1.4 Individuelle Angst und Unsicherheit	86
6.2 Wahrnehmung des frühkindlichen Bildungsprogramms von Atzin.....	89
6.2.1 Positive Aspekte des <i>programa infantil</i>	89
6.2.2 Hinderungsgründe und Kritikpunkte am <i>programa infantil</i>	91
6.2.3 Veränderungswünsche und Visionen für das <i>programa infantil</i>	95
7. Analyse	96
7.1 Auswirkungen von struktureller Unterdrückung und der Umgang damit.....	96
7.1.1 Externe strukturelle Unterdrückungsmechanismen führen zu Gewalt und Angst	96
7.1.2 Interne strukturelle Unterdrückungsmechanismen führen zu einem Verlust von (Selbst-)Vertrauen und zu einer Zunahme von Apathie.....	101
7.2 Umgang mit strukturellen Unterdrückungsmechanismen:	
Eine Zerrissenheit zwischen Hoffnung, Mut und Apathie	104
7.2.1 Hoffnung.....	104
7.2.2 Mut.....	105
7.2.3 Apathie.....	106
8. Conclusio.....	108
Bibliographie	116
Anhang.....	122
Anhang 1: Interviewleitfaden Mutter.....	122
Anhang 2: Interviewleitfaden Erzieherin	126
Anhang 3: Codebaum.....	130

1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit betrachtet ein beispielhaftes Bildungsprogramm im ländlichen Raum in Mexiko aus einem feministischen Blickwinkel, wobei besonders Frauen* aus der indigenen Gemeinschaft zu Wort kommen. Dabei stellen Paulo Freire, Lorena Cabnal, Sylvia Marcos und noch weitere feministische und indigene Theoretiker*innen mit ihren Schriften das Werkzeug für die Analyse bereit. Als Fallbeispiel dient das frühkindliche Bildungsprogramm *programa infantil* der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin (2020b) in Tlmacazapa im Bundesstaat Guerrero in Mexiko. Folgende Überlegung von Rodrigo Montoya Rojas (2011) steht als Leitsatz über dem gesamten Forschungsprojekt, um eine größtmögliche Offenheit, Sensibilität und kritische Reflexion der eigenen Positionalität anzustreben:

“Hay quienes van al campo a buscar sólo lo puro, lo incontaminado, lo permanente, lo que no cambia, y no tienen interés alguno en ver lo nuevo, pero la realidad es siempre una mezcla de lo viejo y de lo nuevo. Lo puro sólo existe en la imaginación de quienes confunden la realidad con el pasado.” (Montoya Rojas, 2011: 721)¹

Das Frühförderprogramm von Atzin besteht seit 2016 und ist Bestandteil des kommunalen Bildungs- und Alphabetisierungsprogramms "Tihueliske" (Atzin, 2020b). Die angebotenen Bildungsprogramme richten sich primär an Familien, die am oder unter dem Existenzminimum leben und bei staatlichen Bildungsinstitutionen finanziellen und formellen Zugangshürden begegnen. Außerdem sollen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwierigkeiten gezielt angesprochen und gefördert werden. Das Frühförderprogramm *programa infantil* ist für Kinder im Alter von 0 bis 5 Jahren konzipiert, findet zwei Mal die Woche für vier Stunden statt und zeichnet sich durch ein inklusives Konzept aus (Atzin, 2020b). Wegen mangelnder Kapazitäten gibt es Lücken bei der Dokumentation und Qualitätssicherung dieses Programms und eine Anpassung an die aktuellen Bedürfnisse der Mütter und ihrer Kinder steht ebenfalls aus. Darüber hinaus ist eine sinkende Teilnehmer*innenzahl und seit Anfang 2021 eine zunehmend unregelmäßige Teilnahme der Kinder zu beobachten.² Aufgrund dieser Beobachtung sollten die kurz- und langfristigen Auswirkungen der Covid-19-Pandemie und

¹ Dt. Übersetzung: “Es gibt solche Personen, die ins Forschungsfeld gehen, um nur das Pure, das Nicht-Kontaminierte, das Bleibende, das, was sich nicht ändert, zu suchen, und kein Interesse haben, etwas Neues zu entdecken. Aber die Wirklichkeit ist immer eine Mischung aus dem Alten und dem Neuen. Das Pure existiert lediglich in der Vorstellung von denjenigen, die die Wirklichkeit mit der Vergangenheit verwechseln.” (Montoya Rojas, 2011: 721)

² Diese Informationen stammen aus einem informellen Gespräch der Forscherin mit der Direktorin von Atzin, Susan Smith, welches am 06. März 2023 per Skype geführt wurde.

der strukturellen Unterdrückungsmechanismen auf die Mütter³ und die Teilnahme der Kinder am Bildungsprogramm im lokalen Kontext untersucht werden. Um diese Wissenslücke zu schließen und die komplexen Einflussfaktoren auf das Bildungsprogramm zu analysieren, lautet die übergeordnete Forschungsfrage:

Inwieweit wirken sich strukturelle Unterdrückungsmechanismen darauf aus, wie die Mütter der teilnehmenden Kinder das Frühförderprogramm von Atzin wahrnehmen?

Die Unterfragen des Forschungsvorhabens lauten:

Wie beschreiben die Mütter die externen Faktoren auf nationaler, regionaler und individueller Ebene, die ihre Lebensrealität nach der Covid-19-Pandemie beeinflussen?

Welche Stärken und Schwächen sowie Veränderungspotenziale identifizieren die Mütter bei dem Frühförderprogramm?

Inwieweit werden die pädagogischen Konzepte des Dialogs, der Bewusstseinsbildung und der Reflexion nach Paulo Freire im Rahmen des Frühförderprogramms umgesetzt?

Zusammenfassend besteht das Forschungsinteresse darin, die Gestaltung und die Umsetzung des Frühförderprogramms von Atzin in Tlamacazapa, Mexiko, durch eine freiranische und feministische Brille zu analysieren. Aus Sicht der Mütter sollen gesellschaftspolitische, umweltpolitische und wirtschaftliche Faktoren auf nationaler und regionaler Ebene sowie personen- und programmbezogene Faktoren auf individueller Ebene identifiziert werden, die die Teilnahme der Kinder am Bildungsprogramm beeinflussen könnten. Außerdem soll untersucht werden, wie das frühkindliche Bildungsprogramm von den Müttern wahrgenommen wird und welche Veränderungswünsche sie haben. Das Forschungsinteresse ist durch die pädagogischen Konzepte und Erkenntnisse von Paulo Freire (1973) motiviert und wird entsprechend bewertet. Ziel ist es, unterschiedliche Perspektiven auf Bildung, Armut, Unterdrückung und die Hoffnung auf Befreiung darzustellen und damit kritisch zu dem aktuellen entwicklungspolitischen Diskurs beizutragen.

³ Bei der kritischen Analyse des Programms wird ein besonderes Augenmerk auf die Perspektive der in extremer Armut lebenden Mütter gelegt, da sie hauptsächlich für die Care-Arbeit verantwortlich sind und den Bildungsweg ihrer Kinder zu einem gewissen Maße gestalten können. In diesem Fall wird vermutet, dass sie die Schlüsselpersonen sind, die der Teilnahme ihrer Kinder am Bildungsprogramm zum einen zustimmen und zum anderen auch logistisch ermöglichen müssen.

Die Zielsetzung der Arbeit weist bereits auf ihre Relevanz für die Entwicklungsforschung hin: Bildung als sogenannter Schlüssel zur *Entwicklung*. Paulo Freire (1973) interpretiert das Konzept der *Entwicklung* als kulturellen und strukturellen Wandel durch Bildung und Bewusstseinsbildung und distanziert sich damit von einem Verständnis von Entwicklung als reinem Wirtschaftswachstum (Freire, 1973). Atzin teilt die Idee des Wandels und der Transformation von innen heraus und stimmt mit Freires Perspektive überein, dass Bildung befreiend und befähigend sein kann (Atzin, 2020b). Die Organisation verfolgt mit ihrer Arbeit eine langfristige Empowerment-Strategie, da innerhalb der Gemeinde junge Menschen - hauptsächlich Frauen* - zu Erzieher*innen oder Dorfsozialarbeiter*innen ausgebildet werden, um Fähigkeiten zu entwickeln, die sozialen und ökologischen Herausforderungen in Tlamacazapa zu erkennen und eigenständig Lösungen zu finden (Atzin, 2020b). Bei der Anwendung von reformpädagogischen Konzepten im Zusammenhang mit *Entwicklung* ist zu beachten, dass diese nur ein Element sind, welche in einen Prozess des gesamtgesellschaftlichen und systemischen Wandels mit dem Ziel der sozialen Gerechtigkeit integriert werden müssen (Langthaler/Lichtblau, 2006:10):

“Die Integration einzelner reformpädagogischer Prinzipien in Bildungssysteme, die nicht in einen gesamtgesellschaftlichen auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Prozess der Gesellschaftsveränderung eingebunden sind, stellt keine Garantie für eine tatsächliche Verbesserung der Lebensumstände unterprivilegierter Bevölkerungsschichten dar.” (Langthaler/Lichtblau, 2006:10)

Es stellt sich daher die Frage, inwieweit eine Nichtregierungsorganisation im ländlichen Raum in Mexiko durch ihre Bildungsprogramme langfristige und nachhaltige Veränderungen im Leben der Einzelnen herbeiführen kann und, ob diese Art von Bildung und Veränderung von der lokalen Gemeinschaft gewollt ist. Es ist eine komplexe Fragestellung, die nur unter Beachtung der nationalen und regionalen Einflussfaktoren sowie den kulturellen und sozialen Perspektiven der Beteiligten untersucht werden kann.

Für die vorliegende Arbeit wird ein intersektionaler Ansatz gewählt. Intersektionalität ist ein Konzept, das von feministischen und antirassistischen Forschungsansätzen entwickelt wurde, um die Mehrdimensionalität von Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnissen sowie Genderaspekte in die soziopolitische, sozioökologische und sozioökonomische Problemanalyse zu integrieren (Sigle-Rushton/Lindström, 2018:1f).

Die Masterarbeit ist in acht Kapitel mit zusätzlichen Unterkapiteln gegliedert. Nach der Einleitung folgt ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand im Bereich vom aktuellen

entwicklungspolitischen Diskurs zu Bildung und Bildungsprogrammen im sogenannten *Globalen Süden* sowie eine kurze Übersicht zu Paulo Freires Werk und den Anwendungsmöglichkeiten seiner pädagogischen Konzepte auf die frühkindliche Bildungsarbeit. Zudem wird noch ein kleiner Einblick in die feministische Publikationslandschaft im Themenbereich der kritischen Bildungs- und Entwicklungsforschung gegeben.

Das dritte Kapitel dient zur Kontextualisierung der Arbeit und liefert Hintergrundinformationen zum nationalen Bildungssystem und den Auswirkungen der organisierten Kriminalität auf die Lebensrealität der Menschen im Bundesstaat Guerrero. Daran anknüpfend wird die soziokulturelle und politökonomische sowie ökologische Lage der indigenen Gemeinschaft in Tlamacazapa erläutert. Schließlich wird noch die zivilgesellschaftliche Organisation *Atzin* vorgestellt und auf deren Wirkungsbereiche in Tlamacazapa, insbesondere auf den Forschungsgegenstand, das Frühförderprogramm *programa infantil*, eingegangen.

In Kapitel vier wird der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Es werden Ansätze aus dem Bereich der Bildungsforschung herangezogen, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf den Arbeiten von Paulo Freire (1973) liegt, welche die Bildung als Praxis der Freiheit proklamieren und von klassenkritischen Ansätzen geprägt sind. Darüber hinaus werden Aufsätze der feministischen und indigenen Autor*innen Sylvia Marcos (2010), Lorena Cabnal (2010) und weitere verwendet. Die indigenen, feministischen Ansätze aus Lateinamerika werden herangezogen, um die Leerstellen bei Paulo Freire im Bezug auf Bildungsungleichheiten aufgrund von Geschlechter-, Klassen- und kulturellen Identitätskonflikten zu schließen. Außerdem ermöglichen diese Ansätze, die Forschungsfrage aus einer intersektionalen und anderen epistemologischen Perspektive gendersensibel zu analysieren und den Blick zu schärfen für die komplexe Lebensrealität der Frauen und ihre Perspektive auf die Situation.

Im fünften Kapitel wird die Methodik der empirischen Forschungsarbeit im Detail erläutert. Hierbei wird auf den methodologischen Zugang eingegangen und die Charakteristiken des qualitativen Forschungsansatzes sowie die drei Datenerhebungsmethoden und die Zirkularität des Forschungsprozesses erläutert. Ein besonderer Fokus liegt in diesem Kapitel sowohl auf den ethischen Überlegungen zur Positionalität der Forscherin und dem Forschungskontext als

auch auf der Methodenreflexion, um den Forschungsaufenthalt in Mexiko kritisch und umfassend zu besprechen.

In Kapitel sechs werden die Ergebnisse der drei Erhebungsmethoden präsentiert und in der anschließenden Diskussion (Kapitel sieben) unter Berücksichtigung des soziokulturellen Kontextes im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung analysiert, Hypothesen überprüft, Widersprüche aufgezeigt und Leerstellen und Unklarheiten besprochen.

Das achte und letzte Kapitel dieser Arbeit stellt die Erkenntnisse zusammenfassend dar und gibt einen Ausblick auf Handlungsoptionen und weitere Forschungsmöglichkeiten.

2. Stand der Forschung

Im entwicklungspolitischen Diskurs wird Bildung oftmals als Schlüssel zur *Entwicklung* verstanden. Sie gilt im globalen Kontext als wichtiges Instrument bei der Armutsbekämpfung und nimmt daher in vielen internationalen Vereinbarungen, unter anderem in den UN-Nachhaltigkeitszielen, einen wichtigen Stellenwert ein. In der kritischen Entwicklungsforschung wird Bildung im Hinblick auf globale Ungleichheiten jedoch kontrovers diskutiert. Kritische Stimmen weisen darauf hin, dass anstelle von Bildung vielmehr die strukturellen Ungleichheiten im Bezug auf den Zugang zu Ressourcen, Dienstleistungen und staatlichen Sicherungssystemen im globalen Kontext diskutiert werden sollten (Vandenbroeck, 2021: 14f). Im Journal für Entwicklungspolitik (XXII, 4-2006) mit dem Thema *Bildung und Entwicklung?* lenken Margarita Langthaler und Pia Lichtblau (2006) den Fokus auf die Wichtigkeit der Kontextualisierung von Bildungsprogrammen. Um den Export von Bildung in Länder des sogenannten Globalen Südens zu vermeiden, sollte Bildungsarbeit immer abhängig vom gesellschaftlichen Kontext gedacht und partizipativ gestaltet werden, insbesondere im Kontext von Entwicklungsprojekten, die die Zahl der Bildungsempfänger*innen erhöhen, aber Gefahr laufen, die (post-)kolonialen Strukturen und Inhalte im Bildungssystem beizubehalten (Langthaler/Lichtblau, 2006: 4, 9). Ein Überblick über die Debatte zu Bildung und Entwicklung findet sich im Sammelband von Gerald Faschingeder und Franz Kolland (2015) mit dem Titel *Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt* (Faschingeder/Kolland, 2015). In verschiedenen Beiträgen wird der übergeordneten Frage nachgegangen, was aus der Idee der emanzipatorischen Bildung geworden ist, welche Dominanz das polit-ökonomische System in

der Debatte hat, und es werden diverse Entwicklungen im globalen Kontext diskutiert (Faschingeder/Kolland, 2015).

Im sogenannten *Globalen Süden* wurden alternative Bildungsmodelle im Kontext gesellschaftspolitischer Unabhängigkeits- und Emanzipationsbewegungen entwickelt und zeichnen sich durch die Verschmelzung indigener und anderer Vorstellungen von Gesellschaftsmodellen, Bildung und Pädagogik aus (Langthaler/Lichtblau, 2006: 9). Der berühmte brasilianische Reformpädagoge Paulo Freire hat einige revolutionäre Bildungsansätze entwickelt und damit weltweit Reformen im Bildungsbereich beeinflusst (Vilsmaier/Streck, 2021: 1). Paulo Freires Ansätze haben die Bildungsforschung maßgeblich verändert, zahlreiche Publikationen inspiriert und zur Bildung von Forschungszentren und Instituten geführt, welche die freiranische Pädagogik erforschen, neu interpretieren und in der kritischen Bildungsarbeit anwenden. Als theoretische Grundlage dieser Arbeit dient die deutsche Übersetzung seines Werks *Pädagogik der Unterdrückten* (1973). Paulo Freire hat sich in seinen Werken⁴ hauptsächlich auf die Erwachsenenbildung und auf gesellschaftliche und politische Transformationsprozesse fokussiert, jedoch kaum etwas zu frühkindlicher Bildung im Speziellen geschrieben. Diese Leerstelle bietet eine Möglichkeit, um die freiranischen Bildungskonzepte für den Bereich der frühkindlichen Bildung neu zu überdenken und darauf anzuwenden.

Dieser Einladung ist Michel Vandenbroeck (2021) in dem Buch *Revisiting Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. Issues and challenges in the Early Childhood Education* gefolgt und hat die aktuellen Herausforderungen im Bereich der frühkindlichen Bildungsarbeit mit reformpädagogischen Ansätzen und Blickwinkeln von Paulo Freire analysiert (Vandenbroeck, 2021: 5f). Ein Diskussionsstrang beschäftigt sich mit der Frage des politischen Gehalts von frühkindlicher Bildung, sowie mit dem Einfluss, den der öffentliche und private Bereich auf Frühbildungsprogramme ausüben. Beispielsweise wird in der Literatur und Praxis zu frühkindlicher Bildung der Begriff *empowerment* diskutiert. Dieser ist in seinem Ursprung als politisches Konzept gedacht, welches Individuen und ihr soziales Umfeld als Ganzes betrachtet und versucht, im gesellschaftlichen Zusammenleben und in den Institutionen Maßnahmen zu ergreifen, die Chancengleichheit, Bürgerbeteiligung und politische Mitbestimmungsrechte

⁴ Einige seiner berühmtesten Werke sind: *Erziehung als Praxis der Freiheit* (1969 in Brasilien publiziert), *Pädagogik der Unterdrückten* (1970 in Brasilien publiziert), *Pädagogik der Solidarität* (1974 auf Deutsch publiziert), *Pädagogik der Hoffnung* (1992 auf Deutsch publiziert) und *Pädagogik der Autonomie* (1996 auf Deutsch publiziert) sowie die 1973 erschienene deutsche Übersetzung seines Werks *Pädagogik der Unterdrückten* (Funke, 2010: 23f).

ermöglichen (Vandenbroeck, 2021: 18). Die Wortbedeutung hat sich über die Zeit jedoch verändert und wird im Bereich der frühkindlichen Bildung vermehrt als Konzept zur individuellen Optimierung angewendet, ähnlich wie die Selbstwirksamkeit oder Resilienz, um Erziehungserfolge zu messen und zu verbessern. Aus dem kollektiv und politisch gedachten Konzept wurde ein individualistisches und nutzenmaximierendes Konzept. Die Eltern werden als Hauptverantwortliche in der Erziehung der Kinder gesehen und in diesem Rahmen evaluiert, während der sozialpolitische und ökonomische Kontext nicht mit einbezogen wird (ebd., 2021: 19). Eine holistische Betrachtung und geteilte Verantwortung zwischen dem privaten Bereich der Kernfamilie und dem öffentlichen Bereich der frühkindlichen Bildungsinstitution würde den freiranischen Ansätzen mehr entsprechen.

Auch die Frage nach dem Einfluss des gesellschaftlichen und politischen Kontextes wird im Bereich der frühkindlichen Bildungsarbeit diskutiert (Vandenbroeck, 2021: 21f). Die kontextspezifische Betrachtung ist für die Art, wie frühkindliche Erziehung gedacht und umgesetzt wird, ebenfalls wichtig, da die inhaltliche Ausrichtung immer eine politische Richtung hat und immer einer gewissen Ideologie oder Denkschule folgt. Im internationalen Vergleich erkennt man grundlegend verschiedene Ausrichtungen der frühkindlichen Bildungsprogramme: Die einen fokussieren den späteren akademischen Erfolg, während andere Werte und Entwicklung von sozialen Kompetenzen priorisieren (Vandenbroeck, 2019: 22f). Welche Form von frühkindlicher Bildung adäquat ist, kann nicht allgemein bestimmt werden, weil es von dem angestrebten Ziel und dem jeweiligen sozialpolitischen und kulturellen Kontext abhängt. Für die vorliegende Arbeit sind die bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Mexiko, lokale, indigene und kritisch-feministische Blickwinkel auf Bildung und Bildungsprogramme, sowie die einflussnehmenden Faktoren von Relevanz.

In einem umfangreichen Sammelband mit dem Titel *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (2012) stellt José Narro Robles, Direktor der Universidad Nacional Autónoma de México, und weitere Autor*innen einen Vorschlag für einen nationalen Bildungsplan vor, um die Defizite im mexikanischen Bildungssystem auszugleichen (Narro Robles et al., 2012). Als größte Herausforderungen wird der Analphabetismus, die Bildungsungleichheiten und die Schwierigkeiten in der Tertiärstufe (*educación superior*) identifiziert (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 15ff). Dieser Sammelband gibt einen Einblick, welche Debatte in der nationalen, universal-akademischen Welt der staatlichen Bildungsinstitutionen in Mexiko geführt wird. Auch wenn progressive Stimmen darunter sind

und ein Versuch unternommen wird, die Situation der indigenen Gemeinschaften zu berücksichtigen, so kratzt die Debatte meist nur an der Oberfläche der Problemursachen und bringt kaum kultursensible und epistemologisch offene Lösungsstrategien hervor.

An dieser Lücke arbeiten engagierte Anthropolog*innen und politische Aktivist*innen sowie Mitglieder indigener Netzwerke in Mexiko und anderen Ländern Lateinamerikas. So stellt beispielsweise Xochitl Leyva Solano et al. Forschungsprojekte vor, die sich in der Theorie und Praxis der Dekolonisierung des Wissens und der Öffnung der Bildungswelt für indigene Wissenssysteme und Epistemologien widmen (Leyva et al., 2018 [2015]). In einer Kooperation von indigenen und nicht-indigenen Forschenden wurde ein gemeinsamer Vorschlag für einen inklusiven und de-kolonisierten Bildungsplan erarbeitet, der die indigenen Wissenssysteme und Bildungslehren gleichermaßen berücksichtigt, als gleichwertig akzeptiert und sich darüber hinaus für eine situativ passende Anwendung der indigenen oder der universal-akademischen Inhalte stark macht (Bertely Busquets in Leyva et al., 2018 [2015]).

Sylvia Marcos (2010) hat in ihrer feministischen Forschung eine kultursensible und wertvolle Sammlung an indigenen Epistemologien zusammengestellt. Sie legt den Fokus auf indigene Kosmovisionen in Mexiko mit dem Schwerpunkt auf Zapatistas, die sich dem anti-kapitalistischen Freiheitskampf für die indigene Bevölkerung verschrieben haben. Diese Epistemologien eröffnen neue Perspektiven außerhalb der westlich geprägten Feminismen und schlagen eine Brücke zwischen prä-hispanischen Traditionen und der Lebensrealität der Menschen im globalisierten Mexiko heute (Quimantú, 2016: 4).

Die indigen-feministische Debatte wird durch diverse Vertreter*innen genährt, die aus unterschiedlichen Strömungen kommen. Die *feminismos populares* (dt. populare Feminismen) kann man als einen Zusammenschluss von lateinamerikanischen Feminismen bezeichnen. Darunter versteht man das Empowerment von Frauen* in Lateinamerika, unabhängig von ihrer Herkunft, Identitäten oder sozialen Schicht, die sich mobilisieren, in solidarischen Bewegungen zusammengeschlossen haben und Formen der kollektiven Selbstverwaltung praktizieren (Svampa, 2020: 69). Was diese Frauen* eint, ist die Verbindung zu marginalisierten Sektoren und eine kritische Hinterfragung oder gar Ablehnung der hauptsächlich durch den Globalen Norden geprägten kapitalistischen und individualistischen Lebensweise (ebd.). Sie setzen sich für die Erhaltung des Gemeinwesens, der Biodiversität und die Erhaltung der Umwelt sowie kollektive Ansätze von Ressourcennutzung ein (Svampa, 2020: 48, 69). Wichtig zu beachten ist, dass es diverse feministische Strömungen und

Gruppierungen in ganz Lateinamerika gibt, mit unterschiedlichen Agenden und Praktiken, die sich mit ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen meist im Dialog begegnen (Marcos, 2010: 100f).

Lorena Cabnal (2010), eine maya-xinka Feministin aus Guatemala, hebt hervor, dass sich die lateinamerikanischen Feminismen epistemologisch von den westlichen Feminismen emanzipieren müssen. Diese Loslösung beginnt mit der Befreiung von kolonialen und patriarchalen Denk- und Herrschaftsstrukturen im Wissenschaftsbereich und der Anerkennung und Wiederbelebung der indigenen Philosophien, ganzheitlichen Kosmvisionen und jahrhundertealten Traditionen (Cabnal, 2010: 12f). Für die vorliegende Arbeit wird der *feminismo comunitario* (dt. Gemeinde-Feminismus), vertreten durch Frauen* indigener Gemeinschaften, als passendes Analysewerkzeug gewählt.

Wissenschaftliche Betrachtungen von Bildungsprogrammen im Kontext von Mexiko, im Zusammenhang mit extremer Armut und mit dem Fokus auf marginalisierte Bevölkerungsgruppen, existieren durchaus schon. Zu Aspekten der indigenen Gemeinschaft in Tlmacazapa haben auch andere Kolleg*innen bereits Forschungsprojekte verfasst. Beispielsweise Andrea Ocampo (2017), die im Rahmen ihrer Abschlussarbeit an der Universität von Guerrero eine ausführliche Analyse der indigenen Häuser in Tlmacazapa erstellt hat, um anhand dieses Untersuchungsgegenstandes das Leben in extremer Armut und den Kampf um die Erhaltung der indigenen Identität zu zeigen. Christine Wenman (2012) hat in ihrer Abschlussarbeit an der Universität von British Columbia eine Studie zur Wasserproblematik in Tlmacazapa durchgeführt und bei der Analyse die makropolitischen Stränge und lokalspezifischen Einflussfaktoren miteinander verflochten.

In meiner Forschungsarbeit rücke ich das noch junge frühkindliche Bildungsprogramm *programa infantil* von der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin (Atzin, 2020b) in den Fokus und wähle einen feministischen und freiranischen Zugang, um die Perspektive der Mütter und Erzieher*innen auf das Bildungsprogramm mit seinen Stärken und Schwächen und den kontextspezifischen Einflussfaktoren zu analysieren. Das Ziel ist keine Effizienzanalyse des Programms zu erstellen, sondern vielmehr eine Diskussion über die unterschiedlichen Perspektiven auf Bildung, Armut, Unterdrückung und die Hoffnung auf Befreiung zu eröffnen und damit den Bildungsdiskurs in der kritischen Entwicklungsforschung um neue Blickwinkel zu erweitern.

3. Kontextualisierung

Um das frühkindliche Bildungsprogramm und die komplexe Lebensrealität der Menschen in Tlmacazapa analysieren zu können, ist eine historische und gesellschaftspolitische Kontextualisierung auf verschiedenen Ebenen notwendig. Beginnend auf der institutionellen Ebene beim nationalen Bildungssystem und dem Einfluss der organisierten Kriminalität arbeite ich mich auf regionaler und lokaler Ebene bis zu dem Fallbeispiel dieser Arbeit, dem frühkindlichen Bildungsprogramm der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin in der indigenen Gemeinschaft Tlmacazapa, vor.

3.1 Bildungssystem in Mexiko

Im Folgenden Abschnitt wird eine kurze Einführung über das Bildungssystem in Mexiko gegeben, um den allgemeinen Aufbau und die gesetzlichen Rahmenbedingungen zu kennen. Außerdem werden die größten Herausforderungen und Ungleichheiten mit einem besonderen Fokus auf den Bundesstaat Guerrero und die indigene Bevölkerung erläutert.

3.1.1 Allgemeiner Aufbau und rechtliche Rahmenbedingungen

Das mexikanische Bildungssystem ist in drei Bereiche unterteilt: (1) Primärstufe (*educación básica*), welche den Kindergarten (*preescolar*), die Grundschule (*primaria*) und die Sekundarstufe I (*secundaria*) umfasst, (2) Sekundarstufe II (*educación media superior*), welche entweder einer berufsbildenden oder allgemeinbildenden höheren Schule entspricht und zu einer Berufsausbildung befähigt oder die Hochschulzugangsberechtigung bedeutet. Zuletzt noch (3) Postsekundär- oder Tertiärstufe (*educación superior*), welche berufliche Weiterbildungen und Qualifizierungen sowie die gängigen Hochschulabschlüsse Bachelor, Master und Doktor umfasst (SEP, 2015; OEAD, 2024).

Im Artikel 3 der mexikanischen Verfassung sind die Grundlagen des nationalen Bildungssystems definiert: eine freie und kostenlose Bildung mit einer säkularen Ausrichtung. Dieser Artikel wurde oft reformiert und erweitert, beispielsweise 1934, als die Schulpflicht für die Grundschulbildung eingeführt wurde und in einer Reform im Jahr 1946 die humanistische und universelle Orientierung der Bildung festgelegt wurde (González Pérez/Fonseca Corona, 2012: 412). Erst 1980 wurde der Artikel 3 erneut angepasst und die Unabhängigkeit der nationalen Universitäten festgehalten. Das Recht auf Bildung für alle und die Erweiterung der Schulpflicht auf die Sekundarstufe I wurden 1993 in dem Verfassungsartikel 3 festgehalten (ebd.). Im Jahr 2002 wurde der verpflichtende Kindergartenbesuch als eine Art

Zugangsberechtigung für die Grundschule eingeführt und im Jahr 2011 folgte dann noch die Erweiterung der Schulpflicht auf die Sekundarstufe II (ebd.: 413).

Der Staat hat sich mit diesen gesetzlichen Festschreibungen selbst verpflichtet, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen und Maßnahmen zu ergreifen, um die Umsetzung zu ermöglichen. In der mexikanischen Verfassung ist das Recht auf Bildung als grundlegendes Menschenrecht festgehalten und stellt eine große Errungenschaft in der jüngsten Geschichte Mexikos dar (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 14). Als Teil der öffentlichen Güter muss der Zugang zu Bildung und die Qualität von Bildung für alle Bevölkerungsschichten garantiert sein, jedoch trifft dies bis heute noch nicht auf alle Personen in Mexiko zu, insbesondere nicht auf marginalisierte Bevölkerungsgruppen (ebd.: 15).

3.1.2 Herausforderungen und Lösungsvorschläge

Das mexikanische Bildungssystem hat mit zahlreichen Herausforderungen zu kämpfen. In einer umfangreichen Forschungsarbeit hat José Narro Robles (2012) die Defizite im mexikanischen Bildungssystem herausgearbeitet und als größte Herausforderungen den Analphabetismus⁵, die Bildungsungleichheiten und die Schwierigkeiten in der Tertiärstufe (*educación superior*) identifiziert (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 15ff). Trotz positiven Entwicklungen bei der Alphabetisierung der Bevölkerung besitzen Millionen Einwohner*innen immer noch nicht die Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben. Die Mehrheit der betroffenen Personen sind Frauen* und Personen mit indigener Identität (ebd.: 16).

Im Jahr 2020 lag die Analphabetismusrate bei der indigenen Bevölkerung mit über 20% um ein Vielfaches höher als bei der nicht-indigenen Bevölkerung mit 3,6%. Am meisten benachteiligt ist die Bevölkerungsgruppe der indigenen Frauen* über 15 Jahre, da über ein Viertel der Personen weder Lesen noch Schreiben kann - im Gegensatz zu indigenen Männern* (15,1% Analphabeten) oder nicht-indigenen Frauen* (4,1%) (INEGI, 2022: 5f).

Wer nicht die Grundlagen des Lesens und Schreibens beherrscht, hat elementare Nachteile im alltäglichen Leben, bei der Inanspruchnahme der Gesundheitsversorgung oder dem Gebrauch der bürgerlichen Rechte. Die Entfaltungsmöglichkeiten der Personen sowie die Chancen auf dem formellen Arbeitsmarkt schwinden bei geringer oder qualitativ schlechter Bildung, was zu negativen Konsequenzen für die Individuen hat, aber auch langfristig die

⁵ Eine Person zählt zur Gruppe der Analphabet*innen, wenn sie älter als 10 Jahre ist und weder lesen noch schreiben kann (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 15).

Ungleichheit und Armut innerhalb der nationalen und globalen Gesellschaftsstruktur verfestigt (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 15).

Betrachtet man die Bildungsungleichheit, so lassen sich zwischen und innerhalb der Bundesstaaten deutliche Unterschiede bei der durchschnittlichen Bildungsdauer und der Schulabbruchsquote feststellen, wobei besonders die ländlichen Regionen und die indigene Bevölkerung benachteiligt sind (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 16, 18). Beispielsweise ist in Mexiko das Niveau der Schulbildung bei indigenen Personen, über 15 Jahre, deutlich niedriger als bei gleichaltrigen Personen, die eine nicht-indigene Identität haben (INEGI, 2022: 5f). Auch der Bundesstaat Guerrero weist im nationalen Vergleich eine geringere Bildungsdauer der Personen über 15 Jahre auf, zählt eine höhere Anzahl an Personen ohne abgeschlossene Grundschulbildung und hat eine der höchsten Analphabetismusraten im nationalen Vergleich (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 17; MEJOREDU, 2021: 21).

Betrachtet man die Bevölkerungsstruktur und Lebensumstände, so verdeutlicht sich der Zusammenhang zwischen Wohnort, verfügbarer Bildungsinfrastruktur, ökonomischen Verhältnissen und Bildungsgrad der Erziehungsberechtigten: Somit hat ein indigenes Kind im ländlichen Raum aus einer ökonomisch schwachen und bildungsfernen Familie geringere Chancen auf eine abgeschlossene Schulbildung oder gar auf einen akademischen Abschluss im Vergleich zu einem nicht-indigenen Kind aus dem städtischen Umfeld mit Erziehungsberechtigten, die über einen Schulabschluss verfügen (MEJOREDU, 2021: 18ff).

Die Bildungsform und Infrastruktur haben ebenfalls einen Einfluss auf die Bildungschancen der Personen. So befinden sich im weniger marginalisierten, städtischen Raum die qualitativ hochwertigsten Bildungseinrichtungen, welche ausreichend Lehrpersonal und Materialien zur Verfügung haben. Im stark marginalisierten, ländlichen Raum wird meist nur der *servicio comunitario* angeboten, was bedeutet, dass kaum Ressourcen vom Staat bereitgestellt werden, sondern von der Gemeinde oder den Familien der Schulkinder gemeinschaftlich aufgebracht werden müssen (ebd.: 26). Dies führt zu einer schlechteren Bildungsqualität und zu einer erhöhten Belastung der ökonomisch schwachen Familien, wodurch bei der Entscheidung für oder gegen eine längere Schulbildung eine Abwägung zwischen kostenpflichtiger Schulbildung oder Einstieg ins Erwerbsleben stattfindet und die Entscheidung oft auf letzteres fällt (ebd.: 19).

Die Anzahl an Personen, die in Mexiko studieren oder eine höher qualifizierte Berufsausbildung absolvieren, liegt unter dem lateinamerikanischen Durchschnitt (Narro

Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 18). Die größten Schwierigkeiten im Bereich der Tertiärstufe (*educacion superior*) liegen in der insgesamt nicht ausreichenden Verfügbarkeit von höheren Bildungsinstitutionen, in der mangelnden Qualität und Finanzierung der vorhandenen und zuletzt noch in den regionalen Ungleichheiten (ebd.: 18). Bedenkt man die Vorteile, die durch einen höheren Bildungsabschluss im berufsbildenden sowie im akademischen Bereich erlangt werden können, so verdeutlicht dies, welche Chancen und Möglichkeiten vielen jungen Menschen, vor allem im ländlichen Raum und in den indigenen Bevölkerungsgruppen Mexikos, vorenthalten bleiben.

José Narro Robles (2012) warnt davor, dass diese strukturelle Benachteiligung junger Menschen zu Perspektivlosigkeit führt und ihre persönliche Entfaltung hemmt. Das kann zu einem Pulverfass für das gesellschaftliche Zusammenleben werden, weil die Wahrscheinlichkeit von Gewalt, Kriminalität und Drogenabhängigkeit steigt (ebd.: 18). Die gegebenen Beispiele liefern einen Hinweis darauf, warum die wirtschaftliche Produktivität Mexikos vergleichsweise gering ist, die Bedeutung des informellen Arbeitsmarktes aber umso größer und welche Umstände die Perspektivlosigkeit junger Menschen und auch die Gewaltspirale in Mexiko nähren (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012: 17).

Aus genannten Gründen ergibt sich die Notwendigkeit für nicht-staatliche Bildungsangebote, mit dem Bestreben die Defizite im staatlichen Bildungssystem temporär zu überbrücken und den marginalisierten Bevölkerungsgruppen eine kostenlose Weiterbildungsmöglichkeit anzubieten, um perspektivisch ihre Lebensqualität zu verbessern. Ein weiterer Aspekt, der die Lebensrealität und somit auch die Bildungschancen der lokalen Bevölkerung von Tlmacazapa beeinflusst, ist die organisierte Kriminalität in Mexiko und speziell im Bundesstaat Guerrero.

3.2 Organisierte Kriminalität in Mexiko

Die korrupten Verbindungen zwischen dem mexikanischen Staat und organisiertem Verbrechen haben ihre Ursprünge im 20. Jahrhundert, wobei die Interessen der USA und ausländische Geldflüsse für den Kampf gegen das organisierte Verbrechen ebenfalls einen entscheidenden Einfluss ausgeübt haben (Martínez Hernández, 2021: 78f). Die Verkettungen von Staat und organisiertem Verbrechen bestehen in Form eines komplexen Systems auf individueller und institutioneller Ebene, wobei die Grundregel gilt, dass sie gegenläufig funktionieren: verliert die eine Seite an Macht, wird dieses Vakuum von dem Gegenspieler ausgefüllt und andersherum (Gaussens, 2020: 126f). Entsprechend haben die meisten

Regierungen in Mexiko die Privilegien der einflussreichen politischen und wirtschaftlichen Eliten geschützt und dabei die Verletzung und Ausbeutung der verarmten Bevölkerung in Kauf genommen.

Die Konflikte werden dann nicht mehr nur zwischen den kriminellen Gruppierungen oder gegen die staatlichen Sicherheitsbehörden ausgetragen, sondern sie richten sich gegen die Zivilbevölkerung. Dies führt dazu, dass die Gewalt ein Teil des alltäglichen Lebens wird und die Bevölkerung unter konstanter Anspannung steht (Garcia/Valle, 2024). Diese Form von sozialer Gewalt kann sich nur etablieren, wenn die staatlichen Sicherheitsbehörden ein Machtvakuum entstehen lassen, Absprachen mit den Netzwerken der organisierten Kriminalität treffen oder in Korruption und Verbrechen involviert sind (Martínez Hernández, 2021: 77f).

Doch die Zivilbevölkerung nimmt diese Ungerechtigkeit nicht schweigend hin, sondern revoltiert teilweise. Damals wie heute versuchen Einwohner*innen, mit Aufständen und bewaffneten Gruppierungen für die Sicherheit und Selbstverteidigung ihrer Gemeinden zu sorgen (Martínez Hernández, 2021: 85f). Gerade im ländlichen Raum ist die Bevölkerung den Gewalttaten und Einschüchterungen der organisierten Kriminalität meist schutzlos ausgeliefert. Die Rekrutierung von Kindern und Jugendlichen funktioniert dort meist über Erpressungen und Todesdrohungen gegen die Familie. Die Kinder werden nicht vor die Wahl gestellt, sondern müssen sich dem kriminellen Netzwerk anschließen. Im urbanen Raum findet die Rekrutierung in den Grund- und Mittelschulen meistens in Form eines Schneeballsystems statt, bei dem Freunde von Freunden angeworben und mit Versprechungen geködert werden (Martínez Hernández, 2021: 93f).

3.2.1 Aktuelle Situation in Guerrero

Im Bundesstaat Guerrero existieren aktuell schätzungsweise 40 kriminelle Gruppen, wobei die meisten von ihnen für größere kriminelle Organisationen arbeiten und unter deren Schutz stehen (Garcia/Valle, 2024). Die bekanntesten kriminellen Vereinigungen, die in Guerrero derzeit Einfluss nehmen, sind *Los Zetas*, *Organización Beltrán Leyva*, das Kartell *Jalisco Nueva Generación*, *Guerreros Unidos*, *Los Viagra*, *Los Rojos*, *Los Tlacos*, *Los Ardillos*, *Los Tequileros* und *La Familia Michoacana* (ebd.).

Der Bundesstaat Guerrero hat historisch gesehen schon immer eine Schlüsselrolle im kriminellen Sektor gespielt. Zum einen ist es das wichtigste Anbaugebiet von Marijuana und

Mohn für die Gewinnung von Heroin sowie von jüngst nachgefragten Rauschmitteln, unter anderem Kokain. Zum anderen ist der Hafen von Acapulco weiterhin ein strategisch wichtiger Umschlagplatz für den Drogenhandel von Lateinamerika in die USA (Garcia/Valle, 2024). Der Fokus hat sich jedoch vom Drogenanbau und -handel auf andere Geschäftsfelder verschoben. Beispielsweise ist die Erpressung von Schutzgeld nun eine zentrale Einnahmequelle und betrifft alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, vom Einzelhandel zu großen Bergbauunternehmen, von religiösen Veranstaltungen bis zu politischen Wahlveranstaltungen. Auch die Kapitalisierung der Natur durch Großprojekte im Extraktivismus-Bereich hat in den letzten zwei Jahrzehnten im ressourcenreichen Bundesstaat Guerrero an Bedeutung gewonnen. Diese kapitalintensiven und umstrittenen Projekte bergen viel Konfliktpotenzial, wodurch die kriminellen Gruppierungen immer häufiger zu den bewaffneten Akteuren unterschiedlicher Interessensgruppen gemacht werden (Martínez Hernández, 2021: 83f).

Seit den Sommermonaten 2023, ein knappes Jahr vor den Wahlen im Juni 2024, haben sich in ganz Mexiko und besonders im Bundesstaat Guerrero Gewalttaten gehäuft, die mit dem organisierten Verbrechen in Zusammenhang gebracht werden. Es wird vor allem von Schutzgelderpressungen bei Kleinunternehmer*innen, die im Lebensmittelbereich oder Einzelhandel tätig sind, und bei Dienstleister*innen für den öffentlichen Verkehr berichtet (Pigeonutt, 2023). Die Stadt Taxco de Alarcón, in der Nähe von Tlamacazapa, und die Landeshauptstadt Chilpancingo waren besonders betroffen, wobei sich die Mordanschläge hauptsächlich gegen Bus- und Kleinbusfahrer*innen richtete. Die Dienstleister*innen des öffentlichen Verkehrs streikten Anfang des Jahres 2024 für einige Wochen aus Angst vor weiteren Gewalttaten und Morden. Der Zeitpunkt für die Eskalation der Gewalt ist nicht überraschend, da ein Regierungswechsel immer auch eine Umverteilung der Macht auf allen Ebenen bedeutet, wobei das Netzwerk der organisierten Kriminalität bemüht ist, ihren politischen Einfluss durch Absprachen und Einschüchterungen zu sichern (Garcia/Valle, 2024).

3.2.2 Facetten der organisierten Kriminalität in Tlamacazapa

Es gibt unterschiedliche Gründe, warum es schwierig ist, offizielle Informationen über die spezifischen Aktivitäten der *Narcos* in Tlamacazapa zu erhalten. Zum einen ist es ein vergleichsweise kleiner Ort in den Bergen des mexikanischen Bundesstaats Guerrero, zu dem bisher keine gesonderte Datenerhebung zur Sicherheitslage durchgeführt wurde, zum anderen passiert viel im Verborgenen. Journalist*innen müssen vorsichtig sein und Berichterstattungen

können politisch instrumentalisiert sein. Die Netzwerke der organisierten Kriminalität arbeiten meist versteckt und doch wird ihre Präsenz in der indigenen Gemeinschaft Tlmacazapa immer sichtbarer. Im folgenden Abschnitt berichte ich von Ereignissen, die während und kurz nach meinem Forschungsaufenthalt im Herbst 2023 stattgefunden haben und beispielhaft verdeutlichen, inwiefern das organisierte Verbrechen das Leben der Menschen in Tlmacazapa beeinflusst.

Anfang November sind wir auf dem Rückweg aus Tlmacazapa, auf der Straße nach Buenavista de Cuéllar, an einem Leichenfundort vorbeigefahren, wo die Bundeskriminalpolizei gerade mit der Absicherung des Tatorts beschäftigt war. Ortskundige Mitfahrer*innen erklärten, dass die einsame Bergstraße ein üblicher Ort der *Narcos* sei, um Leichen ungesehen zu entsorgen, wobei es schon länger nicht mehr vorgekommen sei. In der Gegend zwischen Tlmacazapa und Buenavista wird seit einigen Jahren großflächig Marihuana für den illegalen Rauschgifthandel angebaut. Einige Tage später hat man im Dorf das Gerücht gehört, dass die getötete Person ein Taxifahrer aus Buenavista gewesen sei, der sich vermutlich geweigert habe, das Schutzgeld zu zahlen und seine Ermordung eine Warnung für alle Taxifahrer*innen von Tlmacazapa sein sollte.

In der darauffolgenden Woche ist ein Berufskraftfahrer samt seinem Fahrzeug aus der Umgebung von Tlmacazapa verschwunden. Er sollte einen voll beladenen Lastwagen nachts von der Kleinstadt Iguala nach Mexiko-Stadt bringen und war seither verschwunden. Nachdem seine Familie die Polizei informiert hatte, konnte einige Tage später das leergeräumte Fahrzeug am Straßenrand identifiziert werden. Die Schwiegerfamilie des Verschwundenen gehört zum Freundeskreis der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin und hat von dem Ereignis berichtet und befürchtet, dass er entführt und getötet wurde.

Anfang Januar 2024 wurde der Ortsvorsteher und Vorsitzende der lokalen Polizeiwache in Tlmacazapa von der Bundespolizei verhaftet und angeklagt, mit den *Narcos* Geschäfte gemacht zu haben. Ihm wird vorgeworfen, dass er die Wasservorräte verkauft habe und Schuld daran sei, dass einige Monate lang kein Trinkwasser mehr über die Wasserleitungen in der Gemeinde angekommen und die Gemeinde nun in Wassernot geraten sei. Die Meinungen der Menschen in Tlmacazapa zu diesem Ereignis gehen auseinander. Unabhängige Beobachter*innen von Atzin halten die finanziellen Geschäfte für möglich, weisen aber darauf hin, dass es eine längere und komplexere Vorgeschichte gebe. Dieses Ereignis wurde gefolgt von anonymen Pistolenschüssen, die nachts am Ortsrand und in den Straßen Tlmacazapas

gehört wurden. Außerdem sind unbekannte, bewaffnete Personen in ihren Autos in den Straßen von Tlmacazapa patrouilliert. Die Folge davon war, dass die Bewohner*innen eingeschüchtert wurden und versuchten, ihr Zuhause nur wenn nötig zu verlassen und vor der Abenddämmerung zurückzukehren. Die wöchentlichen Bildungs- und Gesundheitsprogramme von Atzin pausierten in dieser Zeit aus Sicherheitsgründen.

Ende Januar 2024 kam es zu einem weiteren Leichenfund außerhalb von Tlmacazapa von dem sogar die nationale Presse in der Zeitung *El País* und ein TV-Nachrichtensender berichteten (Vaquero Simancas, 2024; MILENIO, 2024). Zwei polizeiliche Ermittler der Staatsanwaltschaft von Guerrero, die vermutlich im Einsatz auf Patrouille unterwegs waren, wurden außerhalb der Gemeinde an einer Straße von Bewohner*innen aus Tlmacazapa tot aufgefunden. Ungefähr zeitgleich fand der Streik der Busfahrer*innen der Stadt Taxco de Alarcón und Umgebung statt (siehe Kapitel 3.2.1), wodurch Tlmacazapa über eine Woche lang von keinem öffentlichen Verkehrsmittel angesteuert wurde und somit von den umliegenden Ortschaften und Städten abgeschlossen war.

Fast alle diese Ereignisse haben die Gemeinsamkeit, dass die Menschen meist nur über Gerüchte und Erzählungen von den Vorkommnissen erfahren und nur selten tatsächliche Beweise sehen oder persönlich Zeugen sind. Sie bleiben meist im Ungewissen darüber, wer die Personen sind und welche Ziele sie mit den Bedrohungen und Gewalttaten verfolgen. Die Präsenz der kriminellen Personen ist aber zweifellos. Die unmittelbaren Effekte sind Einschüchterung und Angst um das eigene Leben und das der Familie sowie die eigene Existenz. Es ist wie ein Schatten, der sich über den bereits schwierigen Alltag der Menschen legt und einen weiteren Aspekt der Unsicherheit darstellt, den sie weder ändern noch sich davor schützen können.

Das öffentliche Leben wird dadurch kurz- und langfristig eingeschränkt: die Bewegungsfreiheit, allen voran der Kinder und Frauen*, schränkt sich stark ein, Schulunterricht und andere Bildungs- und Förderprogramme pausieren. Ohne öffentliche Verkehrsmittel ist kein Verkauf von Kunsthandwerk in den umliegenden Städten möglich und hat zur Folge, dass die am Existenzminimum lebenden Familien kurzfristig kein Einkommen haben und schlimmstenfalls Hunger leiden müssen.

Wird eine Familie direktes Opfer einer Gewalttat, müssen sie nicht nur einen Weg finden, mit der Trauer und dem Schock umzugehen. Meistens haben sie auf Grund mangelnder Bildung und geringer finanzieller Mittel nur bedingt die Möglichkeit, Gerechtigkeit oder staatliche

Unterstützung zu suchen. Neben den emotionalen Konsequenzen stellt der Verlust sie auch vor ökonomische Probleme, wie beispielsweise die Kosten für die Beerdigung oder Pflege oder das ausbleibende Haushaltseinkommen des Opfers.

3.3 Tlamacazapa

Tlamacazapa ist ein Dorf in den Bergen des mexikanischen Bundesstaats Guerrero in 30 Kilometer Entfernung der berühmten Silberstadt Taxco de Alarcón. Die Bewohner*innen bezeichnen sich als indigene Náhuatl-Gemeinschaft und versuchen, unter erschwerten Bedingungen ihre kulturelle Identität zu erhalten und eine Zukunft für sich und die nachfolgenden Generationen zu sichern. Das Wort *Tlamacazapa* kommt aus der indigenen Sprache Náhuatl und bedeutet auf Deutsch übersetzt *Menschen der Angst* oder *verängstigte Menschen*⁶ (Smith, 2015: 8). Im Jahr 1997 lernten Mitgründer*innen der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin diese Náhuatl-Gemeinde kennen, führten gemeinsam mit den Menschen vor Ort kleine Projekte durch und entwickelten im Laufe der Jahre unterschiedliche Programme (siehe Kapitel 3.3).

Im Folgenden wird zunächst die Entstehungsgeschichte von Tlamacazapa bruchstückhaft skizziert⁷ und ein Versuch unternommen die komplexe Lebensrealität der Menschen in den historischen, sozioökonomischen und politischen Kontext einzubetten.

3.3.1 Kurzer geschichtlicher Abriss

Der mündlichen Überlieferung zufolge wurde Tlamacazapa vor über 500 Jahren von drei Náhuatl-Großfamilien gegründet, die im Zuge der Eroberungszüge von Hernán Cortés in die Bergregion im Norden Guerrerors flüchten mussten. Sie kamen aus einem fruchtbaren Tal in der Region von Iguala de la Independencia und suchten einen schwer erreichbaren Ort mit Wasserquellen, um sich niederzulassen und sich den gewaltvollen Eroberungen und den

⁶ Diese Beschreibung entspricht meinem persönlichen Eindruck, den ich hatte, als ich im Oktober 2023 den Ort und die Menschen zum ersten Mal kennengelernt habe.

⁷ Während des Forschungsaufenthalts wurden mir in einigen informellen Gesprächen von den Einheimischen Fragen zur Entstehungsgeschichte von Tlamacazapa beantwortet, allerdings keine detaillierten Überlieferungen und nur mit großen zeitlichen Lücken. Der Grund dafür ist, dass es zum einen nur wenige schriftliche Dokumente zur Geschichte von Tlamacazapa gibt und die einzige Dorfchronik wegen versuchten Diebstahls und Misstrauens gegenüber den staatlichen Institutionen nun an einem geheimen Ort von kirchlichen Autoritäten aufbewahrt wird (Ocampo, 2017: 49). Zum anderen findet die indigene Erinnerungskultur der Náhuatl hauptsächlich mündlich statt, doch seit den 1980er Jahren nimmt die Zahl der Náhuatl sprechenden Personen von Generation zu Generation ab und damit verschwindet auch das Wissen über die eigene Geschichte. Laut den Angaben der Gesprächspartner*innen leben nur noch wenige Personen, die die mündliche Überlieferung kennen. Aus organisatorischen Gründen war es leider nicht möglich, diese Personen während meines Forschungsaufenthalts vor Ort persönlich zu treffen.

christlichen Missionaren zu entziehen (Smith, 2015: 8). Vermutlich waren die drei Gründungsfamilien namensgebend für die drei Stadtviertel und die gleichnamigen Kirchen: Das Viertel *San Juan* im Osten, das Viertel *San Lucas* im Süden und das größte Viertel *Santiago*, welches den nördlichen und westlichen Bereich von Tlmacazapa bildet (Ocampo, 2017: 47).

Das Überleben in der kargen Bergregion mit begrenzten Wasserressourcen und unfruchtbaren Böden ist bis heute mit viel Anstrengung verbunden. Nur von der Subsistenzlandwirtschaft konnten die Menschen nicht überleben und mussten schon immer mit Hilfe zusätzlicher Einkommensquellen ihren Lebensunterhalt absichern. Die Frauen übten das traditionelle Kunsthandwerk aus, indem sie Produkte aus Palmblättern flechten und die Männer waren traditionell als Händler tätig oder arbeiteten in der Landwirtschaft, im Baugewerbe oder in den Silberminen der Stadt Taxco (Wenman, 2012: 20f; Smith, 2015: 8f). Im Laufe der Jahrhunderte haben sich die Lebensbedingungen der Dorfgemeinschaft nicht signifikant verbessert, weil sowohl die lokalen Autoritäten und die politische Führung als auch die staatlichen Institutionen durch Korruption und Missbrauch ihrer Machtposition die stetige Verarmung und Isolation der Bevölkerung von Tlmacazapa zu verantworten haben (Smith, 2015: 8).

Im Jahr 1977 wurde die erste unbefestigte, öffentliche Straße nach Tlmacazapa gebaut und seit der Jahrtausendwende führt auch eine geteerte Straße nach Tlmacazapa. Seitdem ist das Dorf weniger isoliert und ein leichter Austausch von Waren und Dienstleistungen wurde möglich. Auch die Mobilität der Bewohner*innen und externen Personen wurde dadurch deutlich erhöht. Die erste staatliche Schule wurde 1980 in Tlmacazapa gebaut. Aufgrund der systematischen Unterdrückung der indigenen Sprache und Kultur im nationalen Bildungssystem Mexikos sprechen heute nur noch knappe 25% der Bewohner*innen Náhuatl (Smith, 2015: 8f). Die Anbindung an die globalisierten Regionen Mexikos bewirkt eine vielschichtige Veränderung der Dorfgemeinschaft, sowohl im Bereich der Mobilität, im ökonomischen und politischen Bereich als auch im Bereich der indigenen Kultur und Identität der Einwohner*innen. Die damit zusammenhängenden sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Folgen werden im Folgenden erläutert.

3.3.2 Bevölkerungsstruktur und Infrastruktur

Das statistische Bundesamt in Mexiko (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI) hat in den vergangenen fünfzehn Jahren mehrere Volkszählungen durchgeführt. Laut der Ergebnisse lebten im Jahr 2005 knapp über 5.500 Einwohner*innen in Tlmacazapa, 2010 war

die Zahl auf ungefähr 6.200 gestiegen und 2020 auf circa 6.820 Einwohner*innen. Im Rahmen eines großen Projekts hat auch die zivilgesellschaftliche Organisation Atzin im Jahr 2005 eine Erhebung der Bevölkerungszahl unternommen und über 6.000 Menschen, die in knapp 1.400 Familien organisiert sind, gezählt. Die Diskrepanz der beiden Erhebungen im Jahr 2005 lässt vermuten, dass die inoffizielle Einwohner*innenzahl sogar noch höher sein könnte. Trotz erhöhter Sterberate und Abwanderung hat ein starker Bevölkerungsanstieg im letzten Jahrzehnt stattgefunden (Atzin, 2019a: 7). Interessant ist die demographische Verteilung laut dem INEGI Census 2020, da in der Bevölkerungsgruppe im Alter von 0 bis 14 Jahren knapp 2.000 Personen, in der Bevölkerungsgruppe von 15 bis 64 Jahren etwa 4.100 Personen und im Alter über 65 Jahren lediglich 646 Personen gezählt wurden. Dies verdeutlicht, dass es sich in Tlamacazapa um eine stetig wachsende, kinderreiche und insgesamt junge Dorfgemeinschaft mit einer geringen Anzahl an älteren Menschen handelt (INEGI, 2020).

Nach Angaben des Kultursekretariats (Secretaría de Cultura, SEC) widmen sich ungefähr 80% der Bevölkerung von Tlamacazapa dem traditionellen Kunsthandwerk, indem sie Produkte aus Palmblättern herstellen. Sie erhalten dadurch eine jahrhundertealte, indigene Tradition. Allerdings handelt es sich um eine zeitaufwendige und körperlich fordernde Arbeit mit großer Abhängigkeit von externen Faktoren, wie beispielsweise der Nachfrage und Preispolitik der Zwischenhändler*innen und Endkund*innen (SEC, 2022). Unterschiedliche Auswirkungen der Globalisierungsprozesse gefährden die Lebensqualität und die indigene Identität der Bevölkerung in Tlamacazapa. Dazu zählt der erhöhte Verbrauch von natürlichen Ressourcen, der Konsum industriell gefertigter Produkte und Lebensmittel mit den negativen Konsequenzen für Gesundheit und Umwelt, eine mangelhafte Versorgung mit Waren und Dienstleistungen sowie die geringen Einkommens- und Bildungsmöglichkeiten vor Ort und dadurch die erhöhte Abwanderung der Menschen (Gama Avilez et al., 2012: 1100ff).

Das Dorf ist, wie bereits erwähnt, in drei Stadtviertel unterteilt, wobei sich diese von der Infrastruktur bis zur ökonomischen Struktur stark unterscheiden. Das älteste und wohlhabendste Viertel ist San Juan, welches weniger dicht besiedelt ist und wegen der größeren Grundstücke mehr Möglichkeiten hat, Regenwasser aufzufangen, und daher auch selten Wassermangel beklagt. Es befinden sich ein Kindergarten, eine Grundschule, eine weiterführende Schule, ein großer Fest- und Sportplatz sowie ein eigener Friedhof in diesem Viertel. Es gibt dort vergleichsweise viele traditionelle indigene Häuser und diese werden von der Bevölkerung auch bewusst erhalten (Ocampo, 2017: 49, 56). Die Lebensbedingungen und

das Bildungsniveau der Bewohner*innen von San Juan sind, im Vergleich zu den anderen Vierteln, besser (ebd.: 56).

Das Stadtviertel Santiago ist das größte und am dichtesten besiedelte Viertel. Gleichzeitig ist es auch das Viertel mit der durchschnittlich ärmsten Bevölkerung und dem größten Wassermangel, was soziale Spannungen verstärkt. In diesem Viertel wurden daher auch die meisten staatlichen Förderprogramme mit Investitionen im Bereich Wohnen, Wasserversorgung, Sanitär und Gesundheit umgesetzt (Ocampo, 2017: 49). Ein weiterer Grund für die Auswahl dieses Viertels für die Umsetzung staatlicher Förderprojekte könnte sein, dass es der Wohnort des Parteivorstands der PRD (*Partido de la Revolución Democrática*) von Tlmacazapa ist (ebd.: 55). Neben der Kirche gibt es in Santiago auch einen Markt, die zentrale Haltestelle von öffentlichen Verkehrsmitteln, das staatliche Gesundheitszentrum, einen Kindergarten, eine weiterführende Schule und seit 2018 die erste bilinguale Grundschule (*Primaria Indígena Benito Juárez*), in der die Kinder auch Náhuatl lernen können (Escuelas México, 2020).

Das dritte Stadtviertel San Lucas ist das Zentrum von Tlmacazapa, da es wichtige Orte des sozialen und politischen Lebens beherbergt: die größte Kirche, die Polizeiwache und das Verwaltungsgebäude, einen Markt und die meisten Einkaufsläden des Dorfes. Auf Grund seiner zentralen Lage finden die meisten Feste und sozialen sowie politischen Veranstaltungen in diesem Viertel statt (Ocampo, 2017: 56). In San Lucas gibt es eine Grundschule, eine weiterführende Mittelschule und die einzige Oberschule in Tlmacazapa, in der die Schüler*innen die allgemeine Hochschulreife erreichen können. Allerdings ist das Schulgelände vergleichsweise weit außerhalb gelegen und der Weg dorthin gilt in der Dorfgemeinschaft als unsicher, vor allem für unbegleitete Kinder und junge Frauen. Dies hat zur Konsequenz, dass die Familienmitglieder, die ihre Kinder in die Schule begleiten, täglich einen Fußmarsch von mindestens einer Stunde in sehr steilem Gelände zurücklegen müssen und junge Frauen* aufgrund der Sicherheitslage seltener die Oberschule in Tlmacazapa besuchen als junge Männer* (Ocampo, 2017: 57).

Wegen allgemeinen Rivalitäten und Misstrauen zwischen den einzelnen Vierteln absolvieren die Kinder und Jugendlichen ihre Schulbildung meistens nur innerhalb ihres Viertels (ebd.: 49). San Lucas gilt genauso wie Santiago ebenfalls als armes und dicht besiedeltes Viertel mit den daraus resultierenden Herausforderungen des Wassermangels, sozialen Spannungen in den überfüllten Wohnhäusern und Grundstücken (ebd.: 55, 57). Auch die öffentlichen Plätze,

Straßen und Infrastruktureinrichtungen Tlamacazapas sind im Verhältnis zu der wachsenden Bevölkerung und hohen Frequentierung zu klein und unvorteilhaft lokalisiert (Ocampo, 2017: 77).

Die Daten, die Atzin im Jahr 2019 im Rahmen eines ökologischen Projekts erhoben hat, bestätigen eine allgemeine Überfüllung der Wohnorte: die Grundstücke sind dicht bebaut und in den kleinen, einstöckigen Häusern mit ein bis zwei Räumen⁸ leben im Schnitt zwischen fünf und elf Personen (Atzin, 2019a: 5). Anhand der Häuser lassen sich erste Rückschlüsse auf die ökonomischen Verhältnisse der Familien ziehen. Auf den betonierten Häusern weisen Farben und Logos von politischen Parteien darauf hin, ob das Haus mithilfe von Fördergeldern oder anderen Subventionen erbaut wurde. Die Fertigstellung und Instandhaltung dieser Häuser wird aus Zeit- und Geldmangel meist provisorisch und kostengünstig gelöst (Ocampo, 2017: 199).

Das traditionell indigene Haus wird aus hauptsächlich frei verfügbaren Naturmaterialien erbaut und hat neben den geringen Herstellungskosten auch klimatische Vorteile und eine relevante emotionale Komponente für die Bewohner*innen: Es gibt ihnen ein Gefühl von Ruhe und Frieden und erinnert an vergangene Zeiten und die Tradition der Vorfahren (Gama Avilez et al., 2012: 1105). Einige Bewohner*innen ziehen es vor, in den Häusern ihrer Vorfahren zu wohnen oder möchten sie zumindest weiterhin zum Kochen und für das Herstellen von Kunsthandwerk nutzen (Ocampo, 2017: 197f).

Die Landbesitzverhältnisse zeigen einen deutlichen Unterschied zwischen der männlichen* und weiblichen* Bevölkerung auf, da deutlich weniger Frauen* Grund besitzen. Das Gebiet, in dem Tlamacazapa liegt, ist rechtlich als Gemeingut oder Gebiet für indigene Gemeinschaften deklariert und bedeutet, dass keine Person den Grund als Eigentum besitzen kann, sondern er gemeinschaftlich verwaltet und bewirtschaftet werden soll. Im Laufe der Zeit wurde von den Ortsvorstehern, die bis heute immer männliche Personen waren, ein eigenes System entwickelt, welches die Möglichkeit bietet, Eigentum und Land zu erben oder käuflich zu erwerben. Allerdings bewegt sich dieses System in einem rechtlichen Graubereich, es bevorzugt männliche* Familienmitglieder in der Erbfolge und ist dafür verantwortlich, dass Häuser und Grundstücke neuerdings zu erhöhten Preisen stattfinden (Atzin, 2019a: 9f).

Neben den beengten Wohnverhältnissen und sozialen Spannungen innerhalb und zwischen den Vierteln, stellt vor allem die Wasserversorgung und das mangelhafte Abwasser- und

⁸ Die Beschreibung der Häuser fußt auf eigenen Beobachtungen vor Ort und dient zur Verdeutlichung der beengten Wohnverhältnisse.

Abfallmanagement eine der größten Herausforderungen in Tlamacazapa dar. Die Brunnen verfügen nicht das ganze Jahr über ausreichend Wasser, gerade in den Wintermonaten sinkt der Wasserspiegel oftmals so tief, dass die Menschen in die steilen und rutschigen Brunnen klettern müssen. Dieser Weg ist risikoreich, erfordert Kraft und wird meistens nur von Männern gewagt, was alleinstehende Frauen* benachteiligt und sie von der Hilfe anderer abhängig macht. Die verfügbaren Wasserquellen in Tlamacazapa wurden von nicht-staatlichen und staatlichen Institutionen untersucht und die Ergebnisse zeigen eine erhöhte Belastung mit Schwermetallen und Bakterien auf, was bedeutet, dass das Wasser keine Trinkwasserqualität hat und gesundheitsschädlich ist (Ocampo, 2017: 77; Wenman, 2012: 22f).

Zwar gibt es mehrmals die Woche Lieferwagen, die Trinkwasser in Kanistern verkaufen, doch die ökonomisch schwachen Haushalte können sich dieses saubere Trinkwasser nicht leisten. Auch die neuesten Infrastrukturprojekte mit Wasserleitungen und Abwasserleitungen erreichen nur einen Bruchteil der Haushalte und weisen nach wenigen Jahren in Nutzung bereits größere Lecks auf. Dies hat zur Folge, dass Schwarzwasser in den Straßen und Grundstücken austritt, ins Grundwasser sickert und vor allem in den niedrig gelegenen Wohngebieten von Santiago und San Lucas eine erhöhte Gefahr für Mensch und Umwelt darstellt.⁹

3.3.3 Sozialpolitische, ökonomische und ökologische Dimensionen von extremer Armut

Betrachtet man die Armutssituation der indigenen Gemeinschaften in Mexiko, so verdeutlicht ein Bericht anlässlich des *Internationalen Tages der Indigenen Völker* am 08. August 2022, dass die Zugehörigkeit zu einer indigenen Gemeinschaft immer noch eine soziale Ausgrenzung bedeutet. Es führt zu systematischer Diskriminierung dieser Personen, weil weder Chancengleichheit für ein gutes Leben noch der Zugang zu Waren aller Art und Dienstleistungen wie Gesundheitsversorgung oder Bildung gegeben sind (INEGI, 2022). Die indigene Bevölkerung in Mexiko leidet bis heute unter struktureller Diskriminierung und Marginalisierung, wobei Frauen und Kinder davon besonders betroffen sind. Diese Benachteiligungen mindern den Selbstwert der Personen und können auch langfristige und irreversible Folgen mit sich bringen, wie zum Beispiel den Verlust der indigenen Sprache, Kultur und Identität (Gama Avilez et al., 2012: 1100).

⁹ Das vermehrte Auftreten von Schwarzwasser wurde während des Forschungsaufenthalts bei Spaziergängen in den Vierteln Santiago und San Lucas beobachtet und in informellen Gesprächen mit Dorfbewohner*innen bestätigt.

Analysiert man die Betroffenheit von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, so sind besonders indigene Minderjährige von Armut betroffen und indigene Frauen* im ländlichen Raum (CONEVAL, 2019: 41f). Auch das Bildungsniveau und die Analphabetismusrate zeigen einen deutlichen Unterschied zwischen indigener und nicht-indigener Bevölkerung auf (Siehe Kapitel 3.1.). Betrachtet man die Armutssituationen der indigenen Bevölkerung nach Regionen, so waren im Jahr 2015 die indigenen Gemeinschaften im Bundesstaat Guerrero zu über 80% von Armut betroffen und davon lebten wiederum über die Hälfte in extremer Armut¹⁰ (CONEVAL, 2019: 51).

Die meisten Bewohner*innen Tlamacazapas leben in extremer Armut und versuchen von ihrem Kunsthandwerk des Flechtens von Palmblättern und zusätzlich von Subsistenzlandwirtschaft zu überleben, sofern ihnen landwirtschaftlich nutzbare Fläche zur Verfügung steht (Gama Avilez et al., 2012: 1101). Die prekären Lebensbedingungen haben Einfluss auf die physische und mentale Gesundheit der Menschen, auf die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder, auf das Risiko von Alkoholismus und anderem Drogenmissbrauch, vor allem bei Männern, sowie der damit zusammenhängenden Angst und Gewalt im öffentlichen und privaten Bereich, wobei hier hauptsächlich Frauen und Kinder gefährdet sind (Smith, 2015: 22f). Am Beispiel des Kunsthandwerks kann die komplexe Lebensrealität und Schlüsselposition der indigenen Frauen* in Tlamacazapa gut veranschaulicht werden.

Das Leben der Frauen* ist von körperlicher Arbeit geprägt, sei es Wasser oder Feuerholz für die Grundversorgung der Familie zu beschaffen oder Material für die Flechtarbeiten aus Palmblättern zu schneiden und in vielen Schritten für die Verarbeitung vorzubereiten (Smith, 2015: 22). Die indigenen Frauen* nehmen eine zentrale Rolle bei der Erhaltung der indigenen Traditionen und Kulturgütern ein, weil sie das traditionelle Kunsthandwerk ausüben und für die Erziehung der Kinder und somit auch die Wissens- und Sprachvermittlung verantwortlich sind (Gama Avilez et al., 2012: 1101).

Aus ökonomischen Gründen können ein Viertel der Kinder nicht die Schule besuchen (Smith, 2015: 22) und meistens beenden junge Frauen* ihre Schullaufbahn nach der Grund- oder Mittelschule und werden zuhause als Arbeitskraft eingeplant. Eine stichprobenhafte Erhebung 2019 in Tlamacazapa hat ergeben, dass Frauen* im Bereich der Bildung besonders

¹⁰ Die Definition von extremer Armut nach CONEVAL (2018) lautet, dass Menschen nicht über ausreichende finanzielle Mittel verfügen, um ihre täglichen Grundbedürfnisse zu decken und mindestens drei weitere soziale Benachteiligungen beklagen (beispielsweise kein Zugang zum Gesundheitssystem, kein Zugang zu Bildung, oder keinen Wohnort mit einer Grundversorgung an Wasser, Energie und Sanitär) (CONEVAL, 2019: 18, 26).

benachteiligt sind, denn von den befragten Frauen* in Tlmacazapa waren ungefähr 70% Analphabet*innen (Atzin, 2019a: 3). Eine Unterstützung der Kinder bei den Schulaufgaben oder adäquate Förderung ihrer Fähigkeiten gestaltet sich bei den limitierten Zeit-, Geld- und Bildungsressourcen der Mütter demnach als sehr schwierig.

Die Zeit ist das wertvollste Gut der Frauen*: jeder Weg und jeder Prozess kostet Zeit - Zeit, die sie gut nutzen müssen, um ihren Lebensunterhalt mit einem von Hand geflochtenen Gegenstand zu verdienen oder die arbeitsaufwendige Sorgearbeit möglichst schnell zu erledigen. Die meisten Frauen* üben das Kunsthandwerk in den Pausen zwischen der häuslichen Care-Arbeit aus und können daher ihre Stückzahl nicht sonderlich steigern. Aus Mangel an alternativen Vertriebswegen sind sie gezwungen, die niedrigen Preise der Zwischenhändler zu akzeptieren und ihre Flechtkunst unter Wert zu verkaufen, was ihre ökonomische Situation weiter angespannt hält (Ocampo, 2017: 49).

Die Kinder übernehmen in dem Herstellungsprozess unterstützende Hilfsarbeiten, wobei die Jungen im Teenageralter in die Fußstapfen der männlichen Familienmitglieder treten und die Palmprodukte außerhalb des Dorfes verkaufen. Die meisten Männer* sind über mehrere Tage und Wochen abwesend, weil sie als Tagelöhner oder Händler arbeiten, um beispielsweise die Kunsthandwerksprodukte in touristischen Gegenden zu verkaufen. Es kommt gelegentlich vor, dass sie an anderen Orten neue Liebesbeziehungen eingehen und weitere Familien gründen. Eifersucht und Misstrauen zwischen den Partner*innen steht daher an der Tagesordnung und führt zu häufigem Streit und häuslicher Gewalt (Gama Avilez et al., 2012: 1106).

Die Frauen* bleiben meist in Tlmacazapa, um für die Kinder, Tiere und Landwirtschaft zu sorgen, wodurch sie den schädlichen Umweltbelastungen im Wasser und Essen, aber auch am offenen Kochfeuer sowie den toxischen Inhaltsstoffen der Farben zum Einfärben der Palmblätter täglich ausgesetzt sind. Mangelernährung und unsauberes Trinkwasser belasten dauerhaft ihre körperliche und mentale Gesundheit und zum Zeitpunkt einer Schwangerschaft und der Geburt befinden sich die Frauen* und (un-)geborenen Kinder wegen unzureichender medizinischer Vor- und Nachsorge in einer äußerst vulnerablen Situation (Smith, 2015: 8f, 22f). Neben den sozialen, ökonomischen und ökologischen Einflussfaktoren sorgen die Präsenz und Einschüchterungen der Kartelle für eine Verfestigung der Angst- und Gewaltspirale vor Ort. All diese Aspekte eines Lebens in extremer Armut verursachen ein Gefühl von Perspektivlosigkeit, Wehrlosigkeit und Angst in Tlmacazapa.

Beim Forschungsgegenstand dieser Arbeit angekommen, wird nun ein kurzes Portrait der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin gezeichnet und sowohl ihre inhaltliche Ausrichtung als auch das Fallbeispiel des frühkindlichen Bildungsprogramms im Speziellen vorgestellt.

3.4 Zivilgesellschaftliche Organisation Atzin

Paulo Freire (1973) interpretiert den Begriff der Entwicklung als kulturellen und strukturellen Wandel durch Bildung und Bewusstseinsbildung und distanziert sich damit vom Verständnis von Entwicklung als rein wirtschaftlichem Wachstum (Freire, 1973). Die zivilgesellschaftliche Organisation *Atzin* teilt die Idee von Veränderung und Transformation von innen heraus und stimmt mit Freires Sichtweise überein, dass Bildung befreiend und bestärkend sein kann (Atzin, 2020b). Atzin wurde 1997 von einem kanadisch-mexikanischen Team gegründet mit dem Ziel, die Zukunft der Bevölkerung von Tlamacazapa zu verbessern (Atzin, 2020b).

Es wurden drei zentrale Herausforderungen für das Bestreiten des Alltags in Tlamacazapa identifiziert: eine mit Schadstoffen kontaminierte und immer weiter zerstörte Umwelt, ein erschwertes soziales Miteinander durch Armut und Identitätsverlust, eine Stimmung voller Angst, Hoffnungslosigkeit, Groll und psychischer sowie physischer Gewalt (Smith, 2015: 5). Auf diese Herausforderungen reagiert Atzin mit Bildungsprogrammen und Maßnahmen zur Gemeindeentwicklung. Die Organisation möchte die Menschen dabei unterstützen, wieder im Einklang mit der Natur zu leben, die menschlichen Grundbedürfnisse zu decken und dabei in Frieden und Freiheit ein liebevolles und tolerantes Miteinander zu entwickeln, welches jede Person mit Hoffnung und Glaube an die Kraft der Veränderung erfüllt (ebd.).

Der Lösungsweg von Atzin ist, den Funken Hoffnung stetig zu nähren, der entsteht, wenn Menschen eine neue Perspektive erkennen, ermutigt werden, dass sie ihre Lebensrealität selbst ändern können und somit ein besseres Leben für sich und ihre Familien erreichen (Atzin, 2020b).

“Atzin is about working with patient resolve, energetic persistence and a love for people, generating momentum to re-humanize our world, knowing that each committed individual makes a world of difference.” (Smith, 2015: 5)

Ihr Ziel ist, bei den Individuen einen inneren Wandel anzustoßen und zu begleiten, damit die Menschen trotz der schwierigen Umstände nicht apathisch verharren oder mit internalisierten unterdrückerischen Verhaltensmustern, wie Angst, Hass oder Gewalt, reagieren. Vielmehr

sollen sie davon frei werden und durch kritische Bewusstseinsbildung ermutigt werden. Sie sollen Kraft schöpfen und ihre persönliche Situation aus einer neuen Perspektive sehen und hoffnungsvoll für Veränderung eintreten (Smith, 2015: 5.).

3.4.1 Aufbau und Organisationsstruktur

Die zivilgesellschaftliche Organisation besteht aus dem operativen Bereich *Atzin México* mit einem Büro in Cuernavaca, Morelos und dem Bildungszentrum und Wirkungsort der Organisation in der Gemeinde Tlmacazapa. *Atzin México* wird von einem fünfköpfigen Vorstandsteam geleitet und übernimmt alle operativen Aufgaben, beispielsweise die Planung und Umsetzung sowie das Monitoring und die Evaluierung der Programme, Unterstützung und Fortbildung der einheimischen Koordinator*innen, sowie Netzwerkarbeit und Fundraising vor Ort (Atzin, 2020b). Im Jahresbericht 2021 zählt *Atzin México* eine Mitarbeiter*innenzahl von insgesamt 33 Mitarbeitenden, wobei das administrative Team mit Sitz in Cuernavaca nur zwei Vollzeitbeschäftigte und vier Teilzeitbeschäftigte umfasst, zwei Personen aus dem Ausland, die für mehrere Monate Freiwilligenarbeit leisten und sechs junge Frauen* aus Tlmacazapa, die für unterschiedlich lange Zeit nach Cuernavaca umgezogen sind, um mit dem Team dort zu arbeiten und sich selbst weiterzubilden (Atzin, 2022: 2). In Tlmacazapa bilden 21 lokal verwurzelte Frauen* das Herzstück von Atzin, weil sie die unterschiedlichen Programme koordinieren und wöchentlich durchführen, das Bildungszentrum verwalten, Dorfsozialarbeit leisten und versuchen dabei den Funken Hoffnung in der Gemeinschaft zu verbreiten. Im Jahr 2021 beschäftigte *Atzin México* nur zwei Männer* in Teilzeit, das restliche Team wird von Frauen* gebildet. Lediglich die ehrenamtliche Direktorin und die beiden Freiwilligen sind Personen mit nicht-mexikanischer Staatsbürgerschaft und einem anderen kulturellen Hintergrund (ebd.).

Das zweite Standbein ist die Schwesterorganisation *Atzin Canada* in Calgary, Alberta in Kanada mit einem sechsköpfigen Vorstandsteam im Jahr 2021. *Atzin Canada* übernimmt hauptsächlich Finanzierungsaufgaben, leistet inhaltliche und technische Unterstützung und stimmt sich bei den weiteren Vorstandsaufgaben und Entscheidungsprozessen eng und paritätisch mit dem Leitungsteam von *Atzin México* ab (Atzin, 2020b).

Mit der Unterstützung von *Atzin México* haben einheimische Frauen* aus Tlmacazapa im Jahr 2009 die zivilgesellschaftliche Organisation *Yotlakat Non Siwatl* (YNS, dt. *Die wiedergeborene Frau*) gegründet. Diese Kooperative dient der Förderung des Kunsthandwerks

als Einkommensquelle und soll sie auf dem Weg zu wirtschaftlicher Unabhängigkeit begleiten. Es ist die erste Organisation, die von Frauen* für Frauen* in Tlamacazapa gegründet wurde, bestehend aus neun Personen im Vorstand und einer variierenden Anzahl kooperierender Frauen* (Atzin, 2020b).

3.4.2 Wirkungsbereiche in Tlamacazapa

Die zahlreichen Projekte von Atzin lassen sich in vier Bereiche untergliedern: (1) Gesundheit und medizinische Angebote zur Beratung und Grundversorgung mit einem integrierten *special needs* Programm für Menschen mit besonderen Bedürfnissen und chronischen Krankheiten sowie mit einem Fokus auf traditionell indigener Hebammenarbeit (2) Weiterbildung für die Gemeinschaft und Alphabetisierung durch Bildungsprogramme für Frauen* und Kinder jeden Alters, (3) Förderung von Einkommensmöglichkeiten für Frauen* durch selbstverwaltete Kooperativen und Mikrokreditsysteme, (4) Umwelt-, Wasser- und Hygienemanagement (Smith, 2015: 4; Atzin, 2020b).

Durch die vier Bereiche werden unterschiedliche Ziele verfolgt, unter anderem Lernen für jede*n zu ermöglichen, das gemeinschaftliche Zusammenleben stärken, Wohlstand und gutes Leben selbstbestimmt und neu zu definieren und abschließend noch die Resilienz jedes Einzelnen und der Gemeinschaft als Ganzes zu stärken. Das übergeordnete Ziel lautet, ganz nach Paulo Freire (1973), die mentalen Kapazitäten zu stärken und ein kritisches Bewusstsein zu bilden (Atzin, 2020b). Auf diese Art und Weise werden die Menschenrechte geachtet, Gleichstellung der Geschlechter unterstützt, Entfaltungs- und Transformationsmöglichkeiten geschaffen und die Umwelt geschützt (ebd.).

Die Organisation verfolgt mit ihrer Arbeit eine langfristige Empowerment-Strategie, indem innerhalb der Gemeinschaft junge Menschen – hauptsächlich Frauen* – zu Erzieher*innen oder Dorfsozialarbeiter*innen ausgebildet werden. Sie werden somit befähigt, die sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen in Tlamacazapa zu erkennen und eigenständig Lösungen dafür zu finden (Atzin, 2020b). Alle vier Bereiche sind eng miteinander verknüpft, bedingen sich gegenseitig und müssen parallel in Angriff genommen werden, damit ein ganzheitliches Streben und eine Bewegung in Richtung Freiheit und Verbesserung der Lebensbedingungen für jede*n Einzelne*n erreicht werden kann.

Da der Fokus dieser Forschungsarbeit auf dem Bereich der Bildung liegt, wird nun das frühkindliche Bildungsprogramm von Atzin im Detail vorgestellt. Übergeordnete Fragen, wie

beispielsweise, welches Verständnis von Bildung und Gesellschaft die zivilgesellschaftliche Organisation Atzin vertritt und welche inhaltliche und perspektivische Ausrichtung sie mit den Bildungskonzepten und Zielsetzungen verfolgen, werden in den weiteren Kapiteln dieser Arbeit beantwortet.

3.4.3 Fallbeispiel: Frühkindliches Bildungsprogramm (*programa infantil*)

Das frühkindliche Bildungsprogramm *programa infantil* von Atzin existiert seit 2016 und ist Bestandteil des kommunalen Bildungs- und Alphabetisierungsprogramms „Tihueliske“ (Atzin, 2020a: 3). Das Programm wurde im September 2014 als Pilotprojekt gestartet und in den ersten zwei Jahren eine Organisationsstruktur aufgebaut. Die inhaltliche Ausrichtung wurde über zwei Jahre hinweg in fünf Gesprächsrunden von Eltern und Mitarbeiter*innen von Atzin gemeinsam erarbeitet. Junge Frauen* aus Tlamacazapa wurden für das frühkindliche Bildungsprogramm ausgebildet und können durch Fortbildungen ihre Fähigkeiten stärken und erweitern (Atzin, 2017: 2). Susan Smith, Mitgründerin und ehrenamtliche Direktorin von Atzin, stuft das Frühförderprogramm als vielversprechend und wichtig ein, da es auf die Bedürfnisse von Kindern eingeht, ihre Fähigkeiten im wichtigen Alter von 0 bis 6 Jahren fördert und dabei hilft, essentielle Grundlagen für den Rest ihres Lebens zu legen (Atzin, 2020b).

Das *programa infantil* findet zwei Mal wöchentlich für vier Stunden im Bildungszentrum von Atzin in Tlamacazapa statt. Die Leitung wird von einer Programmkoordinatorin übernommen, die von fünf weiteren Mitarbeiter*innen unterstützt wird. Die Zielgruppe sind Kinder im Alter unter 6 Jahren, die nicht in den Kindergarten gehen und aus Familien mit schwierigen wirtschaftlichen und sozialen Umständen kommen. Das frühkindliche Bildungsprogramm hat als übergeordnetes Ziel, den physischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsprozess des Kindes zu stimulieren und auch die Kreativität anzuregen, damit die individuellen Fähigkeiten der Kinder erkannt und spezifisch gefördert werden können (Atzin, 2022: 3). Diese Ziele werden durch bewusst gewählte Aktivitäten beim gemeinsamen Spielen und Lernen der Kinder untereinander und mit den Erzieher*innen umgesetzt. Beispielsweise durch Musik und Bewegung, mit Spielen an der frischen Luft, Koordinationsübungen und Tanzen; durch Kunst und Werken mit Farben, Naturmaterialien, recycelten Gegenständen und Papier; durch Vorlesen von Geschichten mit anschließendem Reflektieren und Gespräch; aber auch durch Erlernen von Grundwissen wie alltägliche Routinen (Körperhygiene, gemeinsam Essen, Abspülen, Aufräumen) und Vokabeln und Zahlen (Atzin, 2022: 3).

Das Programm ist kostenlos und grundsätzlich für alle Kinder bis sechs Jahren offen, wobei die Zielgruppe besonders Kinder aus den ärmsten Familien des Dorfes, sowie Kinder, die nicht in den Kindergarten gehen, und Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder besonderen Bedürfnissen ist. Wenn Eltern ihr Kind zu dem Bildungsprogramm anmelden möchten, durchlaufen sie einen Registrierungsprozess und beantworten Fragen zu ihrem Kind und der familiären Situation sowie zu den gesundheitlichen Bedingungen. Die Mitarbeiter*innen erfassen den physischen Zustand des Kindes, entscheiden, ob eine Versorgung mit Nahrungsergänzungsmitteln oder Medikamenten nötig ist und besprechen mit den Eltern in regelmäßigen Abständen von drei Monaten den Entwicklungsfortschritt des Kindes sowie die Wünsche und Sorgen der Eltern (Atzin, 2018: 1f). Die Anzahl der registrierten Kinder ist im Laufe der ersten fünf Jahre von knapp 80 Kindern auf knapp 60 Kinder gesunken. Betrachtet man die Entwicklung der einzelnen Schuljahre, so fällt auf, dass der größte Rückgang der Teilnehmer*innen im Schuljahr 2018/2019 stattgefunden hat. Mit nur 42 teilnehmenden Kindern waren es 29 weniger als im vorherigen Schuljahr (Atzin, 2018: 2; Atzin, 2019b: 3). Das Schuljahr 2019/2020 musste aufgrund der Pandemie am 27. März 2020 abgebrochen werden, zu dem Zeitpunkt waren 49 Kinder angemeldet (Atzin, 2020a: 3). Das Bildungsprogramm konnte erst im Oktober 2021 wieder aufgenommen werden und registrierte bis Dezember 2021 eine deutlich gestiegene Teilnahme mit 58 Kindern (Atzin, 2022: 3f). Aktuelle Zahlen aus den Schuljahren 2022 und 2023 liegen leider nicht vor.

4. Theoretische Rahmung

Die theoretische Grundlage dieser Arbeit basiert auf Ansätzen aus dem Bereich der Bildungsforschung, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf den Publikationen von Paulo Freire (1973) liegt. Um die intersektionale Perspektive auch in diesem Abschnitt widerzuspiegeln, werden die freiranischen Grundlagen ergänzt durch feministische und anti-rassistische Ansätze und indigene Epistemologien aus Lateinamerika.

4.1 Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) war ein brasilianischer Pädagoge, dessen klassenkritische und revolutionäre Ansätze die Bildungstheorie und -praxis weltweit verändert haben. Der ausgebildete Jurist kam über Umwege in die Erwachsenenbildung und entwickelte in diesem Zuge einen revolutionären Ansatz für Alphabetisierung, welcher ihm den Auftrag bescherte, eine nationale Alphabetisierungskampagne für Brasilien umzusetzen. Politische Umbrüche

zwangen ihn ins Exil, wo er über 10 Jahre an vielen Orten und Institutionen lernte und lehrte; zurück in Brasilien wurde er an die Universität und später auch an die Bildungsbehörde berufen. Sein Lebensweg war geprägt von persönlichen und beruflichen Veränderungen, die er in seine Lehre mit einfließen ließ (Vilsmaier/Streck, 2021: 2f).

In seinem Werk *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* (1973) stellt er das reformpädagogische Konzept für eine Befreiung von Unterdrückung und Ausbeutung vor (Langthaler/Lichtblau, 2006:10). Gemeint ist damit eine (Selbst-)Befreiung der Unterdrückten, unter anderem durch Bewusstseinsbildung und durch kritisches Denken. Als Schlüsselemente sieht er dabei Aktion und Reflexion sowie den Dialog, welcher sich durch Liebe, Demut, Glaube, Hoffnung und Vertrauen in die Fähigkeiten der Mitmenschen auszeichnen soll (Freire, 1973: 72ff). Er proklamiert, dass darin sehr viel transformative Kraft für die Veränderung der eigenen Lebensumstände steckt (Vilsmaier, Streck, 2021: 5f). Für die vorliegende Arbeit eignet sich dieser reformpädagogische Ansatz von Paulo Freire, da die Lebensrealität der Menschen in Tlmacazapa geprägt ist von Armut, Unterdrückung und Gewalt und den daraus resultierenden Konsequenzen (siehe Kapitel 3). Im Folgenden werden die zentralen Begriffe und Ansätze erläutert.

4.1.1 Von der Unterdrückung zur Befreiung

Humanisierung und Enthumanisierung

Paulo Freire beleuchtet in der *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) Herrschaftsverhältnisse und unterdrückerische Strukturen zwischen Individuen und innerhalb von Gesellschaften. Er thematisiert unter anderem die Auswirkungen auf die Menschen und ihre Vorstellungen, was es bedeutet, ein Mensch, also human zu sein. Die Humanisierung ist eine der zentralen Fragen der Menschheit, weil der Mensch nach einem friedlichen und humanen Miteinander strebt und nach Gerechtigkeit und Freiheit verlangt (Freire, 1973: 31). Angesichts von enthumanisierenden Zuständen, wie beispielsweise Ungerechtigkeit, Unterdrückung, Ausbeutung und Gewalt, wird die Notwendigkeit von Humanisierung erst deutlich. Doch Enthumanisierung ist kein Naturzustand, „sondern das Ergebnis einer ungerechten Ordnung [ist], die in den Unterdrückten jene Gewalt erzeugt, durch die sie enthumanisiert werden.“ (Freire, 1973: 32). Paulo Freire deutet hier schon auf die systematische Spirale der Unterdrückung und Gewalt hin, die alle betrifft und die es zu durchbrechen gilt, wenn wahre Freiheit für die Unterdrückten, aber auch die Unterdrücker, erreicht werden soll.

Mechanismen der Unterdrückung

Um zu verstehen, was Unterdrückung bedeutet und welche unterdrückerischen Handlungsweisen dafür angewendet werden, hilft ein Blick auf die Merkmale der anti-dialogischen Aktion nach Freire (Freire, 1973: 116ff).

Die Unterwerfung

Die Unterwerfung ist die notwendige Ausgangsbedingung für unterdrückerische Verhältnisse und beschreibt ein hierarchisches, ungleiches und ausbeuterisches Machtverhältnis zu dem mindestens zwei konträre Parteien gehören, die Unterdrücker*innen und die Unterdrückten (Freire, 1973: 117). Die Unterdrücker*innen haben ein Interesse daran, den ungebildeten und unreflektierten Ist-Zustand des Volkes zu erhalten, um weiterhin das vertikale Machtgefälle für ihren Vorteil auszunutzen (ebd.: 111). Um die eigene Vormachtstellung zu erhalten, muss die Unterwerfung der anderen Partei durch immer weiterführende wirtschaftliche, aber auch kulturelle Unterdrückung sichergestellt werden (ebd.: 117). Sie verbreiten zu diesem Zweck Mythen und manipulieren die Unterdrückten, um sie zu entmachten und von sich selbst und ihrer Umwelt zu entfremden. Die Unterdrücker sind an keinem Dialog interessiert (ebd., 1973: 27f). Im Folgenden werden typische Hilfsmittel und Wege zur Unterwerfung vorgestellt.

Die kulturelle Invasion

Die kulturelle Invasion wird von Paulo Freire (1973) als rücksichtsloses und zerstörerisches Eindringen in den kulturellen Zusammenhang einer Gruppe beschrieben, indem die Weltansichten der Eindringenden den Überfallenen aufgedrängt werden. Die wirtschaftliche und kulturelle Invasion ist ein Akt der Gewalt, der immer mit der Herrschaft einer Gruppe über eine unterdrückte andere Gruppe einhergeht (Freire, 1973: 129f). Nimmt man den Unterdrückten ihre Mitteilungsfähigkeit und ihre Sprache, so verlieren sie auch ihre Orientierung und Kreativität und werden langfristig auch ihrer kultureller Einzigartigkeit und ihrer identitätsstiftenden Traditionen beraubt (ebd.: 117, 129f). Er weist darauf hin, dass hierbei eine "kulturelle Verfälschung" (Freire, 1973: 130) passiert, da sich die Überfallenen anpassen (müssen) und die Sprache und Traditionen, sowie Wertvorstellungen und Visionen der Eindringlinge annehmen und sich dabei von ihrer eigenen Kultur immer mehr entfremden (ebd.: 130).

Dies ist die Erklärung für die beobachtete Dualität der Unterdrückten: In einem langsamen Anpassungsprozess, nähern sie sich immer mehr den Unterdrücker*innen an und entwickeln

unterdrückerische Denk- und Lebensweisen in sich (Freire, 1973: 130). Im Prozess der kulturellen Invasion entfremden sich die Unterdrückten von sich selbst und verlieren ihre Handlungs- und Entscheidungsmacht (ebd.: 137). Sie verlieren die Fähigkeit, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen und machen die schmerzliche Erfahrung, dass sie eigenständig nichts Konkretes verändern können. Wo keine Entscheidung fällt, entsteht auch keine Bewegung des Strebens und der Kreativität, was aber eine notwendige Ausgangsbedingung für eine sozialökonomische *Entwicklung* ist. Ob auf individueller oder auf gesellschaftlicher Ebene - gespaltene Wesen können sich nicht *entwickeln*, da ihnen die politische, wirtschaftliche und soziokulturelle Entscheidungsmacht fehlt (ebd.: 137, 139f).

Spaltung und Beherrschung

Damit die Unterwerfung gelingt, wenden die zahlenmäßig unterlegenen Unterdrücker die Strategie des Teilens an und spalten die Masse der Unterdrückten in kleinere, verfeindete und dadurch leichter zu beherrschende Gruppen (Freire, 1973: 119). Die Aufspaltung in Kleingruppen führt zu stetiger Entfremdung der einzelnen Untergruppierungen voneinander; durch die Isolierung nimmt das Verständnis füreinander und damit der Zusammenhalt und die Solidarität untereinander ab. Die eigene Wirklichkeit wird weniger kritisch betrachtet, weil man keinen Vergleich hat und von den Problemen anderer unterdrückter Menschen in anderen Bereichen der Gesellschaft oder Gegenden der Welt kaum etwas erfährt (ebd.: 120).

Die grundlegende Unsicherheit der Unterdrückten ist ein Schwachpunkt, welcher in unterdrückerischen Verhältnissen gezielt ausgenutzt wird (Freire, 1973: 122, 124). Auch die Klassenkonflikte dienen den Unterdrückern als hilfreiches Mittel, um die Bevorteilung einzelner und Benachteiligung anderer zu nutzen und Hass und Eifersucht zu schüren (ebd.: 121f). All diese Formen der Spaltung sind notwendiges Mittel der Unterdrücker, um das unterdrückerische System für ihren eigenen Vorteil auszunutzen und den Machterhalt zu gewährleisten. Die stärkste Waffe, die die Unterdrückten dem entgegenstrecken können, ist Einheit und die Erkenntnis, dass sie in einem unterdrückerischen System gefangen sind, ausgenutzt werden und sich nur mit gemeinsamer Anstrengung daraus befreien können. Doch durch gezielte Manipulation versuchen die Unterdrücker diesen Erkenntnisprozess zu verhindern (ebd.: 123, 125).

Manipulation

Manipulation wird auch als ein Instrument zur Unterwerfung beschrieben und geschieht in Form von Mythen, Glaubenssätzen und Logiken, die vom unterdrückerischen System als unveränderbar und wahr etabliert werden und in das Denken und Handeln der Unterdrückten eindringen. Diese gut organisierte Propaganda wird genutzt, um die Massen still und passiv zu halten und manipulierbar zu machen (Freire, 1973: 118, 125f). Paulo Freire nennt Beispiele, die auch den kapitalistischen Glaubenssätzen und Mythen der aktuellen Zeit entsprechen: die Gleichstellung aller Menschen und dass die universellen Menschenrechte überall akzeptiert und respektiert seien; Chancengleichheit in Bildung und Erziehung; die scheinbare Freiheit, den Arbeitsplatz und -ort selbst wählen zu können; dass Fleiß und Privateigentum zu wirtschaftlichem Erfolg und persönlicher und menschlicher Entwicklung führt (ebd.: 118).

Die Elite versucht innerhalb der gesellschaftlichen Kleingruppen eine Art von Organisation und Zusammenhalt mittels Manipulation zu schaffen, um zu verhindern, dass die Unterdrückten die Mythen entlarven, sich über die Gruppen hinweg vereinen und aufbegehren. Beispielsweise lässt sich die Stadtbevölkerung besonders leicht manipulieren: Man lebt unter sich, entfremdet von der Landbevölkerung und man erachtet sich selbst als privilegiert und bemerkt nicht, dass man dennoch unterdrückt wird (ebd.: 126).

Charakterzüge der Unterdrückten

Um zu verstehen, warum die anti-dialogischen Strategien der Unterdrücker so erfolgreich sind, ist es hilfreich, die Charakterzüge der Unterdrückten genauer zu betrachten. Paulo Freire (1973) spricht von einer Gespaltenheit oder Dualität der Unterdrückten, weil sie aufgrund der kulturellen Invasion und Manipulation sowohl die Denk- und Verhaltensweisen ihrer eigenen Identität als auch die der Unterdrücker in sich tragen (ebd.: 118, 125f, 130). Bis sie den Zustand ihrer Unterdrückung wahrhaftig erkennen, haben sie wenig Hoffnung auf Veränderung, nehmen ihre Situation als gegeben und schicksalhaft hin und fügen sich in die unterdrückerischen Strukturen bestmöglich ein (ebd.: 47f). Diese Fügsamkeit ist die Konsequenz von Unterdrückung und Gewalt und stellt ihre Überlebensstrategie dar. Sie zeigen eine gewisse Sehnsucht nach der Lebensweise der Unterdrücker, denn solange die Unterdrückten von sich selbst entfremdet leben, ist die Lebensweise der Unterdrücker*innen ihr Vorbild für "Mensch sein und gutes Leben" (Freire, 1973: 48).

Die Lebensrealität der Unterdrückten ist gekennzeichnet von Gewalt, denn jedes Unterdrückungsverhältnis beginnt mit einem Gewaltakt: Gewalt als Mittel und Zweck, um den eigenen Standard und die Definition von menschenwürdigen Lebensverhältnissen für sich selbst zu garantieren (Freire, 1973: 44f). Diese Gewalt schafft ein Klima von Besitz und Macht, in dem Dinge oder Menschen besessen und beherrscht werden und die Selbstdefinition über den eigenen Besitz oder Einflussbereich gemacht wird. Zudem handelt es sich um eine anhaltende Spirale von Gewalt, da diese Verhaltensweise erlernt wurde, reaktionär ist und intergenerationell weitergegeben wird (ebd. 1973: 45f). Die emotionale Abhängigkeit von den Unterdrücker*innen führt zu Frust und Ausweglosigkeit. Die Unterdrückten verharren in den Begrenzungen der unterdrückerischen Ordnung, weil sie diese Ordnung schon verinnerlicht haben und daher das System nicht durchschauen (können). Sobald sie an Macht gewinnen, werden sie die unterdrückerischen Handlungen reproduzieren, weil sie gelernt haben, dass Menschsein auch bedeutet gewalttätiger Unterdrücker zu sein (Freire, 1973: 33, 48, 50f).

Ein weiteres Merkmal der Unterdrückten ist die Selbsterniedrigung und dadurch mangelndes Selbstvertrauen und eine geringe Selbstachtung (Freire, 1973: 49). Sie haben sehr oft gehört, dass sie weniger Wert seien und fangen an, diese Lüge zu internalisieren. Bei ausbleibender Selbstwirksamkeit führt dies zu einer Lähmung, es schädigt das Selbstvertrauen der Unterdrückten und sie trauen sich nicht mehr auf ihre Wahrnehmung, ihre Wissensformen und ihre Traditionen zu bauen. Vielmehr glauben sie, dass nur die Unterdrücker*innen über wichtiges Wissen und richtige Lösungen verfügen würden und verharren in einem apathischen Zustand (ebd.: 49f). Aufgrund von mangelndem Selbstvertrauen haben Unterdrückte oft Angst vor der Freiheit. Frei sein würde bedeuten, sich von den gewohnten Regeln, von der gewohnten Ordnung aktiv abzuwenden und einen Kampf der Befreiung mit ungewissem Ausgang zu führen. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung wären die Konsequenzen daraus, doch das sind unerprobte Situationen voller Ungewissheit, im Gegensatz zur gewohnten, unterdrückerischen Ordnung (ebd.: 34f).

Wenn also der Wille zur Veränderung und Befreiung im Individuum oder Kollektiv noch nicht stark genug ist und die Risiken vor dem Kampf und dem ungewissen Neuen zu groß sind, dann bleiben Menschen bei ihrem alten Muster. Das ist die Erklärung, warum sich manche vor dem Erkenntnisprozess, der kritischen Bewusstseinsbildung (*conscientização*) fürchten und den unfreien Zustand bevorzugen, anstatt kritisch zu reflektieren, sich zu verbünden und frei zu kämpfen (Freire, 1973: 35).

Befreiung durch Bewusstseinsbildung (conscientização): Aktion und Reflexion

Paulo Freire definiert die kritische Bewusstseinsbildung (port. conscientização) als

“Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.” (Freire, 1973: 25).

Die kritische Bewusstseinsbildung befreit die Unterdrückten aus dem Objektstatus und eröffnet ihnen die Möglichkeit als eigenverantwortliche Subjekte zu agieren und so wieder Mensch zu werden, echte Humanisierung zu erleben, nach Freiheit zu streben, frei zu leben und ihr Schicksal aktiv zu gestalten (Freire, 1973: 25). Die Bewusstseinsbildung ist ein dialektischer Erkenntnisprozess, der zwischen den Lernenden und der Welt stattfindet, vermittelt durch die Wirklichkeit, also die wahrgenommene und kritisch hinterfragte Realität - ein Zusammenspiel von Aktion und Reflexion, begleitet von konsequentem Dialog (Vilsmaier/Streck, 2021: 5).

Paulo Freire beschreibt Befreiung als wechselseitigen und dialogischen Prozess:

“Um die Situation der Unterdrückung zu überwinden, muß der Mensch zunächst die Ursache kritisch erkennen, damit er durch verändernde Aktion eine neue Situation schaffen kann, eine, die das Streben nach voller Menschlichkeit ermöglicht.” (Freire, 1973: 34)

Die Ausgangsbedingung für diesen befreienden Erkenntnisprozess ist, dass die Unterdrückten ihren unfreien Zustand der Unterdrückung wahrnehmen, um die Kraft und den Willen zur Veränderung und Befreiung zu entwickeln (Freire. 1973: 33f). Sie müssen sich bewusst machen, dass ein Teil von ihnen bereits unterdrückerisch geprägt ist, dass sie diese Züge in sich tragen und sich davon loslösen müssen (ebd.: 130f). Die Furcht vor der Freiheit muss einem Glauben an sich selbst und an die eigenen Fähigkeiten weichen. Dies kann gelingen, wenn das reflektierte, kritische Denken begleitet wird von echter Praxis und einem Dialog auf Augenhöhe, der nur durch echtes Zutrauen und Vertrauen entstehen und bestehen kann (Freire, 1973: 51).

Paulo Freire nennt als einen weiteren wichtigen Aspekt der Befreiung, dass die Gegensätzlichkeit zwischen Unterdrücker*in und Unterdrückten aufgelöst werden müsse, indem sich die Unterdrückten selbst und die Unterdrücker*innen, durch das Begreifen und Aufdecken der Situation und das Verändern der bestehenden Ordnung, befreien (Vilsmaier/Streck, 2021: 8f). Allgemeine Ungerechtigkeiten müssen subjektiviert werden und an konkreten Menschen und Schicksalen greifbar und fühlbar gemacht werden, damit der

abstrakte Widerspruch zwischen Unterdrücker*innen und Unterdrückten aufgelöst werden kann (Freire, 1973:37).

“Nur wo Mehrheiten ihr Recht verwehrt wird, an der Geschichte als Subjekte teilzunehmen, werden sie beherrscht und entfremdet. Um also ihren Objektzustand durch den Status von Subjekten abzulösen - das Ziel jeder echten Revolution -, ist es notwendig, daß das Volk an der Wirklichkeit, die es zu verändern gilt, handelt und auch auf sie reflektiert.”
(Freire, 1973: 110)

Die Unterdrückten müssen begreifen, dass die soziale Wirklichkeit durch unterdrückerisches menschliches Handeln erschaffen wurde und demnach auch de-konstruierbar und wandelbar ist. Dieser Wandel kann gelingen, wenn sich die Unterdrückten solidarisch verbünden, aus den individuellen Ungerechtigkeiten frei kämpfen und systemische Veränderung einfordern (Freire, 1973: 38). Wenn die Unterdrückten zu der Erkenntnis gelangen, dass sie für ihre eigene Befreiung selber kämpfen und an der Pädagogik, die zu ihrer Befreiung beiträgt, aktiv mitwirken müssen, dann besteht die Chance, sich aus der Unterdrückungsspirale zu befreien (ebd.: 36, 52).

Durch die kritische Bewusstseinsbildung kann die eigene Gespaltenheit erkannt werden, aber auch die Tatsache, dass Problemstellungen situationsbedingt sind und durch eine Veränderung der externen Faktoren ebenfalls veränderbar werden (ebd.: 36). Wenn also die Situationalität von Individuen begriffen wird und Mythen, die die bestehende Ordnung stabilisiert haben, aufgedeckt werden, so wird den Unterdrücker*innen Macht entzogen und bei den Unterdrückten wird Hoffnung und Kraft zur Transformation freigesetzt (Vilsmaier/ Streck, 2021: 5f, 9).

Um aus diesen internen und externen Unterdrückungsstrukturen frei werden zu können, argumentiert Freire, dass die zwingende Bedingung eine vollkommene Menschwerdung im Sinne der Humanisierung sei. Es ist jedoch eine Aufgabe für Radikale, die konsequent der Sache verpflichtet sind und sich im offenen Dialog mit sich und der Welt austauschen und die objektive Wirklichkeit zu einer humanistischen, inklusiven und freieren Wirklichkeit verwandeln (Freire, 1973: 27f). Die Befreiung kann nur durch die Unterdrückten selbst geschehen, nur sie können sich selbst und ihre Unterdrücker befreien, da die Befreiung von unten und innen erfolgen muss, um einen Kompromiss zwischendrin zu erschaffen (Vilsmaier/Streck, 2021: 7f, 9).

4.1.2 Bildung als Praxis der Freiheit

Bildung spielt laut Paulo Freire (1973) im Befreiungsprozess eine zentrale Rolle. Bildung kann nie neutral sein, sie ist immer politisch und es steht lediglich zur Frage, welche pädagogische Richtung von den Erziehenden gewählt wird “die der Unterdrücker oder die der Unterdrückten” (Lange in Freire, 1973: 17). Paulo Freire nennt das *Bankiers-Konzept* als Beispiel für unterdrückerische Pädagogik und stellt mit der *problemformulierenden Bildungsarbeit* eine ermächtigende Alternative vor (Freire, 1973: 57f).

Formen von Bildungsarbeit

Mit dem *Bankiers-Konzept* beschreibt er ein hierarchisches Lehrer*innen-Schüler*innen Machtgefüge, bei welchem den Lehrenden die Rolle der Wissenden und Erklärenden zukommt und die Schüler*innen als unwissend eingestuft werden, die die übermittelten Lehrinhalte unreflektiert aufsaugen sollen. Diese Form der Bildung entspricht einer Unterwerfung und Entfremdung: Wer sich dem Bildungssystem besser anpassen kann, also sich von ihm unterwerfen lässt, der wird im Sinne des Systems und der gesellschaftlich dominierenden Vorstellung erfolgreicher sein, jedoch von sich selbst und der eigenen kulturellen Identität entfremdet werden (Lange in Freire, 1973: 14). Die Bankiers-Erziehung hemmt die schöpferische Kraft von Menschen und arbeitet an der stetigen Überflutung des Bewusstseins, um eigenständiges Nachdenken und kritisches Reflektieren zu verhindern (Freire, 1973: 65).

Im Gegensatz dazu ist die *problemformulierende Bildungsarbeit* revolutionär, dialogisch und praktisch. Die drei Hauptanliegen dieser Form der Bildungsarbeit lauten: (1) das kritische Bewusstsein zu wecken und zu schärfen, (2) über die Lebensrealität zu reflektieren und folglich (3) die Wirklichkeit hin zu mehr Freiheit zu verändern (Freire, 1973: 65). Der dialogische Charakter entsteht durch den Austausch auf Augenhöhe, wodurch ein gemeinsamer Lehr- und Lernprozess von allen Beteiligten stattfinden kann, asymmetrische Rollenverteilungen aufgelöst werden und nach alltagsrelevanten Problemstellungen und Themen aus der Lebensrealität der Unterdrückten gefragt wird (Freire, 1973: 64f). Diese generativen Themen werden von den Lernenden gestaltet, in eigener Sprache formuliert und nach eigenem Ermessen gewichtet und sind daher interessante Themen für die Unterdrückten, die es sich lohnt zu verstehen und weiter zu hinterfragen (ebd., 1973: 66, 76f, 88).

Anders als beim Bankiers-Konzept soll kein fremdes Wissen oder Lösungswege der Erziehenden unreflektiert konsumiert werden. Es werden keine (einfachen) Problemlösungen

gesucht, sondern Fragen aufgeworfen, die selbstbestimmt und selbstverantwortlich von den Lernenden beantwortet werden sollen (ebd., 1973: 14). In der problemorientierten Bildungskonzeption kommt den Lehrenden die Aufgabe zu, die Lernenden im Dialog beim Begreifen der Situationalität zu unterstützen, im Reflexionsprozess zu begleiten und die Hoffnung auf Veränderung zu stärken (Vilsmaier/Streck, 2021:7).

Instrumente für eine befreiende Bildungsarbeit

Auf dem Weg zur kritischen Bewusstseinsbildung ist es wichtig, dass die Bildungsinhalte nah an der Lebensrealität der Lernenden orientiert sind, der Erkenntnisprozess dialogisch geschieht und sie über Aktion und Reflexion eine Praxis entwickeln, die in vielerlei Hinsicht befreiend wirken kann und mithilfe dieser die Wirklichkeit von den Lernenden selbst gewandelt werden kann (Vilsmaier/Streck, 2021: 3f). Im Folgenden wird die Rolle des Dialogs, der Reflexion und der Aktion als zentrale Instrumente für die Bildung als Praxis der Freiheit, laut Freire (1973), erläutert.

Der Dialog

Paulo Freire ist überzeugt, dass das Instrument zur Befreiung eine humanisierende Pädagogik ist, begleitet von dauerhaftem Dialog auf Augenhöhe zwischen Unterdrückter*innen und Unterdrückten (Freire, 1973: 54). Demnach kann wahre Bildung nicht ohne Kommunikation existieren und Kommunikation entsteht erst durch echten Dialog, welcher kritisches Denken fördert und selbst auch durch kritisches Denken gespeist sein muss (ebd., 1973: 76).

“Dialog mit dem Volk ist keine Konzession, auch kein Geschenk und noch viel weniger eine Taktik, die man als Mittel der Beherrschung anwendet. Dialog als Begegnung zwischen Menschen zur <<Benennung>> der Welt ist eine grundlegende Voraussetzung ihrer wahren Humanisierung.” (Freire, 1973: 116)

Dialog bedeutet für Paulo Freire “die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen” (Freire 1973: 72). Der Dialog soll auf Augenhöhe und in beidseitiger Demut stattfinden, um sich gegenseitig zuzuhören und um sich selbst zu hinterfragen. Des Weiteren wird Mut und Liebe benötigt, damit gemeinsam die Welt benannt und eine Wirklichkeit geschaffen werden kann, in der Menschen in Freiheit leben können (ebd., 1973: 72f). Diese Redefreiheit ist ein Grundrecht aller Menschen, welches die Unterdrückten dringend zurückgewinnen müssen. Dialog fordert auch, an den Menschen zu glauben, an seine Fähigkeit, Neues zu erschaffen und seiner Bestimmung als humanistischer und freier Mensch

nachzugehen. Diese drei Grundhaltungen - Liebe, Demut und Glaube - schaffen im Dialog miteinander Vertrauen, dass das Gegenüber vernünftig und selbstständig denken und schlussfolgern kann. Schließlich braucht ein echter Dialog auch Hoffnung, gerade in Situationen der Unterdrückung, um nach einem gerechten, menschlichen Zustand zu streben und dafür zu kämpfen. Paulo Freire betont auch, dass im Dialog bereits kritisches Denken praktiziert werden soll, also den Zusammenhang zwischen Mensch und Welt analysieren, hinterfragen und dekonstruieren und als wandelbare Entwicklung begreifen (Freire, 1973: 74f).

Die Reflexion

Reflexion bedeutet ein Nachdenken über Menschen und sich selbst und darüber, in welcher Beziehung man zueinander und zur Welt steht (Freire, 1973: 66). Außerdem ist, laut Paulo Freire (1973), die Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion und die Fähigkeit zwischen Handlungsoptionen abzuwägen und sich für oder gegen etwas zu entscheiden, der entscheidende Unterschied zwischen Mensch und Tier (ebd.: 80). Reflexion bedeutet auch ein Hinterfragen und Aufdecken von Mythen und unterdrückenden Strukturen. Wenn die Unterdrückten die Abhängigkeits- und Machtverhältnisse verstehen und eine kritische Wahrnehmung entwickeln, dann erkennen sie auch, dass Situationen nicht einfach gegeben sind, sondern verändert werden können (Vilsmaier/Streck, 2021: 6).

Wenn diese Transformierbarkeit der eigenen Lebenssituation von den Unterdrückten begriffen wird, dann fangen sie an, ihre eigene Wirklichkeit zu verändern (Freire, 1973: 70). Der revolutionäre Charakter dieses Bildungskonzepts liegt genau in diesem Punkt: Ziel ist es, die Wirklichkeit zu verwandeln und strukturelle Veränderung zu bewirken und nicht vorgegebene Bildungsinhalte zu erlernen, um sich innerhalb des Systems als Mensch zu optimieren (ebd.: 77). Die Unterdrückten müssen aktive Subjekte des Lernprozesses werden und den Kampf der Selbstbefreiung aufnehmen, indem sie nach der Reflexion eine befreiende Aktion folgen lassen.

Die Aktion

Wenn die Veränderungsmöglichkeit erkannt wurde, dann kann die Aktion, also ein konkretes Handeln und aktives Verändern der Welt, folgen. Unterdrückte werden zu einem handelnden Subjekt und verlassen den unterdrückten, passiven Objektstatus (Vilsmaier/Streck, 2021: 4). Das Produkt aus dem kritischen Reflexionsprozess und der darauf folgenden Handlung bezeichnet Paulo Freire als die Praxis: "Nur Menschen *sind* Praxis - die Praxis, die wie Reflexion und Aktion wahrhaft die Wirklichkeit verwandelnd, die Quelle von Erkenntnis und

Schöpfung ist.” (Freire, 1973: 83) Die Praxis beschreibt also die Tätigkeit des Menschen, ein Produkt hervorzubringen, die Wirklichkeit zu verwandeln und neu zu schaffen, wodurch befreiende Veränderung passieren kann (Freire, 1973: 52, 83).

Die Aktion nach Freire (1973) ist ein radikaler, aber friedlicher Ansatz: Das revolutionäre an seiner Praxis ist, dass sie auf Manipulation, Populismus und Unterdrückung durch Beherrschung verzichtet (ebd.: 106). Laut Freire ist der Grundstein jeder Revolution ein mutiger Dialog, um transparent zu machen, was die Ausgangslage, die Schwierigkeiten, die Mittel und das Ziel sind. Denn je früher und je offener der Dialog ist, desto langfristiger und erfolgreicher wird die Veränderung und Humanisierung sein (ebd.: 108f). Der Mensch ist ein kommunikatives Wesen - mit der Bevölkerung auf Augenhöhe zu sprechen bedeutet, sie als Menschen wertzuschätzen, in den Veränderungsprozess aktiv einzubinden und dadurch gleichzeitig aktiv gegen enthumanisierende Praxis vorzugehen (ebd.: 108f).

“Emanzipatorische Pädagogik und gesellschaftliche Umwälzung gehören unlöslich zusammen.” (Lange in Freire, 1973: 22). Doch diese radikale, gesellschaftliche Veränderung muss von der Basis aus starten, die Bevölkerung muss eine zentrale Rolle bei diesem Prozess einnehmen. Personen mit Führungsrolle haben die Aufgabe, zu koordinieren und sicherzustellen, dass die Richtung eingehalten wird (ebd.: 105f). Paulo Freires revolutionärer Ansatz gilt auch für die epistemologischen Aspekte des Befreiungskampfes, denn für die Befreiung müssen die Unterdrückten selbst verstehen, kritisch reflektieren und Autor*innen und Vorbilder ihrer eigenen Pädagogik und Befreiungsstrategie sein (ebd.: 40f). Es ist wichtig, dass die Bevölkerung bei den wissensbildenden und wissensvermittelnden Prozessen aktiv und gleichberechtigt eingebunden wird. Durch Dialog, gemeinsames Reflektieren und Lernen soll ein symbiotischer, unhierarchisierter und sich ergänzender Erkenntnisprozess zwischen der unterdrückten Bevölkerung und den führenden Eliten entstehen (ebd.: 112f). Die epistemologische Macht der Wissenschaft ist nicht zu unterschätzen, da sie in alle Lebensbereiche eingreift und vor allem ein selektives Bildungs- und Sozialisationssystem aufrechterhält (Lange in Freire, 1973: 12).

4.1.3 Paulo Freire angewendet

Eine wichtige Aufgabe in freiranischem Handeln ist, seine theoretischen Überlegungen und Konzepte gründlich zu reflektieren und zu überdenken, um sie dann kontextsensibel anzupassen, also neu zu erfinden und dadurch echte Alternativen zu entwickeln (Vandenbroeck, 2019: 6).

“The aim [...] is not to reproduce Freire or to “do Freire in early childhood education”. Yet it is to show that other stories are possible and that Freire can be a most valuable source of inspiration for such alternative stories. Yet, in order to be a source of inspiration and hope, his work needs to be reinvented in each specific context.” (Vandenbroeck, 2019: 6)

Im Folgenden werden Überlegungen zu Paulo Freires Konzepten in der frühkindlichen Bildung und in der internationalen Entwicklungsforschung kurz skizziert und dienen als Grundlage für die Analyse in Kapitel sechs.

Freiranische Elemente in der frühkindlichen Bildung

Paulo Freire (1973) stellt fest, dass Bildung nie neutral sein kann, sondern immer eine Richtung hat und entweder als Instrument zur Befreiung oder Instrument zur Unterdrückung verwendet wird (Freire, 1973: 57f). In asymmetrischen Verhältnissen beginnt spätestens mit dem Eintritt in die erste Bildungsinstitution der Prozess der Ausgrenzung und Unterdrückung: Die Sprache, Werte, Glaubenssätze und Erfahrungen aus dem Elternhaus werden von der dominierenden Sprache und Kultur an der Bildungsinstitution ignoriert, abgewertet und verdrängt (Lange in Freire, 1973:12f). Dieser Mechanismus hat weitreichende Folgen, denn die eigene Sprache ist die Waffe der Freiheit, mit der Interessen artikuliert, Rechte eingefordert und Widerstand organisiert werden können. Wird einem Menschen diese Waffe genommen, so bedeutet das meistens auch einen Ausschluss aus den gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen - im Kleinen wie im Großen (ebd.: 12).

In der aktuellen Zeit der Ökonomisierung geraten auch die Bildungsinstitutionen unter Druck und müssen im nationalen und internationalen Vergleich bessere Evaluierungsergebnisse erzielen, kürzere Ausbildungszeiten und allgemeine Effizienzsteigerung vorweisen (Vandenbroeck, 2021: 12). Doch dabei geht der ermächtigende und befreiende Charakter von Bildung verloren, auch Träume und Utopien fallen den ökonomischen Rationalisierungsgründen zum Opfer. Es wird nicht mehr danach gefragt, welche Form der Bildung allgemein angewendet werden soll, zu welchem Zweck und für welche Zielgruppe, wer dazu befugt ist, diese Fragen zu entscheiden und Richtungen vorzugeben (ebd.: 12). Frühkindliche Bildung nach Freire sollte in einem befreienden und ermächtigenden Sinn agieren und angewendet werden, Kinder sollten zum Wünschen und Träumen angeregt werden und ermutigt werden, selbstständig und kritisch zu denken (Vandenbroeck, 2021: 14f).

Angesichts dessen, dass die Neugierde der Kinder im frühkindlichen Alter geweckt wird, scheint es von großer Wichtigkeit, dass sie bereits in diesem Alter mit Elementen von befreiender Pädagogik in Kontakt kommen, anstelle von unterdrückerischen Methoden, um ihren Wissensdurst und ihre Lernfähigkeit nicht im Keim zu ersticken (Lange in Freire, 1973: 12). Laut Ernst Lange vernachlässigt Paulo Freire als Erwachsenenbildner die pädagogische Ausgangssituation eines jeden Lebenswegs: Denn das Eltern-Kind Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnis kann mitverantwortlich sein, dass bei dem Kind ein charakterlicher Grundstock für das aktuelle unterdrückende Bildungswesen gebildet wurde. Er ist der Meinung, dass die erlernten Muster und Konditionierungen aus dem Elternhaus von emanzipatorischen Bildungskonzepten aufgegriffen werden und von Anfang an, gemeinsam mit den heranwachsenden Kindern reflektiert und überdacht werden müssten (Lange in Freire, 1973: 16).

Die freiranischen Bildungskonzepte können gut genutzt werden, um die Diskurse und Ausrichtung der frühkindlichen Bildungsarbeit neu zu überdenken und die Ergebnisse der Reflexion für die Umgestaltung zu nutzen (Vandenbroeck, 2021: 16). Im Bezug auf den Einfluss des Elternhauses würde eine holistische Betrachtung und geteilte Verantwortung zwischen dem privaten Bereich der Kernfamilie und dem öffentlichen Bereich der frühkindlichen Bildungsinstitution den freiranischen Ansätzen entsprechen, die Realität besser abbilden und auch die Erfahrungen der Familien, die in marginalisierten Verhältnissen leben, besser berücksichtigen (Vandenbroeck, 2021: 19). Denn auch die Kontextualisierung der frühkindlichen Bildungsarbeit ist wichtig, da die inhaltliche Ausgestaltung immer von den sozialpolitischen, kulturellen oder ökonomischen Umständen abhängen und von den politischen Denkrichtungen und Ideologien beeinflusst sind (ebd.: 20).

Welche Form von frühkindlicher Bildung angemessen ist, kann also nicht allgemein definiert werden, sondern hängt vom angestrebten Ziel und dem historischen und gesellschaftlichen Kontext ab. Problematisch wird es lediglich, wenn in dem Curriculum die zugrundeliegende Intention und Ideologie verschleiert wird und somit eine De-Politisierung von frühkindlicher Bildung stattfindet (ebd., 2021: 21). Um im freiranischen Sinn diese Form der Bildung wieder zu Re-Politisieren, ist es notwendig, ein kritisches Bewusstsein für den politischen Gehalt und die Wirkungsmacht der Programminhalte frühkindlicher Bildungsarbeit zu entwickeln. Bei diesem Prozess kann es hilfreich sein, sowohl die historische Entwicklung als auch die internationalen Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung und Zielsetzung der frühkindlichen Bildungsprogramme zu betrachten (ebd., 2021: 21f).

“In order to benefit from this possibility of using Freire’s work as a source of reflexion and inspiration, it is imperative to avoid a reductionist reading of it. It is crucial not to read Freire’s work as a methodology, as that would inevitably entail a depoliticisation that would precisely inhibit early childhood teachers from taking a critical (and thus inherently political) stance on pedagogy.” (Vandenbroeck, 2021: 15f).

Neben der kritischen Analyse der Bildungsinhalte kann Paulo Freire für die Erzieher*innen eine Inspirationsquelle sein, um mit ihrem pädagogischen Auftrag zur Re-Politisierung und zum kritischen Hinterfragen von Normen, Hierarchien, Wissens- und Machtverhältnissen beizutragen. Allerdings sollte die Lesart der Konzepte keine reduktionistische, rein informative sein, sondern die Inhalte müssen reflektiert, kontextspezifisch angepasst und in der Praxis angewendet werden, um ihre befreiende und Demokratie stärkende Wirkung zu entfalten (Vandenbroeck, 2021: 15).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Praxisbezug der freiranischen Pädagogikkonzepte. Wenn auf die Reflexion und den Dialog keine Aktion folgt, so kann das Ziel nicht erreicht werden, die Menschen zu handelnden Subjekten zu befähigen, damit sie ihre Wirklichkeit verändern und sich mehr Freiheit erkämpfen. Allerdings müssen dafür die betroffenen Bevölkerungsgruppen, in diesem Fall die Eltern, elementar in den Reflexionsprozess eingebunden sein, ein offener Dialog voller Demut und Respekt vor der Meinung des Gegenübers ermöglicht werden und gemeinsam entschieden werden, welche Konsequenz, also Aktion, zur Veränderung der Wirklichkeit vorgenommen werden sollte (Vandenbroeck, 2021: 24f).

“Liberating or emancipating pedagogy, and thus the answer to the exclusion of marginalised individuals and groups, lies in the tensed relation of objectivism with subjectivism. [...] Pedagogy, in the light of Freire, can therefore only exist in dialogue, and thus in the confrontation of different perspectives.” (Vandenbroeck, 2021: 24, 25)

Es gibt zahlreiche Beispiele, bei denen der Reflexionsprozess über unerwünschte Entwicklungen im frühkindlichen Bildungsprogramm, beispielsweise abnehmende Teilnehmer*innenzahl oder eine Korrelation von schlechten Noten mit schwierigen sozialen Verhältnissen der Kinder, nur im Kreis der Pädagog*innen oder in den verantwortlichen Bildungsinstitutionen intern besprochen werden. Die betroffenen Eltern sind von diesem Dialog ausgeschlossen oder werden nicht ernst genommen. Das wenig überraschende Ergebnis

ist, dass die Lösungsstrategien häufig am Problem vorbei gehen oder dieses teilweise noch verstärken (Vandenbroeck, 2021: 23f).

Wenn Defizite im Bildungsbereich erkannt werden, sollte vielmehr gefragt werden, für wen und in welcher Hinsicht Nachteile bestehen, wer das Ziel ursprünglich definiert hat, mit welcher Motivation und aus welcher Ideologie heraus und ob die adressierten Personen überhaupt das vorgegebene Ziel erreichen wollen. Einzelne Personengruppen sind nie das alleinige Problem, denn die institutionellen und ideologischen Strukturen haben die Inklusions- und Exklusionsmechanismen erschaffen, erhalten diese aus Eigeninteresse und prägen dadurch die Wirklichkeit für die marginalisierten Menschen.

Freiranische Überlegungen zu Internationaler Entwicklung

“It is remarkable that, contingent with the rise of inequality and poverty, a dematerialisation of poverty seems to occur in policy and a discourse is spreading that the most salient source of poverty is education, rather than a lack of resources, income inequality or failures of the welfare state.” (Vandenbroeck, 2021: 14)

Wenn mangelnde Bildung für globale Ungleichheiten und Armut verantwortlich gemacht wird, anstelle von sozialpolitischen und wirtschaftlichen Umständen, dann bekommen beispielsweise Pädagog*innen im Bereich der frühkindlichen Erziehung die Rolle zugewiesen, dass sie Kinderarmut bekämpfen und die gesellschaftlichen und familiären Missstände ausgleichen müssen. Die Eltern werden wiederum für die sozialen Umstände, in denen sich ihre Familie befindet, allein verantwortlich gemacht, anstatt dass die verschiedenen Einflussfaktoren in Betracht gezogen werden und nach der zugrunde liegenden systemischen Ursache gesucht wird (Vandenbroeck, 2021: 14f).

Dieses Narrativ dominiert den aktuellen entwicklungspolitischen Diskurs, dabei werden aber die Unterdrückten - in diesem Fall die Eltern und Kinder selbst - weiter bevormundet, sie sollen richtig geformt und gebildet werden, um erfolgreich am System teilhaben zu können. Allerdings versteckt sich hier ein Trugschluss, denn die Menschen, bei denen die Ursache für Armut und globale Ungleichheit gesucht wird, waren schon immer Teil des Gesellschaftssystems, wurden aber innerhalb des aktuellen Systems ausgebeutet und unterdrückt und dadurch ihrer Möglichkeit beraubt frei handelnde Menschen zu sein. Demnach könnte die Lösung darin liegen, die Gesellschaftsstruktur zu ändern, damit die Unterdrückten

wieder Mensch werden können und sich als frei lebende und handelnde Subjekte in und mit der Gesellschaft bewegen können (Vandenbroeck, 2021: 14f).

Paulo Freire spricht über Grenzsituationen im Bereich der Bildungsarbeit und stellt Überlegungen an, wie diese im Zusammenhang mit globalen Ungleichheiten stehen (Freire, 1973: 82f). Menschen nehmen Grenzen auf verschiedene Weise wahr, unter anderem können sie als lähmendes Hindernis wahrgenommen werden, wie alle Arten von unmenschlichen Bedingungen oder Formen von Enthumanisierung (ebd.: 85). Sofern die Personen die Möglichkeit haben kritisch zu Reflektieren, kann eine Grenzsituation auch den Anlass für eine Aktion bieten mit dem Ziel, den enthumanisierenden Zustand zu überwinden und die Wirklichkeit aktiv zu verändern (ebd.: 82).

Globale Ungleichheiten sind ein Beispiel für Grenzsituationen, die im Sinne der Ausgebeuteten und Unterdrückten abgeschafft werden sollten. Es liegt auf der Hand, dass die Abschaffung und Beendigung der Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse eine Gefahr für die Vormachtstellung der Unterdrücker*innen bedeutet. Die Aufgabe, diese Grenzsituation abzuschaffen, meint Paulo Freire, sei eine “unerprobte Möglichkeit der Dritten Welt” (Freire, 1973: 86). Ob diese Aufgabe wirklich unerprobt ist oder aufgrund der komplexen Unterdrückungsstrukturen schlicht unmöglich ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Betrachtet man Projekte der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit oder staatliche Wohlfahrtsprogramme, so kritisiert Paulo Freire den falschen Großmut in diesen Bereichen (Freire, 1973: 129). Wenn die Unterdrücker*innen die Macht für sich beanspruchen, eine ungerechte Sozialordnung nähren und ihr Gegenüber dadurch in Armut und Unwissenheit halten, dann spricht er von falschem Großmut, mit dem auch eine falsche Barmherzigkeit einhergeht. Wohlfahrtsprogramme können manipulativ und betäubend wirken, wenn sie dazu dienen, die Unterdrückten von den Problemursachen und von der konstruktiven Lösungssuche abzulenken und sie mit gutmütigen Sozialleistungen still zu stellen (ebd.: 129).

Wahrer Großmut wiederum ist das Bestreben, dass die Unterdrückten immer mehr Freiheit selbst erlangen und ihre Hände nicht mehr hilfesuchend ausstrecken müssen, sondern aus eigener Kraft und Arbeit die Welt verändern können (Freire, 1973: 32f). Die Notwendigkeit, etwas zu verändern, muss von den Unterdrückten selbst erkannt und in die Praxis umgesetzt werden, damit sie auf diesem Wege ihren Objektstatus ablegen können und wieder zu einem handelnden Subjekt, zu einem Menschen werden. Wichtig ist aber, dass der Kampf in Liebe

geführt wird, damit sie nicht selbst zu Unterdrückern werden, sondern dass sie sich selbst und ihre Unterdrücker aus der unterdrückerischen Spirale befreien und die Humanisierung beider wiederherstellen können (ebd., 1973: 32).

“Wo marginale Gruppen sind, da ist immer nach den Verhältnissen zu fragen, die sie marginalisieren.” (Lange in Freire, 1973: 11), bemerkt Ernst Lange und spricht damit den systemischen Charakter von Unterdrückung an. Die Befreiung muss im Inneren, im kritischen Bewusstsein der Unterdrückten und der Unterdrücker*innen beginnen, sollte sich in den zwischenmenschlichen Beziehungen fortsetzen und muss dann aber zwingend das unterdrückerische System im globalen Maßstab revolutionieren. Eine wichtige Voraussetzung für diesen Prozess ist die Dekodierung der scheinbar undurchdringlichen und abstrakten Wirklichkeit, um zu erkennen, dass diese aus vielen Einzelteilen besteht, die miteinander in Beziehung stehen (Freire, 1973: 87). Wenn Aspekte der Wirklichkeit oder eine Grenzsituation nicht im Dialog besprochen, reflektiert und dekodiert werden, dann wird über diese Themen geschwiegen und die Reaktion angesichts der übermächtigen Grenzsituation ist Apathie (ebd.: 88, 99).

Eine direkte Folge der unterdrückerischen Ungleichheitsverhältnisse ist also das apathische Schweigen der Unterdrückten. Paulo Freire verdeutlicht, dass im Zustand der kulturellen Invasion Unterdrückte keine Handlungs- und Entscheidungsmacht haben und daher die Erfahrung machen, dass sie nichts Konkretes verändern können (Freire, 1973: 137). Wenn nicht geträumt und kein Wunsch formuliert wird, dann wird auch keine Entscheidung gefällt und somit wird auch keine Bewegung des Strebens und der Kreativität entstehen. Dies sind aber notwendige Ausgangsbedingungen für sozialökonomische Entwicklung, die im Zustand der kulturellen Invasion und Unterdrückung weder auf individueller noch auf gesellschaftlicher Ebene gegeben sind (ebd.: 137f).

4.1.4 Leerstellen und Kritik

Es ist auffällig, dass in Paulo Freires Ausführungen eine starke Dichotomisierung passiert - *Unterdrücker* und *Unterdrückte*, Unterdrückung oder Freiheit durch Revolution. Diese kontrastierende und exkludierende Sprache impliziert eine Vereinfachung der komplexen Realität (Vandenbroeck, 2021: 16). Außerdem vernachlässigt Paulo Freire *gender* und *race* spezifische Aspekte in seinem Werk *Pädagogik der Unterdrückten* (1973), weil sein Hauptfokus auf klassenkritischen Fragen liegt (ebd.: 16).

Es stellt sich die Frage, ob in einer Welt voller gespaltener Wesen überhaupt eine echte Befreiung stattfinden kann. Selbst Personen mit den besten Idealen und einem kritischen Bewusstsein werden in ihrer Rolle in der Bildungsarbeit immer wieder feststellen, dass unterdrückerische Methoden Teil ihres Arbeitsalltags sind und sie durch Passivität oder Unvermögen eine Teilschuld tragen (Freire, 1973: 133). Für manche ist auch die Ohnmacht vor der Aufgabe zu groß, weil die eigene Identität und Alltagspraxis hinterfragt und abgelegt werden müssen und es schambehaftet ist, sich selbst zu kritisieren (ebd.: 133f).

Als mögliche, einzige Lösung wird an die Verantwortung der Fachleute und führenden Personen der Unterdrückten appelliert: Sie müssen anerkennen, dass auch sie gespaltene Wesen sind und mit diesem Bewusstsein eine Reorganisation und einen Wiederaufbau der gesamten Gesellschaft anleiten und begleiten (Freire, 1973:135). Diese Kulturrevolution bedeutet nicht weniger, als die Kultur neu zu schaffen, die gesamte Gesellschaft durch kritische Bewusstseinsbildung und echte dialogische Praxis revolutionär neu aufzubauen, damit das Ziel der Menschwerdung und Befreiung aller erreicht werden kann (ebd., 1973: 135f). Diese Aufgabe erfordert Mut und volle Verpflichtung der Sache gegenüber.

Doch was passiert, wenn außerhalb der stark ungleichen und von Ausbeutung dominierten Gesellschaften ein Kompromiss gewünscht ist und die Menschen statt einer Revolution nur Reformen fordern? Laut Freire sind Reformen nur ein Beruhigungsmittel der Unterdrücker*innen, um die Unterdrückten kurzfristig zu befrieden und eine Revolution zu vermeiden (Freire, 1973: 138). Das bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass noch kein richtiges kritisches Bewusstsein erreicht wurde. Ein zentraler Teil des Lösungswegs zur Befreiung nach Freire sind die christlich geprägten Werte und Moralvorstellungen von Glaube, Hoffnung und Liebe. Nun stellt sich die Frage, ob Paulo Freires Vorschläge auch in anderen Kulturkreisen mit anderer oder keiner religiösen Prägung anwendbar sind, und ob die drei Schlüsselemente angesichts der komplexen Wirklichkeit nicht naiv sind und abseits von spirituellem Denken ihre Umsetzungskraft verlieren (Garavan, 2010: 6).

Zum Abschluss sollte nochmal hervorgehoben werden, wie wichtig die Situationalität im Verständnis und der Anwendung der freiranischen Bildungskonzepte ist: Freire hat seine pädagogischen Konzepte zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten sozialpolitischen, lateinamerikanischen Kontext geschrieben. Zu dieser Zeit hatten viele lateinamerikanische Gesellschaften mit enormen sozialen Ungleichheiten zu kämpfen, weswegen eine befreiende Pädagogik notwendig erschien. Auch heute sind die befreienden

Bildungskonzepte in jedem Kontext von Unterdrückung und Ausbeutung noch relevant, aber nicht universell anwendbar. Kulturspezifische Unterschiede sollten bei der Wahl der pädagogischen Konzepte und Programminhalt der Bildungsarbeit immer berücksichtigt werden, da eine gewisse Hierarchie und Richtung der Wissensvermittlung nicht zwangsläufig unterdrückerisch wirken muss und abhängig vom kulturellen Kontext und dem zu vermittelnden Lerninhalt ist. Mithilfe von Leitfragen könnte das kontextspezifisch richtige Bildungskonzept identifiziert werden, um zu klären, von wem und für wen mit welchem Ziel gearbeitet wird und welches Menschenbild dahinter steckt (Garavan, 2010: 6).

Um die Leerstellen in Paulo Freires Arbeiten in Bezug auf Bildungsungleichheiten aufgrund von Geschlechter-, Klassen- und kulturellen Identitätskonflikten zu schließen und die theoretische Grundlage dieser Arbeit um diverse feministische, anti-rassistische und indigene Perspektiven zu erweitern, werden im Folgenden wichtige Ansätze - hauptsächlich von Autor*innen aus Lateinamerika und Mexiko - ergänzt. Diese Aspekte werden bei der gendersensiblen Analyse der Forschungsergebnisse helfen und den Blick für die komplexe Lebensrealität der Frauen* und ihre Perspektive auf das frühkindliche Bildungsprogramm schärfen.

4.2 Lateinamerikanische Feminismen und indigene Epistemologien

In Mexiko sind indigene Frauen* von den historisch gewachsenen patriarchalen und rassistischen Unterdrückungsstrukturen, dem Einzug der kapitalistischen Denk- und Lebensweise in ihre Gemeinschaften, der Enteignung von Land und Verlust von Sprache, Wissen und Traditionen auf mehreren Ebenen benachteiligt und genderspezifischen Ungleichheiten sowie Diskriminierungen ausgesetzt (Marcos, 2010: 101f). Globale Unterdrückungsstrukturen zeigen sich im lokalen Kontext, sie sind situationsbedingt verschieden; um sich daraus befreien zu können, müssen sie von den Unterdrückten selbst erkannt, reflektiert und analysiert werden (Freire, 1973: 36f, 52). Daher benötigt die theoretische Grundlage dieser Arbeit auch eine indigene, feministische Perspektive aus Lateinamerika, um die Forschungsfrage aus einem intersektionalen und anderen epistemologischen Blickwinkel zu analysieren und die Lebensrealität der Menschen in Tlmacazapa zu verstehen.

4.2.1 Der Gemeinde-Feminismus (*feminismo comunitario*)

Es existiert kein lateinamerikanischer Feminismus, sondern diverse Gruppierungen und unterschiedliche Strömungen, die sich im Zusammenschluss als *feminismus populares* bezeichnen lassen, jedoch in ihren spezifischen Entstehungsgeschichten und politischen Agenden unterschieden werden müssen (Svampa, 2020: 69; Marcos, 2010: 100f). Für die vorliegende Arbeit wird der *feminismo comunitario* (dt. Gemeinde-Feminismus), vertreten durch Frauen* indigener Gemeinschaften, als passendes Analysewerkzeug gewählt. Der *feminismo comunitario* zeichnet sich dadurch aus, dass die Dekolonialisierung mit der Entpatriarchalisierung verknüpft wird und die „Existenz anderer Formen der Moderne“ (Svampa, 2020: 69) als die westliche Lebens- und Wirtschaftsweise betont werden.

Die historische Unterdrückung der Frauen* und Männer* durch das patriarchale System und der systematische Rassismus seit der Kolonialzeit werden als Hauptgründe für die Unterdrückung der indigenen Völker angesehen und als Hinderungsgrund angegeben, warum die Menschen nicht in den Zustand des Friedens und Einklangs untereinander und mit der Natur zurückfinden (Cabnal, 2010: 19f). Lorena Cabnal (2010), eine guatemaltekeische maya-xinka Feministin, unterstreicht, dass eine epistemologische Emanzipierung der lateinamerikanischen Feminismen dringend notwendig sei (Cabnal, 2010: 12f). Erst wenn es gelingt, den Denk- und Schreibprozess zu de-kolonisieren und den indigenen Philosophien und holistischen Kosmovisionen ihren Stellenwert zurückzugeben und diese in der wissenschaftlichen Welt zu platzieren, dann kann sich die epistemologische Befreiung auch auf andere Gesellschaftsbereiche ausweiten (ebd.: 14f).

Der *feminismo comunitario* vertritt klare, politische Positionen und geht über die Forderungen nach Gemeinschaft hinaus: Gefordert wird ein grundlegender Systembruch, da die patriarchale Unterdrückung in Form des Kolonialismus in Lateinamerika fortgeführt wurde und später in Form von Rassismus, Kapitalismus, Neoliberalismus und schließlich der Globalisierung reproduziert wurde (ebd.: 15f). Hierbei ist wichtig zu beachten, dass es verschiedene Formen von patriarchalen Strukturen in Gesellschaften und unterschiedliche Weisen der Unterdrückung gibt. Es ist zu kurz gegriffen, den Grad der Unterdrückung von Frauen* in unterschiedlichen Gesellschaften zu vergleichen, vielmehr sollte nach der Art und Weise und Akteur*innen gefragt werden, um die kontextspezifischen patriarchalen Muster der entsprechenden Gruppierung zu identifizieren (Marcos, 2010: 102f).

Der Befreiungskampf der indigenen Feminist*innen richtet sich nicht nur gegen die patriarchalen Strukturen, sondern gleichermaßen gegen den kolonial bedingten Rassismus, der seither das Denken und Handeln der lateinamerikanischen Gesellschaft durchdringt und historisch-kulturell konstruiert wurde. Damit der internalisierte Rassismus und geschlechtsspezifische Diskriminierungsmechanismen überwunden werden können, muss die geschichtlich bedingte Unterdrückung und Opferrolle der indigenen Frauen* dekonstruiert und erkannt werden (Cabnal, 2010: 20).

“Pienso que proponer el proceso de deconstrucción internalizada de manera consciente, nos invita a remover la conciencia de opresión y nos invita a liberarnos, a reconocer que es necesaria la erradicación del racismo naturalizado y entrañado, para crear y recrear el pensamiento pluridimensional como riqueza.” (Cabnal, 2010: 20)

Durch die freiranischen Elemente der kritischen Bewusstseinsbildung, Aktion und Reflexion kann der Befreiungsprozess gelingen. Das Ziel soll sein, ein pluridimensionales Denken zu fördern, welches nicht durch Dualitäten und heteronormative, westlich geprägte Vorstellungen begrenzt ist, sondern Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Friede und ein erfülltes Leben anstreben (Cabnal, 2010: 21). Die indigenen Frauen* sollen zu politisch handelnden und eigenständig denkenden Subjekten ermächtigt werden, die einzeln und im Kollektiv stark sind und ihre Wirklichkeit verwandeln. Das schließt mit ein, dass sie neue Themen etablieren und epistemisch aktiv werden, also mitgestalten, über welche Paradigmen diskutiert und geforscht wird, und ihre Verantwortung wahrnehmen, die unterdrückerischen Strukturen zu überwinden und sich frei zu kämpfen (ebd.: 20).

Der Freiheitskampf vieler indigenen Feminist*innen im Bereich der Wirtschaft, Bildung, Politik und körperlichen Unversehrtheit unterscheidet sich von anderen feministischen Freiheitskämpfen (Marcos, 2010: 103). Statt radikal oder gewaltvoll zu sein, spiegelt es einen Mittelweg wieder, eine sanfte Revolution, die den Frauen* ermöglicht, ein wertgeschätzter Teil der Gemeinschaft zu bleiben. Sie müssen sich nicht kompromisslos von ihrer Identität und Heimat trennen, sondern können sich durch sanftes Loslösen und Verändern von unterdrückerischen Aspekten befreien und gleichzeitig identitätsstiftende Denk- und Lebensweisen erhalten und dadurch ihre Frauenrechte stärken:

“No se trataba de desechar las tradiciones que impedían ejercer los derechos de las mujeres; tampoco de seguir las tradiciones a pie juntillas para seguir siendo una integrante valiosa dentro

de su colectivo o comunidad, sino — y allí emergió esa posibilidad — de re-formar y re-crear la cultura en los espacios que dañaban los derechos de las mujeres.” (Marcos, 2010: 103)¹¹

Zusammenfassend geht es den Vertreter*innen des *feminismo comunitario* nicht nur um den Erhalt von Ökosystemen, Lebensgrundlagen, Wohnorten und Bildungs- und Arbeitsplätzen, sondern es wird gegen das patriarchale, rassistische und kapitalistische System gekämpft mit dem Ziel, das Fortbestehen der indigenen Lebensweise und Weltansichten zu sichern und in eine friedliche Einheit innerhalb der pluralen Gemeinschaft auf dem historisch rechtmäßigen Territorium zurück zu finden (Cabnal, 2010: 23f; Svampa, 2020: 71).

4.2.2 Exkurs in indigene Epistemologien

In der umfangreichen Sammlung an indigenen Epistemologien geht Sylvia Marcos (2010) im Speziellen auf die indigenen Kosmologien in Mexiko ein und hebt hervor, dass Dualitäten darin einen wichtigen Stellenwert haben, jedoch nicht im konträren und hierarchisierenden Sinn, sondern im sich ergänzenden, wechselseitigen Zusammenspiel (Marcos, 2010: 104f). Die Dualität von männlich-weiblich soll keine Trennung oder Gegenüberstellung darstellen, sondern beschreibt die gleichzeitige Existenz von beiden Dimensionen in einem - jeder Part hat seine Rolle und Wichtigkeit und wirkt komplementär auf den anderen (ebd.: 104, 156f).

Fragt man nach der Bedeutung der Frauen* in der indigenen Gemeinschaft, so werden ihnen aus der zapatistischen Sichtweise viele unterschiedliche Rollen zugewiesen:

“Mujer en comunidad guardadora de la lengua, portadora de la tradición oral, quien cura, sabe, cose, canta, teje, cocina, cría, reúne, aglutina, y que todavía comprendiendo la relevancia determinante de sus quehaceres en el sostenimiento y reproducción cultural del colectivo asumieron modestas y altivas a la vez, sus roles de comandantas, concejalas, comisariadas, insurgentas, entre otras.” (Quimantú, 2016: 4)

Betrachtet man die einzelnen Aufgaben so lässt sich ein sehr breites Spektrum an Verantwortlichkeiten ablesen, welche von den Frauen* getragen werden. Sie erledigen vor allem Sorgearbeiten im Bereich der Ernährungssicherung, aber auch im wirtschaftlichen Bereich müssen sie den Lebensunterhalt durch Handwerk, wie Nähen und Weben, verdienen. Auch für die Gesundheit der Gemeinschaft sind sie durch die Rolle als Heiler*innen und

¹¹ Dt. Übersetzung: “Es ging nicht darum, Traditionen zu verwerfen, die die Rechte der Frauen behindern, und auch nicht darum, Traditionen buchstabengetreu zu befolgen, um ein geschätztes Mitglied ihres Kollektivs oder ihrer Gemeinschaft zu bleiben. Sondern - und hier zeigt sich diese Möglichkeit - die Kultur in den Bereichen, die den Rechten der Frauen geschadet haben, neu zu gestalten und neu zu schaffen.” (Marcos, 2010: 103)

Versorger*innen verantwortlich. Neben diesen grundlegenden Versorgungsaufgaben sind sie auch Vermittler*innen der indigenen Sprache und Tradition, und tragen so die Verantwortung, das indigene Wissen und die mündlichen Überlieferungen zu bewahren. Neben der Rolle als Kulturträger*innen sind sie auch dazu berufen, politische Aufgaben zu übernehmen und beispielsweise die Menschen zu versammeln und zu Einigkeit zu rufen. Hierfür nehmen sie entsprechend führende und beratende Positionen ein, sollen aber auch Initiative für Aufstände und Widerstand ergreifen.

In der indigenen Tradition kommt Frauen* die Aufgabe der Heilerin und Trägerin der spirituellen Tradition zu, wodurch sie die mächtigste kosmische Kraft repräsentieren und eine wichtige religiöse Rolle einnehmen (Marcos, 2010: 157). Ihre Aufgabe dabei ist, das verlorene Gleichgewicht wiederherzustellen, dem erkrankten Menschen zu helfen, mit sich, seinem Geist und der Umwelt in eine Balance und sich ergänzendes Zusammenspiel zurückzufinden¹² (ebd.: 159f). Die Wichtigkeit der Frauen* im medizinischen Bereich zeigt sich vor allem auch in der Rolle der Hebamme, wenn sie nach aztekischer Tradition die spirituellen Rituale im Zusammenhang mit der Geburt durchführt und gebärende Frauen* physisch und mental unterstützend begleitet (Marcos, 2010: 162). Heutzutage praktizieren die indigenen Heiler*innen im Schatten der Schulmedizin und staatlichen Gesundheitszentren. Sie behandeln vor allem die benachteiligte Stadtbevölkerung, sowie die ländliche Bevölkerung, die die traditionellen Heiler*innen bewusst oder mangels Alternativen bis heute aufsuchen. Sie tragen so dazu bei, dass die Rolle der Heiler*in und der spirituellen Leiter*in innerhalb der Gemeinschaft auch im heutigen patriarchalen Mexiko erhalten bleiben und Frauen* in diesem Bereich Respekt gezollt und Autorität zugesprochen wird (Marcos, 2010: 157, 166ff).

In der zapatistischen Erzählung wird erwähnt, dass sie diese Tätigkeiten mit Stolz und gleichzeitiger Bescheidenheit durchführen, da sie sich ihrer großen Verantwortung bewusst sind und wissen, dass sie eine große Relevanz für das Überleben ihrer Gemeinschaft haben (Quimantú, 2016: 4). Doch die historisch gewachsenen patriarchal kapitalistischen Unterdrückungsstrukturen und der Verlust von nutzbarem Land, Ressourcen, Traditionen und Zusammenhalt innerhalb der Gemeinschaft rauben ihnen ihre Autonomie und machen die Bewältigung ihrer Aufgaben - für die Familie Sorge tragen, den Lebensunterhalt

¹² In der indigenen Kosmvision werden auch Körper-Geist und Mensch-Natur als interdependent angesehen. Daher wird bei körperlichen Leiden ein holistischer Ansatz verfolgt und nach dem Grund für die fehlende Balance zwischen Körper, Geist und Welt gesucht. Die erkrankte Person soll mit sich und mit dem Kosmos wieder ein ausbalanciertes Gleichgewicht finden (Marcos, 2010:158).

erwirtschaften, die indigene Kultur und das lokale Wissen bewahren und pflegen - immer schwieriger (Quimantú, 2016: 4).

Geht die indigene Kultur, das Wissen und somit auch ihre Identität verloren, so sprechen zapatistische indigene Vertreter*innen von doppelter Armut: im materiellen Sinne sind die indigenen Gemeinschaften arm, doch werden sie von den kapitalistischen Versprechungen und Zwängen manipuliert und unterworfen, so verlieren sie auch noch ihre Denk- und Lebensweise und verarmen auch im Geiste (Marcos, 2010: 13f). Das kapitalistische System verursacht ein Abhängigkeitsverhältnis und reproduziert den Mythos des allgemeinen Wohlstandes, den letztlich doch nur ein kleiner Teil der Bevölkerung, nämlich die Elite, erreichen kann. Eine doppelte Armut im materiellen, aber auch im ideologischen Sinne ist die Konsequenz für die unterdrückten Personen, die ihre eigene Identität für die Illusion von einem besseren Leben aufgegeben haben (Marcos, 2010: 14). Verzicht und Minimalismus wiederum stellen das Gegenteil von Überfluss und unendlichem Konsum dar und repräsentieren eine positive Form von materieller Armut, aber intellektuellen Reichtum. Weil die Personen ihre Identität beibehalten, in ihrem Geist frei bleiben und die kapitalistische Wirklichkeit kritisch wahrnehmen, können sie sich für den Widerstand bereit machen und auf die Revolution vorbereiten (Marcos, 2010: 13).

Die indigenen Frauen* können eine Schlüsselrolle bei der Neugestaltung einer gerechteren und kritisch reflektierenden Welt einnehmen, weil sie wegen ihrer sozialen Stellung und diversen Identitäten unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen verstehen und vertreten und das Potenzial haben, auch das neoliberale System zu reformieren (Marcos, 2010: 107). Um einen Einblick in die politische Arbeit der mexikanischen indigenen Frauen* zu erhalten, werden abschließend noch einige ihrer Erklärungen, Vorschläge und Forderungen für einen befreienden Wandel und soziale Gerechtigkeit vorgestellt. Die Ergebnisse der gemeinsamen Reflexion und Dialoge werden von den indigenen Feminist*innen in ihren Reden und Deklarationen festgehalten und veröffentlicht.

Um ihren Stimmen und Änderungsbestrebungen Wirkungskraft zu verleihen, fordern indigene Feminist*innen die nationale und internationale Anerkennung der indigenen normativen Systeme, die “usos y costumbres” (Marcos, 2010: 108) und sie fordern ihre eigene Autonomie innerhalb der Gemeinschaft wiederzuerlangen, um Mitspracherecht und Entscheidungsmacht zu erhalten und ihre Rechte, Gerechtigkeit und Gewaltfreiheit umsetzen zu können.

Wegen der Ausweitung des patriarchal kapitalistischen Systems und der damit einhergehenden Unterdrückungsmechanismen, sind besonders die indigenen Frauen* Opfer systemischer und häuslicher Gewalt geworden und sehen sich ausgeschlossen von Entscheidungsprozessen in der Gemeinschaft sowie von der nationalen Politik (Marcos, 2010: 114). Um diese Schieflage wieder in ein Gleichgewicht zu bringen, ermutigen sich die Frauen* gegenseitig, über die Unterdrückungsmechanismen nachzudenken, kritisch zu reflektieren und dann über ihre Rechte zu sprechen, sie einzufordern und umzusetzen:

“[...] el decidir sobre su cuerpo, el derecho al respeto y la no violencia contra ellas, el derecho al trabajo y a una remuneración justa, el de la toma compartida de decisiones en la familia, la organización y en la comunidad y el de la corresponsabilidad en las tareas domésticas y la crianza de los hijos.” (Marcos, 2010: 110)¹³

Auch bei Land- und Eigentumsrechten kämpfen die Frauen* gegen eine Benachteiligung aufgrund ihres Geschlechts und fordern Gerechtigkeit und das gleiche Recht, Grund und Boden zu erwerben, zu erben, zu besitzen und zu bewirtschaften (Marcos, 2010: 107). In ihren Forderungen lässt sich das paritätische Verständnis von Rechten und Pflichten zwischen Männern* und Frauen* innerhalb der indigenen Gemeinschaft erkennen. Ihre Sicht auf Gender und Gleichstellung der Geschlechter fußt auf dem Prinzip der Dualität, die sich ergänzen und gleichzeitig miteinander existieren, um ein Gleichgewicht zwischen den beiden Extremen - feminin und maskulin - herzustellen (ebd.: 115).

Auch im Bereich der Religion fordern die Vertreter*innen ein, dass der Unterschied im spirituellen Verständnis der indigenen Gemeinschaften im Vergleich zur christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft Mexikos respektiert wird. Sie unterstreichen, dass die indigene Spiritualität keine spezifische Religion darstellt, sondern vielmehr eine persönliche Hingabe oder Frömmigkeit darstellt mit dem Ziel, ein Gleichgewicht zwischen den Menschen und den Menschen und dem Universum herzustellen. Ganz konkret wird gefordert, dass die heiligen Orte wiederhergestellt und zugänglich gemacht werden, sowie Rituale und Traditionen uneingeschränkt ausgeübt werden können (Marcos, 2010: 116f).

In ihren Argumentationen erkennt man eine holistische Betrachtung der Gesellschaft und Umwelt und eine Verknüpfung von Bürgerrechten mit politischen, sozialen, kulturellen,

¹³ Dt. Übersetzung: “[...] Das Recht, über ihren Körper zu entscheiden, das Recht auf Respekt und Gewaltfreiheit ihnen gegenüber, das Recht auf Arbeit und eine gerechte Entlohnung, das Recht auf eine gemeinsame Entscheidungsfindung innerhalb der Familie, der Organisation und der Gemeinschaft sowie das Recht auf Mitverantwortung bei den Haushaltsaufgaben und der Kindererziehung.” (Marcos, 2010: 110)

ökonomischen und ökologischen Rechten. Dadurch stellen sie intersektionale Verknüpfungen zwischen Dimensionen wie beispielsweise Gender, *race*, Sprache, Religion oder Herkunft her (Marcos, 2010: 108f). Für die indigenen Frauen* ist das Spirituelle essentieller Bestandteil ihres Lebens, sie sehen das Zusammenspiel von Mensch-Umwelt, Körper-Geist, die im Gleichgewicht gehalten werden müssen, indem sich jede*r als gleichwertiger Teil der Gemeinschaft investiert, um diese zu erhalten.

5. Methodologie und Methodik

Neben der theoretischen Rahmung sind die Methodologie und Methodik ein zentraler Teil des Forschungsprojektes. Im Folgenden wird der methodologische Zugang, der Zugang zum Forschungsfeld und das ausgewählte Sampling erläutert. Die drei angewendeten Datenerhebungsmethoden werden kurz eingeführt und das Vorgehen beschrieben und begründet. In den darauffolgenden Unterkapiteln wird das Vorgehen bei der Analyse der erhobenen Daten und die Gütekriterien der Forschung erklärt. Abschließend werden die ethischen Überlegungen ausgeführt und rückblickend die angewandten Methoden sowie der gesamte Forschungsaufenthalt reflektiert.

5.1 Methodologischer Zugang

Das Erkenntnisinteresse sowie die Forschungsfrage geben Anhaltspunkte, welches methodische Vorgehen für das Forschungsvorhaben geeignet ist (Punch, 2016: 78f). Die übergeordnete Fragestellung der Masterarbeit ist, inwieweit strukturelle Unterdrückungsmechanismen beeinflussen, wie die Mütter das frühkindliche Bildungsprogramm von Atzin wahrnehmen (siehe Kapitel 1). Das Erkenntnisinteresse ist also, aus Sicht der Mütter einflussnehmende soziopolitische, ökologische und ökonomische Faktoren auf nationaler und lokaler Ebene sowie individuelle, personenbezogene Faktoren zu identifizieren, Stärken, Schwächen und Veränderungspotenziale des Programms herauszuarbeiten und zu untersuchen, inwieweit die pädagogischen Konzepte von Paulo Freire im frühkindlichen Bildungsprogramm angewendet werden.

Demnach wird für die vorliegende Forschungsarbeit ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, da der Fokus auf der Lebensrealität und Wahrnehmung der von extremer Armut betroffenen und meist alleinerziehenden Mütter liegt und ihre Situation kontextspezifisch, holistisch und individuell interpretiert werden soll (Punch, 2016: 79). Das hierfür gewählte

methodische Vorgehen ist eine empirische Forschung mit verschiedenen Verfahren der Datenerhebung, die sich gegenseitig ergänzen und eine prozessuale und sensible Annäherung an die Personen und den soziokulturellen Kontext sowie den Ort mit seinen lokalen Gegebenheiten ermöglichen. Die Auswertung der Daten wird in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgen und das gesamte Forschungsvorhaben ist von interkultureller Sensibilität und kritischer Selbstreflexion der Forscherin gekennzeichnet.

Begleitend zur empirischen Feldforschung wird eine ergänzende Dokumentenanalyse von bereits erhobenen Daten der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin durchgeführt, um Hintergrundinformationen zur demographischen Entwicklung in Tlamacazapa, zur Teilnehmer*innenzahl bei dem Frühförderprogramm und zu den sozioökonomischen und ökologischen Herausforderungen der Haushalte zu erhalten. Die Ergebnisse sind in Kapitel 3 zusammengefasst und unterstützen bei der Kontextualisierung des Forschungsprojekts und Interpretation der erhobenen qualitativen Daten.

5.2 Zugang zum Feld

Der Zugang zu einer sensiblen Gruppe sollte durch sogenannte *gatekeeper* und *insider* erfragt und ausgehandelt werden (Marshall/Rossman, 2011: 114f). In diesem Forschungsprojekt handelt es sich bei den Müttern um eine marginalisierte Bevölkerungsgruppe, die intersektional benachteiligt und daher als vulnerabel eingestuft wird. Im Fall des Bildungsprogramms ist Atzin die Trägerorganisation und der *gatekeeper*. Die Durchführung der Studie und der Zugang zu den Interviewpartner*innen wurde während des Planungsprozesses von der Direktorin und dem Vorstandsgremium genehmigt. Während des Forschungsaufenthalts dienen die aus Tlamacazapa stammenden Mitarbeiter*innen aus dem Atzin Büro als *insider* und unterstützen bei der Planung und Durchführung der Forschung. Durch ihre Arbeit im Büro von Atzin, welches sich in einer anderen Stadt befindet, sind sie vertraut mit Denk- und Verhaltensweisen von Personen, die aus einem anderen kulturellen Kontext als Tlamacazapa kommen. Somit können sie interkulturelle Übersetzungen leisten, beispielsweise bei der Entwicklung der Leitfäden, und später bei der Kontaktaufnahme mit den potenziellen Interviewpartner*innen unterstützen. Zudem können sie mich in der Rolle der Forscherin beraten und vor Ort als vertrauenswürdige und akzeptierte Person in dem sozialen Gefüge platzieren (Marshall/Rossman, 2011: 115).

Der Zugang zum Feld über die *gatekeeper* und *insider* von Atzin kann hilfreich sein, bringt aber auch neue Hindernisse mit sich. Vor allem die Abhängigkeit von der Bereitschaft der Atzin Mitarbeiter*innen, Informationen mitzuteilen, sowie ihre Beweggründe und Bedingungen für Unterstützungsleistungen könnten zu einer Herausforderung werden. Ich bin in der Rolle der Forscherin auf die Vorauswahl von potenziell geeigneten Interviewpartner*innen angewiesen und muss auf die Unterstützung bei der Akquise von Gesprächspartner*innen vertrauen. Außerdem wird mich die lokale Bevölkerung als Teil des Atzin-Teams sehen. Dadurch wird ihre Bereitschaft und Offenheit, mit mir zu interagieren, zu sprechen und mir zu vertrauen, beeinflusst sein von ihrer eigenen Wahrnehmung und persönlichen Meinung zu Atzin. Eine Folge davon könnte sein, dass die befragten Mütter die Arbeit von Atzin nicht kritisieren, nicht frei über Dinge sprechen, die sie gerne ändern würden, oder dass sie überhaupt nicht bereit sind, mit mir zu sprechen. Diese Aspekte werde ich bei den Planungsschritten und Datenerhebungen besonders präsent haben und versuchen, im Gespräch meine Diskretion zu unterstreichen, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Müttern aufzubauen und eine Möglichkeit zu finden, Interviews ohne die Anwesenheit von Autoritätspersonen der Organisation durchzuführen. Außerdem bin ich mir meiner Rolle als unabhängige Person, die weder auf der Seite der Organisation noch der Mütter steht, sehr bewusst. Ich nehme die Aufgabe an, die erhaltenen Informationen nach bestem Wissen und Gewissen abzuwägen, diese zu filtern und vertrauensvoll zu verarbeiten und dabei zu versuchen weder parteilich noch emotional gegenüber den Akteur*innen zu werden.

5.3 Datenerhebungsmethoden, Sampling und Umfang

Die gewählten Datenerhebungsmethoden werden für die Übersichtlichkeit kurz aufgelistet und im folgenden Unterkapitel dann erläutert und das gewählte Sampling sowie der Umfang spezifiziert:

- drei bis vier teilnehmende Beobachtungen während des Frühförderprogramms von Atzin, dem *programa infantil*;
- fünf bis sechs leitfadengestützte Einzelinterviews mit Frauen*, deren Kinder am *programa infantil* aktuell teilnehmen oder teilgenommen haben; zwei leitfadengestützte Einzelinterviews mit der Koordinatorin und einer aktuellen Mitarbeiterin des Frühförderprogramms

- eine partizipative Interaktion mit den Mitarbeiter*innen von Atzin unter Anwesenheit der Programmkoordinatorin (Gruppendiskussion über ausgewählte Fragen zum *programa infantil*);
- Dokumentenanalyse von bereits erhobenen Daten und durchgeführten Studien zu Tlamacazapa und zu dem Frühförderprogramm;
- gewissenhaftes Führen eines Forschungstagebuchs und Anfertigen von Gedächtnisprotokollen.

Am Ende des Forschungsprojekts steht ein Datensatz von bis zu drei teilnehmenden Beobachtungen, sieben Interviews und einer partizipativen Gruppenarbeit für die Auswertung in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) zur Verfügung.

5.3.1 Teilnehmende Beobachtung

Der erste Zugang zum Feld wird durch mehrere geplante, teilnehmende Beobachtungen während des Frühförderprogramms erschlossen, um mit Personen, Orten und Abläufen vertraut zu werden. Die Beobachtung ist eine Datenerhebungsmethode, bei der sich die Forschenden bewusst an die Orte des Geschehens begeben, an denen die Daten erhoben werden sollen, um dann mit Hilfe der gesammelten Beobachtungsdaten Prozesse, Organisationen, Beziehungen, Handlungsabläufe oder Interaktionsmuster verstehen zu können (Thierbach, Petschick, 2014: 855). Der Vorteil dieses Ansatzes ist, dass Antworten auf Fragen hervorgebracht werden können, die schwer zu verbalisieren oder abzufragen sind. Zudem können im Vergleich zu einem Interview keine Aspekte von der beobachteten Person (un-)bewusst weggelassen werden. Ein Schritt, um sicherzustellen, dass wissenschaftliche Beobachtungen ethisch mit wissenschaftlichen Standards übereinstimmen, ist die systematische Planung der Beobachtungen: sie finden nicht zufällig statt, sie sind auf eine Forschungsfrage ausgerichtet, sie werden dokumentiert, gründlich reflektiert, verarbeitet, ausgewertet und die Ergebnisse in einem wissenschaftlichen Bericht zusammengefasst (ebd.: 856).

Die Beobachtungskriterien sind die Interaktion der Mitarbeiter*innen untereinander, der Kinder unter sich, der Kinder und Mitarbeiter*innen und die Interaktion der Mitarbeiter*innen und Mütter. Außerdem wird die Durchführung der Einheit im Hinblick auf die geplanten Inhalte und die Umsetzung der Inhalte beobachtet, die zeitliche und inhaltliche Schwerpunktsetzung und das Verhältnis von aktiv gelehrten Momenten und freien, spielerischen Momenten. Als weiteres Beobachtungskriterium werden der Umgang mit

herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern, konflikthafte Momente und die Lösung von Konflikten sowie die allgemeine Gruppendynamik beobachtet.

5.3.2 Leitfadengestütztes Interview

Als zweite Annäherung an die Fragestellung werden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die den Schwerpunkt der qualitativen Datenerhebung bilden. Im Allgemeinen zeichnen sie sich unter anderem durch eine Orientierung am Alltagsgeschehen, den Einbezug der Perspektiven der Beteiligten und die Reflexivität der Forschenden aus (Flick et al., 2005: 24). Die Interviews stellen dabei eine Momentaufnahme dar, indem eine Zustandsbeschreibung und Wissensvermittlung zum Zeitpunkt des Interviews erfolgt (ebd.: 172). Die Durchführung der Interviews anhand eines Leitfadens ermöglicht eine gewisse Flexibilität, um auf die Gesprächspartner*innen einzugehen und die Formulierung und Abfolge der Fragen je nach Gesprächsdynamik anzupassen (Dannecker, Vossemer, 2014: 159).

Der entwickelte Leitfaden (Anhang 1) thematisiert die verschiedenen Bereiche möglicher externer Einflussfaktoren auf die Teilnahme der Kinder am Programm (sozioökonomische, politische, ökologische, gesundheitliche, bildungsspezifische). Außerdem werden die Interviewpartner*innen nach ihrer Wahrnehmung des Frühförderprogramms und der Auswirkungen auf die Kinder, die Interaktion mit den Mitarbeiter*innen sowie ihre persönlichen Wünsche und Änderungsvorschläge in Bezug auf das Bildungsprogramm befragt. Während der Interviews wird versucht, einen Reflexionsprozess anzustoßen und gleichzeitig den Raum zu schaffen, in dem die Mütter Vertrauen fassen und frei aus ihrer Perspektive erzählen können. Die Fragen der leitfadengestützten Interviews sind möglichst leicht verständlich formuliert und sollen offen und sensibel auf die Lebensrealität der Interviewpartner*innen aus Tlmacazapa abgestimmt sein. Da die Interviews auf Spanisch geführt werden und Sprachbarrieren zu erwarten sind, wird die verbale und non-verbale Ausdrucksweise im Vorhinein an neutralen Personen, beispielsweise Koordinator*innen von Atzin, die mit dem lokalspezifischen Kontext vertraut sind, erprobt. Der Leitfaden wird in einem zirkulären Prozess mit mehreren Testläufen entwickelt, bis ein Entwurf in der Praxis angewendet werden kann. Jedes Interview wird methodische Erkenntnisse bewirken, welche ich in der Rolle der Forscherin reflektieren und die Inhalte und Formulierungen im Leitfaden entsprechend anpassen werde.

Das Sampling, also die Auswahl der Interviewpartner*innen, erfolgt nach verschiedenen Kriterien. Die Grundvoraussetzung ist, dass die Mütter in Tlmacazapa geboren oder

zumindest seit ihrer Kindheit in der Dorfgemeinschaft leben und sozialisiert wurden. Zudem sollte mindestens eines ihrer Kinder im frühkindlichen Bildungsprogramm teilnehmen oder in den letzten drei Jahren daran teilgenommen haben. Die Kinder sollten höchstens sechs Jahre alt sein und optimalerweise nicht parallel in den städtischen Kindergarten gehen. Außerdem werden Interviewpartner*innen aus allen drei Vierteln von Tlamacazapa (San Juan, San Lucas, Santiago) gesucht, wobei aus dem größten und wahrscheinlich ärmsten Viertel, San Juan, mindestens drei Interviewpartner*innen repräsentiert sein sollten. Auch der Familienstand spielt eine Rolle, damit möglichst alle dort üblichen Lebensformen abgebildet werden (in einer Lebenspartnerschaft, verheiratet, getrennt oder geschieden, verwitwet). Neben den sozioökonomischen Verhältnissen der Familie werden weitere Indikatoren geprüft, die Informationen über die alltäglichen Herausforderungen der Mütter geben können (Art der Wassernutzung, Zugang zu sauberem Trinkwasser, Vorrat an Nahrungsmitteln, Art der Unterkunft, Eigentumsverhältnisse, Anzahl der Bewohner*innen, Alkoholkonsum von Partner oder Familienmitgliedern). Personengruppen, die bei diesem Forschungsprojekt nicht berücksichtigt werden können, sind Mütter, die ihre Kinder nicht zum Frühförderprogramm bringen können oder wollen, sowie Fürsorgepersonen, die nicht die Mutter sind und über die Teilnahme des Kindes am Frühförderprogramm entscheiden.

Neben den Gesprächen mit den Müttern sollen auch zwei Interviews mit Mitarbeiter*innen des Frühförderprogramms von Atzin geführt werden, um deren Perspektive und Wissen zur Kontextualisierung heranzuziehen. Zu diesem Zweck wird ebenfalls in einem zirkulären Prozess ein zweiter Leitfaden erstellt (Anhang 2), welcher spezifisch auf die Mitarbeiter*innen abgestimmt ist. Inhaltlich werden Themen wie ihr persönliches Bildungsverständnis, ihre Sicht auf die Arbeit von Atzin, die Wahrnehmung der Kinder im Frühförderprogramm sowie die Möglichkeiten des Dialogs mit den Familien und die kritische Bewusstseinsbildung thematisiert. Die Auswahlkriterien für das Sampling sind zum einen die Erfahrung und zum anderen die Rolle der Personen im Frühförderprogramm. Somit ist geplant, die Koordinatorin zu interviewen, welche das Frühförderprogramm mitkonzipiert hat und von Beginn an dabei ist. Zusätzlich soll eine Mitarbeiter*in interviewt werden, die erst seit ein paar Jahren bei Atzin arbeitet und im Vergleich weniger Erfahrung in diesem Bereich gesammelt hat.

5.3.3 Partizipative Interaktion (Gruppendiskussion)

Zusätzlich zu den teilnehmenden Beobachtungen und den leitfadengestützten Interviews wird auch eine partizipative Methode angewendet. Es wird eine Gruppendiskussion durchgeführt

mit langjährigen Mitarbeiter*innen des Frühförderprogramms und mit weiteren Mitarbeiter*innen von Atzin, die zumindest ein paar Mal im Frühförderprogramm mitgearbeitet haben. Eine Gruppendiskussion ist eine offene und unstrukturierte Methode, bei der die Teilnehmer*innen frei und spontan über ein vorgegebenes Thema diskutieren und auch andere Fragen und Themen ansprechen können, die sie in diesem Zusammenhang für wichtig erachten (Atteslander, 2010: 141). In diesem Gruppensetting werden sich die Teilnehmer*innen vermutlich wohler fühlen als in einem Einzelinterview mit einer ortsfremden Forscherin, und ihre persönliche Meinung und lokal spezifische Normen und Denkweisen eher zum Ausdruck bringen. Während der partizipativen Interaktion ist meine Rolle als Forscherin, eine passive Zuhörer*in und Beobachter*in zu sein, die den Teilnehmer*innen bei Bedarf Rückfragen zu einem erwähnten Argument oder Thema stellen wird, um die Diskussion am Laufen zu halten (ebd.: 141). Für dieses Forschungsprojekt wird eine partizipative Interaktion als Methode eingesetzt, um einen Raum für Dialog, Reflexion und kritisches Bewusstsein zwischen den Atzin Teammitgliedern zu schaffen. Ziel ist es, die Perspektive der anderen kennenzulernen und ein Gemeinschaftsgefühl zu erfahren, bestimmte Aspekte des Programms selbst zu reflektieren und verschiedene externe Faktoren, die die Teilnahme der Kinder am Programm beeinflussen, zu diskutieren und Lösungsmöglichkeiten sowohl für Atzins Programmdesign, als auch für die Teammitglieder selbst zu identifizieren. Ich nutze die Gruppendiskussion um mehr über die Menschen, ihre Wahrnehmung und ihre Denkweisen zu erfahren, damit der lokal spezifische Wissensschatz in die Datenauswertung und Diskussion einfließt und der epistemologische Überbau dieser Arbeit erweitert wird.

Für die geplante Gruppendiskussion werden die Teilnehmer*innen in Kleingruppen aufgeteilt und beauftragt, über eine spezifische Frage bezüglich des Frühförderprogramms zu reflektieren, zu diskutieren und ihre Gedanken aufzuschreiben. Ich wechsle als stumme Zuhörer*in von einer Kleingruppe zur nächsten, wobei die Gruppen alle in Hör- und Sichtweite voneinander platziert sind. Am Ende werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und es gibt die Möglichkeit für Rückfragen und Gespräche in der großen Gruppe.

Die Fragen lauten:

- Was funktioniert eurer Meinung nach gut beim *programa infantil*?
- Welche Probleme oder Hürden seht ihr beim *programa infantil*?
- Welche Werkzeuge/Methoden/Materialien habt ihr zur Verfügung? Welche Werkzeuge/Methoden/Materialien hättet ihr gerne?

- Was ist eure Zukunftsvision für das *programa infantil*?

Beim Sampling der Teilnehmer*innen ist die Grundvoraussetzung, dass sie bei Atzin arbeiten und im Frühförderprogramm als Mitarbeiter*in tätig sind oder waren. Es sollte in jeder Kleingruppe mindestens ein*e Teilnehmer*in dabei sein, die sowohl die Organisation Atzin, als auch das Frühförderprogramm, mindestens seit 2020 oder länger kennt. Dadurch wird sichergestellt, dass ein Vergleich vor und nach der Pandemie gezogen werden kann und dass die Person mit mehr Arbeitserfahrung in der Organisation die anderen Teilnehmer*innen dabei unterstützt, eine differenzierte Einschätzung zu den Fragestellungen abzugeben.

5.4 Analyse der Daten

Nach der Datenerhebungsphase erfolgt die Auswertung der Transkripte, Gedächtnisprotokolle und Dokumente mit Hilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) unter Einhaltung bestimmter Regeln und durch einen systematischen Codierungsprozess. Durch diese Analysemethode können alle verschriftlichten Datensätze - die Aussagen der Interviewpartner*innen, das Gedächtnisprotokoll der teilnehmenden Beobachtung und zusätzliche Informationen aus der Dokumentenanalyse - inhaltlich strukturiert, analysiert, interpretiert und zur Beantwortung der Forschungsfrage verwendet werden.

Mayring (2000) hat folgendes Grundkonzept für das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse aufgestellt: (1) Kontextualisierung des Materials, indem die Subjektivität und Positionalität der Forschenden thematisiert wird und sowohl die Ziele der Analyse als auch der Entstehungskontext und die Wirkung des Textes berücksichtigt werden; (2) Einteilung in Analyseeinheiten nach transparenten, festgelegten Regeln und einem vereinbarten Ablauf folgend; (3) Bildung von induktiven und deduktiven Kategorien, indem die Analyseeinheiten begründet in Kategorien zusammengefasst und im Laufe der Auswertung immer wieder überarbeitet werden; (4) Einbettung der Ergebnisse in den theoretischen Rahmen und Beachtung der Gütekriterien qualitativer Forschung (Mayring 2000).

Das deduktive Codiersystem wurde mit Hilfe der Schlüsselbegriffe von Paulo Freires pädagogischen Konzepten (1973) und Aspekten der lateinamerikanischen Feminismen und indigenen Epistemologien gebildet. Während des Codiervorgangs wurde parallel ein induktives Codesystem aus dem Datensatz entwickelt, welches neue Themen und Aspekte aus der Perspektive der Gesprächspartner*innen umfasst. Das deduktive Codiersystem ermöglicht die systematische Identifizierung von strukturellen Unterdrückungsmechanismen, Formen und

Folgen von Gewalt und Unterwerfung, externe und individuelle Einflussfaktoren auf die Lebensrealität der Interviewpartner*innen, sowie kulturelle und lokalspezifische Aspekte. Auch Formen von Befreiung und Bewusstseinsbildung, die Rolle und Wahrnehmung von Atzin und des frühkindlichen Bildungsprogramms, die Art der Bildungsarbeit sowie Wünsche und Visionen sind in den deduktiven Codes abgebildet. Die induktiven Codes ergänzen das deduktive Codiersystem, zeigen Widersprüche auf und verdeutlichen welche zusätzlichen Aspekte aus Sicht der Frauen* relevant sind. Im Zusammenspiel der beiden Codiersysteme ist es gelungen, Anhaltspunkte für die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage zu identifizieren.

5.5 Gütekriterien qualitativer Forschung

Zu den Gütekriterien der qualitativen Forschung zählt die Transparenz des Forschungsprozesses durch genaue Dokumentation aller Schritte, die Begründung methodischer Entscheidungen und deren Einfluss auf die Ergebnisse (Flick, 2014: 420) sowie verschiedene Formen der Triangulation (Flick, 2014: 418f.). Bei der vorliegenden Masterarbeit wird ein Forschungstagebuch geführt, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu garantieren. Außerdem wird eine Daten-Triangulation durchgeführt, d.h. dass Daten aus Quellen herangezogen werden, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder von unterschiedlichen Personen erhoben wurden (ebd.). Zudem wird auch eine Form von Investor*innen-Triangulation durchgeführt. Dies bedeutet eine Beteiligung mehrerer Forscher*innen bei der Erhebung der Daten, zum Beispiel bei Interviews oder Beobachtungen zum Ausgleich subjektiver Einflüsse der einzelnen Forschenden (Flick, 2014: 418f.). Da ich keine*n Co-Forscher*in im Projekt habe, stehe ich während des Forschungsaufenthalts in engem Austausch mit der Direktorin von *Atzin México*, die den Kontext und die Menschen aus der Gemeinschaft seit über 25 Jahren kennt und bei methodischen Entscheidungen sowie bei interkulturellen Verständnisschwierigkeiten ein hilfreiches Gegenüber darstellt. Externe Forschungskolleg*innen begleiten den Forschungsprozess vorbereitend und nachbereitend durch regelmäßige Supervisions- und Reflexionsrunden sowie durch inhaltliche Besprechungen zur geeigneten Umsetzung der Methoden.

5.6 Ethische Überlegungen

Bei einer qualitativen Forschung fungiere ich in der Rolle der Forscherin als Instrument für die Datenerhebung und Analyse, was eine kritische Reflexion meiner eigenen Positionalität und

der Auswirkungen auf die jeweils anderen verlangt (Punch, 2016: 83). Bei diesem Forschungsvorhaben sind ethische Überlegungen und eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektiven Wahrnehmung von großer Wichtigkeit, da ich aus einem europäischen Kulturkontext mit diversen Privilegien komme, eurozentrisch denke, spreche und interpretiere und in einen ungleichen Austausch mit den interviewten Frauen* vor Ort trete. Ich werde bemüht sein, mich in der unbekannten Situation respektvoll, offen und lernfähig zu zeigen, den Vertrauensvorschuss der Personen nicht zu missbrauchen und im Dialog mit den Einheimischen Fragen und Wünsche auszutauschen und Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Gleichzeitig muss ein Verständnis für die kulturspezifische verbale und non-verbale Kommunikation entwickelt werden, beispielsweise durch Rückfragen an die *insider* und *gatekeeper*, um von ihrer Expertise zu profitieren und Gesagtes sowie nicht Gesagtes in den Datensätzen treffend zu interpretieren.

Aber auch die Rolle der zivilgesellschaftlichen Organisation Atzin sowie die Auswirkungen der Kooperation auf das Forschungsvorhaben wird in allen Prozessschritten kritisch reflektiert. Die Organisation wird von der allgemeinen Dorfgemeinschaft und den Autoritäten seit 25 Jahren geduldet, von vielen Personen wertgeschätzt und die unterschiedlichen kostenlosen Angebote dankend angenommen. Atzin ist ein externer Akteur im Gefüge, der es sich zur Aufgabe macht, Lücken in der städtischen Infrastruktur im Bereich Bildung und Gesundheit zu füllen. Allerdings entstehen dabei auch neue Abhängigkeiten, beispielsweise durch bezahlte Arbeitsplätze und medizinische Dienstleistungen, oder es werden Konflikte zwischen den Befürworter*innen und Kritiker*innen innerhalb der Gemeinschaft ausgelöst. Ich werde durch meine Tätigkeit vor Ort automatisch ein Teil dieses umstrittenen Gefüges sein und werde mich wegen der Abhängigkeit von den *insidern* und *gatekeepern* möglichst neutral und offen gegenüber der Organisation und den Ansprechpartner*innen verhalten und vermutlich von direkter Kritik während des laufenden Forschungsprojekts absehen müssen. Denn der Zugang zum Feld kann nur durch die Mitarbeitenden ermöglicht werden und gleichzeitig wird die Anzahl an möglichen Interviewpartner*innen durch die persönlichen Beziehungen von Atzin zu spezifischen Personen aus der Dorfgemeinschaft begrenzt sein. Die Konsequenz daraus wird am Sampling und der Informationsbereitschaft der Interviewpartner*innen und Teilnehmer*innen der Fokusgruppendifkussion deutlich werden.

Insgesamt ist das Forschungsvorhaben von der Planung über die Durchführung der Methoden, bis zur Auswertung der Daten von interkultureller Sensibilität und stetiger Selbstreflexion der Forscherin gekennzeichnet, um keine negativen Reaktionen bei den Interviewpartner*innen zu

verursachen, Vertrauen aufzubauen und um auf Herausforderungen vorbereitet zu sein (Marshall/Rossman, 2011: 112). Ich versuche, meine Rolle verantwortungsvoll einzunehmen, indem ich meine Positionalität reflektiere und mich kritisch damit auseinandersetze, dass ich auf Grund der kulturellen Barriere vieles nicht verstehen, sondern nur aus meiner subjektiven Wahrnehmung beschreiben kann. Durch meine Anwesenheit und die Interaktion mit den Menschen greife ich in das Leben der interviewten Personen ein, verändere gewohnte Routinen und löse vermutlich Emotionen aus (Marshall/Rossman, 2011: 112, 118). Mögliche negative Folgen, wie beispielsweise verletzte Gefühle, Scham und Wut auf Grund der Konfrontation mit persönlichen Umständen und strukturellen Ungleichheiten, aber auch Anfeindungen innerhalb der Familien- oder Dorfgemeinschaft können nicht ausgeschlossen werden und dafür trage ich eine Mitverantwortung.

5.7 Methodenreflexion

Das Forschungsprojekt ist im Hinblick auf den Zugang zum Feld, die geplante Anzahl an Datenerhebungen, die genaue Dokumentation der Forschung durch Audioaufnahmen oder Gedächtnisprotokolle, sowie im Hinblick auf den Erkenntnisgewinn und der gelungenen Daten- und Investor*innen-Triangulation (Flick, 2014: 418f) erfolgreich gewesen. Nach abgeschlossener Forschung werden nun die einzelnen Methoden reflektiert.

5.7.1 Teilnehmende Beobachtungen

Die vier teilnehmenden Beobachtungen der Frühförderklasse fanden an unterschiedlichen Tagen statt und waren aus organisatorischen Gründen verschieden lang. Die erste Beobachtung umfasste die erste Hälfte der Klasse inklusive Pause und dauerte 150 Minuten. Die zweite Beobachtung startete in der zweiten Hälfte und endete nach 45 Minuten kurz vor dem Schluss. Die dritte Beobachtung umfasste die Anfangssequenz der Klasse und musste nach 60 Minuten beendet werden und die vierte und letzte teilnehmende Beobachtung konnte dann in voller Länge von Anfang bis Schluss durchgeführt werden (Dauer: ca. 180 Minuten).

Rückblickend können die vier teilnehmenden Beobachtungen unterschiedlicher Länge, sowie begleitete Spaziergänge durch Tlamacazapa und informelle Gespräche mit Dorfbewohner*innen und mit Mitarbeitenden von Atzin als wichtige Annäherung an den Forschungsort- und gegenstand sowie an die beteiligten Akteur*innen bewertet werden. Ich, in der Rolle der Forscherin, konnte durch die Methode der Beobachtung und die Spaziergänge eigene Unsicherheit abbauen und mehr Kontextwissen und Verständnis für den Alltag der

Menschen gewinnen. Beispielsweise haben sich mir die Lebensbedingungen, das Familiengefüge, Rollenverteilungen und Prozesse innerhalb der Gemeinschaft, sowie Prozesse und Dynamiken in der Organisation Atzin besser erschlossen. Durch diese Methoden gelang es erfolgreich ein Gefühl für den Ort und die Menschen zu bekommen, Stimmungen aufzufangen, non-verbale Habitus zu beobachten, die von den Menschen (un-)bewusst ausgeführt werden und in Gesprächen vermutlich nicht explizit erfragt werden könnten (Thierbach, Petschick, 2014: 855). So konnte ich beispielsweise den Umgang mit Abfällen und Exkrementen wahrnehmen, mir ein Bild von den frei zugänglichen Wasserressourcen machen und auch die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, Frauen* und Männern* und insbesondere mit Männern* unter Drogeneinfluss beobachten. Diese Beobachtungen waren hilfreich für mich, um in den Interviews die Antworten der Interviewpartner*innen einzuordnen und nachfragen zu können, und gleichzeitig zu reflektieren, welche unterschiedlichen Eigen- und Fremdwahrnehmung in diesen Punkten aufeinander treffen. In den informellen Gesprächen mit den Mitarbeiter*innen während des Frühförderprogramms konnten Fragen zu familiären Verhältnissen und Lebensumständen der teilnehmenden Kinder direkt geklärt werden und zu einem besseren Verständnis der Beobachtungen beitragen.

Während der teilnehmenden Beobachtungen wurden nicht nur die Methoden und Inhalte des Frühförderprogramms erlebt, sondern auch die Interaktion zwischen den Mitarbeiter*innen und den Kindern, aber auch zwischen den Mitarbeiter*innen und Müttern. Der Umgang mit den Kindern war liebevoll, sanft und stets positiv bestärkend. Im Mittelpunkt standen gemeinsames Spielen, Lernen, Essen und Spaß haben. Die Aufmerksamkeit und Fürsorge der Mitarbeiter*innen war fast ununterbrochen auf die Kinder gerichtet und die Kinder begegneten den Mitarbeiter*innen wiederum respektvoll und zutraulich. Unter den Kindern kamen keine großen Konflikte auf, kleine Streitigkeiten wurden von den Mitarbeiter*innen direkt deeskaliert oder kommentarlos aufgelöst. Die Harmonie und Ruhe stand im starken Kontrast zur Lebensrealität im Dorf und zum Alltag der meisten Familien in Tlamacazapa, zumindest traf das auf die von mir besuchten zwölf Familien zu. Zudem konnten auch zwei Begegnungen von Müttern und Mitarbeiter*innen beobachtet werden. Die erste beobachtete Begegnung war ein Konfliktgespräch, welches eine Mutter suchte, die sich über einen Streit zwischen ihrer Tochter und anderen Kindern informieren wollte. Bei der zweiten Begegnung handelte es sich um ein Erstgespräch zur Information über das Frühförderprogramm und die anschließende Probestunde unter Anwesenheit der Mutter.

Es war sehr hilfreich, diese Interaktionen zu beobachten, weil es mir ermöglichte, einen eigenen

Eindruck von der Arbeitsteilung und den Dynamiken innerhalb des Teams und der Umsetzung der geplanten Übungen mit den Kindern in der Praxis zu erlangen. Es wurde schnell sichtbar, dass zwischen den Mitarbeiter*innen des Frühförderprogramms und den Verantwortlichen von Atzin strenge Hierarchien herrschen. Offene und direkte Kommunikation findet, wenn überhaupt, entlang der Hierarchieleiter nach unten hin statt. Ebenso scheint gegenseitiges Vertrauen nur in Verbindung zu enger Kontrolle gelebt zu werden.

Bei der teilnehmenden Beobachtung bestand die größte Herausforderung darin, dass fast alle Beobachtungskriterien gleichzeitig stattgefunden haben. Es erschien mir unmöglich, die ständigen Interaktionen, gelegentlichen Konfliktsituationen und die allgemeine Didaktik gleichermaßen im Blick zu haben. Nach der ersten teilnehmenden Beobachtung war klar, dass noch ein paar weitere folgen müssten und bestenfalls jeweils ein Fokus gewählt werden sollte. Die zeitliche Begrenzung stellte auch eine Herausforderung dar. Wegen des eng getakteten Forschungsprojekts, gab es nur wenige Tage, um das Frühförderprogramm zu besuchen. Jede Möglichkeit wurde zumindest kurz genutzt, dann aber meistens durch eine weitere Aufgabe oder die Abreise am Nachmittag abrupt unterbrochen. Dabei wurde ich in meinem Arbeitsfluss plötzlich unterbrochen und informative, informelle Gespräche mussten gelegentlich leider eilig beendet werden, mit der Hoffnung, diese zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen zu können.

Neben diesen Hürden habe ich wahrgenommen, dass meine Anwesenheit allein zu Ablenkungen führt und die normalen Abläufe und Interaktionen verändert haben. Besonders sichtbar wurde es bei den ersten Beobachtungen, weil die Kinder schüchtern und fasziniert von der neuen Person waren und lieber Fragen zu ihr stellen wollten, anstatt an der Übung teilzunehmen. Mit der Zeit schienen sich die Kinder an die neue Person zu gewöhnen und folgten wieder deutlich ungestörter dem Unterricht. Unklar bleibt, inwiefern sich die Mitarbeiter*innen von meiner Anwesenheit stören und verunsichern ließen und inwiefern sich dies auf ihre Unterrichtsgestaltung, Interaktionen und Motivation ausgewirkt hat.

5.7.2 Leitfadengestützte Interviews

Für die Interviews wurden im Vorhinein Termine mit den Interviewpartner*innen vereinbart. Gemeinsam mit einer Mitarbeiter*in von Atzin initiierte ich, in der Rolle der Forscherin, ein erstes, informelles Gespräch, um mich und das Forschungsvorhaben vorzustellen und das Einverständnis der Person und meistens auch der Autoritätsperson der Familie (Partner, Ehemann oder (Schwieger-)Mutter) einzuholen. Diese Gespräche mit den

Interviewpartner*innen stellten sich als wichtig dar, um einen ersten persönlichen Kontakt in Anwesenheit eines *insiders* herzustellen und Sympathie und Vertrauen aufzubauen. Besonders hilfreich waren erste Begegnungen im Zuhause der Personen, weil ich dadurch gleich auch noch die Lebensumstände der Familie sehen und das Gesagte besser einordnen konnte. Nicht alle Interviewanfragen wurden mit einer Zustimmung beantwortet, wobei nicht immer transparent wurde, wer dem Interview nicht zugestimmt hatte und warum. Eine Mutter erhielt keine Erlaubnis von den Autoritätspersonen in ihrem Zuhause, eine andere erschien trotz mündlicher Zustimmung nicht zum vereinbarten Termin und eine Mitarbeiterin konnte das Interview nur während der Arbeitszeit im Bildungszentrum geben, weil sie zu einem anderen Termin keine Erlaubnis ihrer Mutter erhalten hat.

Trotz dieser Hürden konnten sieben Interviews erfolgreich durchgeführt werden. Vier Interviews und die zweite Hälfte eines fünften Interviews erfolgten bei den Personen zuhause, meist im Beisein der Kinder und bei zwei von sieben Interviews auch im Beisein des Partners oder der Schwiegermutter und des Schwiegeronkels. Zwei komplette Interviews und der erste Teil eines dritten Interviews konnten im Bildungszentrum ohne weitere Zuhörende geführt werden. Es war deutlich zu beobachten, dass der Gesprächsfluss und die Gesprächsbereitschaft der Interviewpartner*innen von anwesenden Dritten beeinflusst wurde. Bei drei von sieben Interviews ist es gelungen, das Gespräch diskret zwischen mir und der Interviewee zu führen, was rückblickend zu einem angenehmen Gesprächsfluss ohne Störfaktoren führte. Bei zwei Interviews mit Müttern war eine besonders geeignete Mitarbeiterin von Atzin dabei, da sie eine persönlich gute Beziehung zu den beiden Personen hatte. Außerdem wird sie von den Frauen* auch als neutrale Person angesehen, da sie aus der Dorfgemeinschaft kommt, aber nicht mehr dort wohnhaft ist und daher von ihr keine Gefahr von böser Nachrede ausgeht. Ihre Anwesenheit schien nicht zu stören, sondern vielmehr Vertrauen zu wecken, da die Mütter vergleichsweise offen und emotional waren.

Die schwierigsten Interview-Settings waren in Anwesenheit von Lebenspartner oder Autoritätspersonen der Schwiegerfamilie. Bei dem Interview mit der Koordinatorin des Frühförderprogramms war der Lebenspartner anwesend, zwar nicht sichtbar, saß aber direkt hinter der Außenwand bei offener Haustür und Fenster. Seine Anwesenheit veranlasste die Interviewpartnerin, bei persönlichen und kritischen Fragen auszuweichen und non-verbale Signale zu geben, spezifische Themen nicht weiter anzusprechen. Die schwierigste Konstellation ergab sich bei einem Interview mit einer Mutter in ihrem Zuhause. Neben der Forscherin und einer Atzin Mitarbeiterin, die zufällig eine ehemalige Schulkameradin der

Interviewee war, waren auch die Schwiegermutter, der Schwiegeronkel und beide Söhne im selben Raum anwesend. Die Interviewpartnerin strahlte Unsicherheit aus, was sich durch leises Sprechen, viele Wiederholungen, ein Ausweichen vor konfliktiven Themen und keine geäußerte Kritik zeigte. Sie wurde des Öfteren von ihrer Schwiegermutter und ihrem Schwiegeronkel unterbrochen, korrigiert und ergänzt, wodurch die Machtverhältnisse innerhalb der Familie deutlich wurden. Scheue Blicke und Nachfragen an die ehemalige Schulkameradin spiegelten eher Unsicherheit und mangelndes Vertrauen wieder.

Außer einer Interviewpartner*in stimmten alle einer Audioaufnahme zu. Das nicht aufgenommene Interview wurde so detailgetreu wie möglich dokumentiert und kurz darauf in Form eines Gedächtnisprotokolls verschriftlicht. Die Audioaufnahmen waren größtenteils gut verständlich, jedoch nicht einfach zu transkribieren, wegen störenden Hintergrundgeräuschen und den Stimmen der Kinder, die meist in der Nähe waren. Trotz der mehrfachen Testläufe des Interviewleitfadens entstand der Eindruck, dass manche Fragen zu kompliziert gestellt waren und manche Themen zu groß und abstrakt geblieben sind, sodass sie von den Personen nicht beantwortet werden konnten. Nach spätestens 50 Minuten Gesprächsdauer wurden die meisten Interviewees nervös und mehrmaliges Nachfragen löste Verunsicherung bei den Personen aus.

Bei einigen der geführten Interviews ist mir aufgefallen, dass die Interviewpartner*innen mit ihren Antworten zurückhaltend und im Gespräch passiv geblieben sind, Kritik wurde nur selten und wenn dann sehr allgemein geäußert und stets die Dankbarkeit gegenüber der Arbeit von Atzin betont. Ob die Ursache dafür die Audioaufnahme war oder die bereits diskutierte Positionalität, dass ich als unbekannte europäische Forscherin auftauche und persönliche Fragen stelle, aber eigentlich als Zugehörige der Organisation Atzin wahrgenommen werde, bleibt unklar. Bei zwei Gesprächen entstand der Eindruck, dass die Interviewpartner*innen nicht aus freiem Willen, sondern aus Verpflichtungsgefühl oder Drängen der Familie dem Interview zugestimmt haben. Bei den restlichen fünf Interviews bemerkte man einen eigenen Gesprächsbedarf und ein gewisses Interesse, bei der Forschung mitzuhelfen. Diese Interviewpartner*innen öffneten sich überraschend emotional und ließen mich an ihren Sorgen und Ängsten teilhaben, äußerten teilweise Kritik und brachten programmbezogen auch Wünsche und Änderungsvorschläge ein.

Für alle Interviewpartner*innen aus Tlamacazapa bedeutete die Einwilligung zu einem Gespräch nicht nur Mut und einen Vertrauensvorschuss, den sie mir gegeben haben, sondern auch den Verlust von wertvoller Zeit, die sie eigentlich zum Verdienen ihres Lebensunterhalts

und zur Versorgung der Familie benötigen. Als Dank für ihre Bereitschaft und Kompensation der verlorenen Arbeitszeit, wurde den Interviewpartner*innen ein Lebensmittelpaket mit Grundnahrungsmitteln und Früchten übergeben.

5.7.3 Partizipative Interaktion (Gruppenarbeit)

Die partizipative Interaktion in Form einer Gruppendiskussion in Kleingruppen und Präsentation der Ergebnisse im Plenum war inhaltlich bereits geplant, wurde dann aber zu einem anderen Zeitpunkt als geplant durchgeführt und verlief trotzdem erfolgreich. Ich hatte das Gefühl, dass die Mitarbeiter*innen meiner Präsentation des Forschungsprojekts und den Erklärungen zum weiteren Ablauf der geplanten Gruppendiskussion konzentriert folgten. Alle Kleingruppen diskutierten ausführlich ihre spezifischen Diskussionsfragen und verschriftlichten die Ergebnisse gewissenhaft. Wie erhofft konnten alle Teilnehmer*innen innerhalb der Kleingruppen aktiviert werden, es haben sich rege Gesprächsdynamiken entwickelt und es wurde gemeinsam reflektiert. Für mich funktionierte es gut, zwischen den Kleingruppen zu wechseln, kurz zu verweilen und mitzuhören, um dann auch wieder zu gehen und die Gruppe ungestört zu lassen.

Die Ergebnispräsentation im Plenum bestätigte bereits bekannte Aspekte, die Kleingruppen brachten aber noch weitere und unerwartete Punkte an, sodass es für mich eine erkenntnisreiche und aktive Abschlussrunde wurde. Die Offenheit und aktive Beteiligung der Mitarbeitenden überraschten mich positiv und könnten als Früchte der Beziehungspflege und des Vertrauensaufbaus der ersten Projektwochen interpretiert werden. Ich beendete die Gruppendiskussion mit dem Eindruck, dass die Mitarbeiter*innen von Atzin kritisch reflektieren und das Träumen gelernt haben. Ihre Willensstärke und Empathie waren äußerst beeindruckend und ließen mich demütig werden. Ungeklärt bleibt, welche genaue Erwartungshaltung die Mitarbeiter*innen an mich in der Rolle der Forscherin und an das Forschungsprojekt haben und ob ich diese Erwartungen erfüllen kann.

5.7.4 Positionalität der Forscherin

Zum Schluss der Methodenreflexion sollte nochmals meine Positionalität als Forscherin betrachtet werden. Im Gespräch mit den Interviewpartner*innen stand ich immer wieder vor sprachlichen Barrieren, weil mein Hörverstehen und meine Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache begrenzt sind. Außerdem sprechen die Menschen vor Ort ein lokal spezifisches Spanisch, verwenden feststehende Begriffe und Beschreibungen aus der indigenen Sprache

Náhuatl und haben eine bildlich-metaphorische Ausdrucksweise, die mehrere Bedeutungsebenen hat. Ich musste meine erlernte akademische Sprache anpassen und viel üben, um mit meinen Gesprächspartner*innen ein gegenseitiges sprachliches Verständnis zu erlangen. Anstelle von neutralem Zuhören, wurden die Interviewpartner*innen möglicherweise zu häufig von mir unterbrochen, um durch Bejahen und bestärkende Wiederholungen Verständnis für die Lebensrealität der Personen zu kommunizieren. Wenn die offen gestellte Frage nach ein paar Umformulierungen nicht beantwortet werden konnte, wichen ich möglicherweise zu schnell auf eine geschlossene oder leitende Frage aus.

Die Unterschiedlichkeit meiner persönlichen Lebensrealität zu der Lebensrealität der Gesprächspartner*innen war allein schon durch die Tatsache stets präsent, dass ich als verheiratete, kinderlose, dreißigjährige Frau mit deutscher Staatsbürgerinnenschaft alleinreisend in Mexiko meine Masterarbeit recherchiere. Besonders in den Punkten der ungleichen Bildungsmöglichkeiten und persönlichen Freiheiten als Frau*, sowie Gesundheit, Sicherheit und ökonomische Unabhängigkeit, zeigten sich starke Diskrepanzen. Trotz dem Aufeinanderprallen der verschiedensten Lebensrealitäten, fand ich zu jeder Interviewpartner*in einen Zugang durch authentische Empathie, Offenheit und dem gemeinsamen Interesse am Wohl der Frauen* und Kinder.

Im Nachgang reflektierte ich alle Begegnungen und Interviews mit lokalen Ansprechpartner*innen und externen Vertrauenspersonen und stellte dabei eine starke emotionale Belastung fest. Vor allem der Grad an Armut, die Sichtbarkeit von Gewalt und die daraus resultierenden Konsequenzen wirkten überfordernd für mich. Durch die Interviews begegnete ich den Frauen* in ihrem privaten Umfeld und wurde zur Mitwisserin ihrer Ängste und Sorgen. Die Lebensrealität aus der Perspektive der Mütter zu hören und die strukturellen Ungleichheiten und Ausbeutungsstrukturen zu sehen, löste bei mir Traurigkeit und Wut aus, weil es nicht in meinen Möglichkeiten lag, etwas Grundlegendes an der Situation zu ändern. Gleichzeitig realisierte ich auch, dass einige Aspekte nur aus meiner Perspektive problematisch erschienen, von den Frauen* jedoch gar nicht als Problem angesehen wurden. Immer wieder stand ich vor der Herausforderung, die emotionale und sachliche Balance zu halten zwischen dem vertraulichen Gespräch von Frau* zu Frau*, und der Rolle als Forscherin auf der Suche nach Antworten.

Neben den emotionalen Aspekten mussten auch die geographische und kulturelle Akklimatisierung an Temperatur, Ernährung, Flora und Fauna, Arbeitsrhythmus und

Transportmittel und -wege verarbeitet werden, sowie die Eingliederung in das Team erfolgen. Auch wenn ich mit vielen unerwarteten Belastungen zurechtkommen musste, überwogen Freude und Neugier an dem Land, den Leuten und dem Forschungsprojekt.

6. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel gebe ich einen kurzen Überblick zu den Ergebnissen der Interviews mit den fünf Müttern aus Tlamacazapa und mit den zwei Erzieherinnen, die im Frühförderprogramm von Atzin arbeiten. Zu Beginn werden die ökologischen, ökonomischen, kulturellen und bildungsspezifischen Faktoren sowie individuelle Aspekte der Angst- und Unsicherheit genannt, die laut den Interviewpartnerinnen Einfluss auf ihre Lebensrealität haben. Des Weiteren werden die Interviewergebnisse und die Ergebnisse aus der partizipativen Interaktion und den teilnehmenden Beobachtungen auch im Hinblick darauf zusammengefasst, wie das frühkindliche Bildungsprogramm von den Müttern wahrgenommen wird und inwieweit freiranische Pädagogikkonzepte im *programa infantil* umgesetzt werden.

6.1 Multidimensionale Einflussfaktoren

6.1.1 Ökologische Herausforderungen

In allen fünf Interviews berichten die Mütter von Umweltverschmutzungen unterschiedlicher Art, die sie als negativ bewerten und teilweise als gesundheitsgefährdend einordnen: mit Müll und Exkrementen verschmutzte Straßen (Interview 1, 3, 5), kein ausreichend funktionierendes Abfallsystem, da keine flächendeckende Müllabholung gegeben ist und die Mülltrennung und Wiederverwendung nur teilweise durchgeführt wird (Interview 1, 5). Die Müllverbrennung auf den Grundstücken und die Entsorgung von Sondermüll am Dorfrand in inoffiziellen Müllkippen wird als schlechte Alternative kritisiert (Interview 5). Eine Interviewpartnerin bemerkt kritisch, dass der Grund für die Verschmutzung nicht nur am mangelhaften Abfallsystem liege, sondern auch am Verhalten der Bewohner*innen und ihrem fehlenden Verantwortungsgefühl, die Straßen und Plätze des Dorfes sauber zu halten:

“Es muy feo, porque hay veces que está, ahora sí, hasta pañales hay... Está muy feo. Pienso que también las personas que habitamos aquí simplemente no cuidamos el pueblo.” (Interview 3)¹⁴

¹⁴ Dt. Übersetzung: „Es ist sehr unschön, weil mittlerweile manchmal sogar Windeln rumliegen... Es ist sehr schmutzig. Ich denke auch, dass wir, die Personen, die hier wohnen, uns einfach nicht um das Dorf kümmern.“ (Interview 3)

Neben der Abfallproblematik wird auch die undichte Kanalisation und der unkontrollierte Austritt von Schwarzwasser in den Vierteln Santiago und San Lucas als unangenehm und von fast allen Interviewpartnerinnen auch als gesundheitsgefährdend bewertet (Interview 1, 2, 3, 5). Zwei Mütter beschuldigen andere Dorfbewohner, die einen Anschluss an das Kanalsystem erhalten haben, dass sie das System vor Fertigstellung bereits genutzt haben und daher das Abwasser unkontrolliert austritt und Krankheiten auslöst (Interview 2, 5). Beide Interviewpartnerinnen thematisieren aber auch die strukturelle Ebene hinter der Problematik und kritisieren die schlechte Durchführung der Kanalarbeiten und dass das Abwassersystem nie fertiggestellt wurde (Interview 2, 5).

Einige widersprüchliche Aussagen sind ebenfalls zum Thema der ökologischen Herausforderungen und der individuellen Betroffenheit gefallen. Laut einer Interviewpartnerin gibt es keine Umweltverschmutzung, sie ergänzt jedoch, dass die Straßen dreckig sind und schlechte Luft verursachen (Interview 2). Im Interview 4 äußert sich die Mutter, dass ihrer Meinung nach das Abfallsystem funktioniere und der Müll regelmäßig abgeholt werde. Vermutlich trifft das auf das Viertel zu, in dem sie wohnt, denn eine andere Mutter berichtet, dass an ihrem Wohnort, in den höher gelegenen Bereichen von Tlamacazapa, die Straßen für das Müllauto zu steil sind und kritisiert, dass dort der Müll verbrannt und unachtsam entsorgt werde (Interview 5). Bei der Frage, wie betroffen sie und ihre Familie von der maroden Kanalisation und dem austretenden Schwarzwasser seien, nimmt sie eine indifferente Haltung ein, weil ihr Wohnort nicht an die Wasserversorgung und Kanalisation angeschlossen ist und ihrer Meinung nach die Erde das Grau- und Schwarzwasser aufnimmt:

“El agua negra no. No, por qué como somos arriba, allá ni nos llega el drenaje. Y allá como tenemos tierra, pues el agua sucia - se lo chupa la tierra. No, ya no tenemos problemas con eso. Con lo de la basura, tal vez sí, porque el carro no sube. Entonces en eso sí.” (Interview 5)¹⁵

Eine andere Mutter meint zur Frage nach der maroden Kanalisation, dass sie von der Abwasserproblematik nichts gehört habe, möglicherweise betreffe es die Leute in den Stadtteilen weiter unten, aber sie wüssten hier oben nichts darüber (Interview 4).

Einigkeit besteht bei der Frage nach der Wasserversorgung, denn diese wird von allen Interviewpartnerinnen als ein akutes und weitreichendes Problem angesehen. Die allgemeine

¹⁵ Dt. Übersetzung: „Das Schwarzwasser nicht. Nein, denn wir wohnen ja oben, hier oben haben wir nicht einmal Anschluss an die Kanalisation. Hier haben wir viel Erdboden und schmutziges Wasser – ja, das wird von der Erde geschluckt. Nein, damit haben wir keine Probleme mehr. Aber mit dem Müll vielleicht schon, denn das Müllauto fährt nicht bis hier hoch. In dem Fall also schon.“ (Interview 5)

Wasserversorgung in Tlamacazapa wird über ein System an Wasserleitungen, über Wasserlieferungen und über die Nutzung von Grundwasser aus Brunnen geregelt (siehe Kapitel 3). Wenn das Wasser aus unterschiedlichen Gründen knapp wird, so betrifft es das alltägliche Leben der Frauen besonders stark. Sie sind die Hauptverantwortlichen für die Care-Arbeit zu Hause und fast alle Aufgaben können nur mit Hilfe von Wasser erledigt werden (Interview 1, 2, 3, 4, 5).

“Porque a veces tenemos comida y agua. Pero a veces no tenemos. Tenemos que - no podemos comer. Y el escaso del agua. A veces no hay agua también. [...] y a veces tenemos que ir a lavar hasta por allá, hay una laguna. Nos vamos por allá, queda bien lejos.” (Interview 2)¹⁶

Neben der Nutzung zur Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse (Nahrungszubereitung, Trinken, Hygiene und Körperpflege) ist Wasser auch elementar für die Weiterverarbeitung der Palmblätter, mit denen die Kunsthandwerksprodukte hergestellt werden. Die meisten Interviewpartnerinnen verdienen ihren Lebensunterhalt mit dem Verkauf der geflochtenen Palmblätter, wodurch das Wasser auch im ökonomischen Bereich eine Schlüsselrolle einnimmt (Interview 1, 2, 3, 4).

Zwei der Interviewpartnerinnen sehen bei der Trinkwasserproblematik ein strukturelles Problem, sie kritisieren den mangelhaften staatlichen Infrastrukturausbau und dass nicht alle Viertel gleichermaßen von der Trinkwasserversorgung begünstigt werden, sondern hauptsächlich San Juan und Teile von San Lucas, aber das ärmste Viertel, Santiago, kaum (Interview 5). Außerdem bemängeln sie die unregelmäßige Verfügbarkeit und dass nicht genügend Wasser geliefert wird (Interview 2, 5). Sofern man über ausreichende ökonomische Mittel verfügt, kann man Trinkwasser aus Wasserlieferungen kaufen (Interview 4). Wenn sie diese finanziellen Möglichkeiten nicht haben, so hoffen sie auf Regen, um das Regenwasser einzufangen (Interview 2, 3).

Die Sicherstellung der Wasserversorgung liegt im Verantwortungsbereich der Gemeindeverwaltung und wird vom Ortsvorsteher (*él comisario*) verwaltet, der im Fall von Tlamacazapa eine andere Person in die Verantwortlichkeit berufen und die Aufgabe delegiert hat. Dieser Wasserbeauftragte von Tlamacazapa wird verdächtigt, korrupt zu sein und das

¹⁶ Dt. Übersetzung: „Manchmal haben wir Essen und Trinken. Aber manchmal auch nicht. Dann müssen wir – dann haben wir nichts zu essen. Und die Wasserknappheit, manchmal haben wir kein Wasser. [...] Dann müssen wir manchmal zum Waschen nach da drüben gehen, dort gibt es einen See. Wir gehen dorthin, aber es ist sehr weit weg.“ (Interview 2)

Wasser an besser zahlende Familien zu verkaufen und nicht der Allgemeinheit zur Verfügung zu stellen (Interview 1, 4, 5).

“Sí, es muy - ahorita está muy feo eso del agua. Pero ahorita ya cambiaron de, el señor que se encarga. Él que nada más cobraba y no daba el agua. Mhm. Y ahorita si ya van a dar más, dijeron. A ver si se arreglan las cosas.” (Interview 5)¹⁷

Wenn es weder regnet, noch die finanziellen Mittel zum Wasserkauf zur Verfügung stehen, dann sind die Menschen aus Tlamacazapa auf das mit Schadstoffen belastete Wasser aus den Brunnen angewiesen (Interview 1, 3, 4, 5). Das führt vor allem in regenarmen Zeiten und vermehrt noch durch korrupte Systeme und marode Infrastruktur zu einer Übernutzung der Wasservorräte in den Brunnen. Je nach familiärer Situation wird das Wasserholen abwechselnd von allen Familienmitgliedern, die in der körperlichen Verfassung sind, verrichtet. Alleinstehende Frauen* müssen diese schwere Arbeit allein erledigen (Interview 3, 5). Dies wird als besonders problematisch gesehen, da am Brunnen auch das Gesetz der Stärkeren und Mutigen gilt. Zum einen ist es eine körperliche Herausforderung und Gefahr, tief in den Brunnen hinein zu klettern, bis man den niedrigen Wasserpegel erreicht hat. Und zum anderen besetzen Personen den Zugang zum Brunnen, sichern sich das Wasser und hindern andere daran, auch Wasser zu schöpfen:

“Y algunas personas que van temprano ponen sus cubetas y lo esperan y no dejan que agarre nadie más.” (Interview 3)¹⁸

6.1.2 Ökonomische Herausforderungen

Alle fünf Interviewpartnerinnen berichten von wenigen, aber körperlich anstrengenden und vor allem schlecht bezahlten Einkommensmöglichkeiten für die Bevölkerung in Tlamacazapa. Laut ihren Angaben ernähren sich ihre Familien von der Herstellung und dem Verkauf von Kunsthandwerk aus Palmblättern und der Anfertigung von Armbändern (Interview 1, 2, 3, 4, 5). Manche haben früher eine Subsistenzlandwirtschaft für die Ernährungssicherung der Familie betrieben (Interview 2, 4), zwei Mütter berichten, dass ihre Männer früher saisonale

¹⁷ Dt. Übersetzung: „Ja, es ist momentan sehr schlimm, das mit dem Wasser. Aber sie haben jetzt den verantwortlichen Mann ausgetauscht, der nur kassiert hat, aber kein Wasser verteilt hat. Jetzt haben sie gesagt, dass sie mehr Wasser ausgeben können. Mal schauen, ob sich die Dinge nun regeln werden.“ (Interview 5)

¹⁸ Dt. Übersetzung: „Und manche Personen, die ganz früh gehen, platzieren ihre Eimer und warten und lassen niemand anderen Wasser schöpfen.“ (Interview 3)

Arbeiten in der Landwirtschaft verrichteten oder Rohstoffe verkauften, die für das alltägliche Leben oder das Kunsthandwerk benötigt wurden (Interview 2, 3):

“Otros salen para trabajar, pero él trabajaba aquí. Trabajaba en el campo, iba por leñita, lo vendía. Así nos manteníamos antes de que tuviéramos niños. Fuimos por palma, la hervimos y cuando ya se secó, ya lo va a vender.” (Interview 2)¹⁹

Doch die Arbeit in der Landwirtschaft ist körperlich sehr anstrengend und wird meist nur in Naturalien entlohnt, wenn man eine gute Ernte erhält (Interview 4). Eine direkte Folge der harten und schlecht bezahlten Arbeit ist Erschöpfung, Hunger und Mangelernährung, was langfristige gesundheitliche Schäden nach sich ziehe. Zudem gebe es keinen finanziellen Spielraum, um in die eigene Gesundheit, Bildung und Wünsche oder in die der Kinder zu investieren (Interview 1, 2, 3, 5). Wenn das Haupteinkommen der Familie über die Herstellung von dem lokal typischen Kunsthandwerk aus geflochtenen Palmblättern generiert wird, so berichten die Mütter von ernsthaften Schwierigkeiten, genug Geld für Lebensmittel zu verdienen:

“Sí, sí. Pero apenas vamos saliendo para comer. Nada más para comer. En verdad es muy difícil comprar las cosas si solamente trabajas la palma.” (Interview 2)²⁰

Außerdem sind die Kunsthandwerkenden in einer vulnerablen Position, weil sie Preisschwankungen und den Zwischenhändlern ausgeliefert sind. Der Einfluss der organisierten Kriminalität wird an dieser Stelle thematisiert, denn die Mütter berichten von einer Verschlechterung der Sicherheitslage während und nach der Pandemie (siehe Kapitel 3). Dies hat zur Folge, dass Touristen, Direktkunden, aber auch Zwischenhändler nicht mehr so häufig in die abgelegenen Dörfer reisen und sich die Verkäufe dadurch verschlechtern (Interview 1, 5):

“[...] en general necesitaríamos más compradores en el pueblo, antes cuando no había tanta violencia, había más compradores.” (Interview 1)²¹

¹⁹ Dt. Übersetzung: „Andere gehen weg zum Arbeiten, aber er hat hier gearbeitet. Er hat auf dem Feld gearbeitet, Holz gemacht und es verkauft. So hat er uns versorgt, bevor wir Kinder hatten. Wir sind zum Palmblätter schneiden gegangen, haben sie gekocht und, wenn sie dann trocken waren, verkauft.“ (Interview 2)

²⁰ Dt. Übersetzung: „Ja, ja. Aber wir haben gerade einmal genug zum Essen. Nur für das Essen reicht es. Ehrlich gesagt ist es sehr schwer über die Runden zu kommen, wenn man nur vom Flechten der Palmblätter lebt.“ (Interview 2)

²¹ Dt. Übersetzung: „[...] allgemein bräuchten wir mehr Käufer*innen im Dorf. Früher, als es noch nicht so viel Gewalt gab, da kamen mehr Käufer*innen.“ (Interview 1)

Hinzu kommt, dass die Lebensmittelkosten seit der Pandemie inflationär gestiegen sind (Interview 3). Auch die Materialbeschaffung und später die Herstellung der geflochtenen Gegenstände ist eine zeitaufwendige, körperlich anstrengende und gesundheitsgefährdende Arbeit, vor allem wenn die Palmblätter mit giftigen Farben eingefärbt werden, um sie für den Verkauf attraktiver zu gestalten und ihren Marktwert zu steigern (Interview 5). Im Gespräch mit den Müttern schimmert durch, dass sie unterschiedliche Fertigkeiten in der Herstellung von Kunsthandwerksprodukten beherrschen und sich entsprechend auch ihre Absatzchancen unterscheiden: Wer ausgefeiltere Techniken beherrscht oder neuen Trends nachgeht, der hat auch Wettbewerbsvorteile (Interview 1, 2, 3, 4).

“Hay veces me gustaría aprender, es de, pulseras para ya no estar viendo trabajos como la palma, sí de artesanía. Porque a veces, sí está muy trabajoso y no te queda nada, a veces. No sé pulseras, sí o otra cosa puede ser.” (Interview 3)²²

6.1.3 Kulturelle Identität und Bildung

Während meines Forschungsaufenthalts in Tlmacazapa konnte ich den Alltag der Menschen miterleben und beobachten, dass ungefähr einmal wöchentlich in einem der drei Viertel eine feierliche Prozession, ein privates Fest oder ein kirchlicher Feiertag mit Blumenschmuck, Musik und traditionellen Ritualen stattgefunden hat. Auf den Grundstücken und in den Wohnhäusern der Menschen ist das Kunsthandwerk omnipräsent: Die verschiedenen Herstellungsschritte - das Schneiden, Trocknen, Färben oder Flechten der Palmblätter - können beobachtet werden. Die traditionelle Kopf- und Schulterbedeckung, *el rebozo*, wird von vielen Frauen* getragen und prägt das Ortsbild. Man hört die Menschen Náhuatl sprechen und bekommt lokal typische Spezialitäten zum Probieren angeboten. Diese Traditionen und identitätsstiftenden Rituale werden von allen fünf Müttern als positiv thematisiert und als eine Besonderheit von Tlmacazapa bewertet, auf die sie stolz sind (Interview 1, 2, 3, 4, 5).

Allen fünf Müttern huscht ein Lächeln über das Gesicht, wenn sie von dem frischen Geruch, den Vogelstimmen und der friedlichen Ruhe in der Natur außerhalb von Tlmacazapa erzählen. Die landwirtschaftlichen Arbeiten auf den Wiesen und Feldern werden zwar als körperlich anstrengend beschrieben (Interview 2, 5), jedoch erfüllt es die Mütter auch mit Stolz, dass sie

²² Dt. Übersetzung: „Hin und wieder würde ich gerne lernen Armbänder zu knüpfen, damit ich nicht mehr solche Arbeiten wie das Palmblätter flechten, ja, oder anderes Kunsthandwerk machen muss. Denn manchmal ist es sehr arbeitsaufwendig und es bleibt nichts für dich übrig, manchmal. Ich weiß nicht, Armbänder oder etwas anderes dürfte es auch sein.“ (Interview 3)

selbst angebaute Nahrungsmittel ernten können oder es zumindest in ihrer Kindheit so erlebt haben (Interview 2, 4).

Neben der positiven Erwähnung der Bräuche, Traditionen und der Verbindung zur Natur fällt auf, dass vier der fünf Mütter von einer glücklichen Kindheit erzählen, dass ihnen Wissen und Traditionen von den Eltern beigebracht wurde und betonen, dass sie gerne Zeit mit der Familie verbringen (Interview 1, 2, 4, 5).

“Las cosas importantes me enseñaron mis papás, el respeto por ejemplo. Mi mamá me enseñó tejer la palma. Nunca me han maltratado, me sentí feliz y protegida en la casa de mis papás.” (Interview 1)

In den Gesprächen wird immer wieder erwähnt, dass das Anfertigen des Kunsthandwerks von den Müttern an die Töchter weitergegeben wird und dass die landwirtschaftliche Arbeit meist eine männlich* dominierte Aufgabe war (Interview 1, 2, 4). Doch einige der Frauen erzählen auch, dass sie die Sprache Náhuatl nicht gelernt haben und beschreiben, dass über die Generationen hinweg die Sprache, Traditionen und Rituale verloren gehen (Interview 1, 2, 4). Beispielsweise scheinen manche Techniken für die Anfertigung von Kunsthandwerk und das Wissen über den traditionellen Anbau von Lebensmitteln mit der Generation der Großeltern zu sterben:

“No, no aprendí nada porque ya igual ya no trabaja la tierra, mi papá, como antes trabajaba mi abuelito que sembraba cada año pues. Pero mi papá ya no siembra. De hecho ya igual, ya no trabaja en su terreno.” (Interview 4)²³

“Que aprenda también a tejer palma, que sepa, que pueda de todo. Que su abuelita, mi suegra, puede más palma, puede más de diferentes. Quiero que le enseñe también para que aprenda.” (Interview 2)²⁴

Ein weiterer Aspekt, von dem zwei Mütter berichten, sind negative Erfahrungen im städtischen Gesundheitszentrum von Tlmacazapa, wo sie sich schlecht und unfreundlich behandelt fühlen (Interview 1, 5). Auch beim Verkauf des Kunsthandwerks außerhalb von Tlmacazapa erzählen sie von unfreundlichen Begegnungen und fehlender Wertschätzung ihres Handwerks und ihrer kulturellen Identität (Interview 1, 4):

²³ Dt. Übersetzung: „Nein, ich habe nichts gelernt, weil mein Vater auch schon nicht mehr das Feld bearbeitet hat. Früher hat es mein Großvater bearbeitet, er hat jedes Jahr gesät. Aber mein Vater hat dann nicht mehr ausgesät und arbeitet jetzt tatsächlich gar nicht mehr auf seinem Land.“ (Interview 4)

²⁴ Dt. Übersetzung: „Dass sie auch lernt Palmblätter zu flechten, dass sie es lernt und alles kann. Ihre Großmutter, meine Schwiegermutter kann besser flechten, sie kann verschiedene Techniken. Ich möchte gerne, dass sie es ihr beibringt, damit sie es lernt.“ (Interview 2)

“No es fácil vender artesanía en los otros lados. A veces hay mala gente y cuando quieres enseñarles el buen trabajo que hiciste no te hacen caso, ni te miran o te echan. Uno recibe poco apreciación.” (Interview 1)²⁵

In den Gesprächen fällt auf, dass die allgemeine Orientierung bei der Anfertigung von Kunsthandwerk weg von dem traditionellen Flechten der Palmblätter hin zu Armbändern, Henna-Tattoos oder Haarflechtkunst geht, weil dafür eine größere Nachfrage besteht und es mehr Einnahmen bringt (Interview 1, 2, 3, 4, 5).

Zu Beginn der Gespräche wurden die Frauen* nach ihrer eigenen Bildungsbiographie gefragt. Alle fünf Mütter und beide Erzieherinnen haben angegeben, dass sie Lesen und Schreiben können und wie viele Jahre sie die Schule besucht haben. Die Dauer der Schulbildung ist jedoch sehr unterschiedlich und liegt zwischen sechs und neun Jahren. Laut einigen informellen Gesprächen mit Mitarbeiter*innen von Atzin ist es üblich, dass junge Frauen* mit ungefähr 12 Jahren die Schule nach der Grundschule (*primaria*) beenden, um zum Familieneinkommen beizutragen oder Tätigkeiten im Haushalt zu übernehmen. Bei ausreichend finanziellen Mitteln und der Zustimmung des Familienoberhaupts ist es möglich, dass junge Frauen* noch die weiterführende Schule (*secundaria*) absolvieren, mit ungefähr 15 Jahren die Schulbildung beenden und meistens kurz danach eine eigene Familie gründen (Interview 1).

Drei der interviewten Mütter haben die Schule nach der *primaria* verlassen, also nach der 6. Klasse (Interview 1, 2, 3). Zwei der interviewten Mütter und die Erzieherin in Ausbildung haben noch drei weitere Jahre die *secundaria* besucht und damit einen Mittelschulabschluss (Interview 4, 5, 7). Eine der Mütter erwähnt, dass sie eigentlich gerne die weiterführende Schule (*preparatorio*) besucht hätte, es aber aufgrund des ersten Kindes dann nicht mehr möglich war (Interview 5). Nur eine der Interviewpartnerinnen, die Koordinatorin des frühkindlichen Bildungsprogramms, hat das *preparatorio* in der Stadt Cuernavaca, im angrenzenden Bundesstaat Morelos, besucht. Die junge Frau konnte diese weiterführende Schule nur besuchen, weil sie ein Stipendium von Atzin erhalten hat (Interview 6). Sie erwähnt auch den Qualitätsunterschied zwischen den staatlichen Bildungsinstitutionen in Tlamacazapa und den Schulen in urbanen Gegenden. Ihrer Meinung nach ist die Bildungsqualität in Tlamacazapa deutlich schlechter und das geringe Niveau verfestigt sich über Generationen,

²⁵ Dt Übersetzung: „Es ist nicht einfach Kunsthandwerksprodukte an anderen Orten zu verkaufen. Manchmal gibt es unfreundliche Menschen. Wenn du ihnen deine gute Handarbeit, die du gemacht hast, zeigen möchtest, dann ignorieren sie dich, würdigen dich keines Blickes oder schicken dich weg. Man erfährt wenig Wertschätzung.“ (Interview 1)

weil die wenig oder nicht fertig ausgebildeten Lehrkräfte wieder in den ländlichen Regionen eingesetzt werden (Interview 6). Außerdem haben sich ihrer Meinung nach die Unterrichtsqualität und die Verlässlichkeit, dass der Unterricht an den Schulen stattfindet, während der Pandemie stark verschlechtert und bisher nicht wieder verbessert (Interview 6). Die Frauen* berichten auch, dass eine andere Herausforderung die hohen Kosten für Schulmaterialien, Schuluniformen und weitere Gebühren darstellen, die sie für die Schulbildung ihrer Kinder aufbringen müssen (Interview 1, 6).

Die Mitarbeiter*innen von Atzin haben bei Spaziergängen durch das Dorf auf die einzige bilinguale Grundschule in Tlmacazapa hingewiesen, in der die Kinder Náhuatl lernen können und die Auflage eines nachweislichen Kindergartenbesuchs vor der Einschulung nicht gilt: Kinder können an dieser *primaria indígena* die Grundschule beginnen, ohne zuvor ein Jahr im Kindergarten gewesen zu sein.

Die Frage nach den Wünschen für die Bildung ihrer Kinder beantworten alle fünf Mütter, dass die Kinder etwas lernen sollen und später mehr wissen sollen als sie selbst (Interview 2, 3, 4, 5). Eine der Interviewten wünscht sich, dass ihre Töchter die weiterführende Schule besuchen werden, denn sie selbst konnte sich diesen Traum nicht erfüllen und thematisiert an dieser Stelle auch, dass Schulabbrüche in Tlmacazapa üblich seien:

“Pues quisiera que al menos la prepa estudiaran. Es que aquí en el pueblo, pues, casi nadie termina bien su carrera. Entonces si quiera la prepa, por lo menos terminar y encontrar un trabajo pues.” (Interview 5)²⁶

Insgesamt scheint es den Müttern ein Anliegen zu sein, dass ihre Kinder vor allem auch praktische Fähigkeiten erlernen, die man in Tlmacazapa zum Überleben braucht und dass sie ein Kunsthandwerk (Interview 2, 3, 4) oder einen lokal typischen, handwerklichen Beruf erlernen (Interview 3).

6.1.4 Individuelle Angst und Unsicherheit

Bei der Frage nach ihrem persönlichen Sicherheitsempfinden zählen die Interviewpartnerinnen unterschiedliche Dinge auf, die ihnen in Tlmacazapa ein Gefühl von Sicherheit vermitteln: ihr Zuhause (Interview 2, 5), Nahrungsmittel und Trinkwasser (Interview 2, 3, 4), aber auch die

²⁶ Dt. Übersetzung: „Nun, ich wünschte mir, dass sie wenigstens die weiterführende Schule besucht. Denn hier im Dorf macht fast keiner seine Schulausbildung fertig. Von daher wenigstens die weiterführende Schule besuchen, den Abschluss machen und eine Arbeitsstelle finden.“ (Interview 5)

örtliche Polizeibehörde (*el comisario*) (Interview 2, 5). Alle Mütter sind der Meinung, dass es in Tlmacazapa sicherer sei als in einer Stadt oder in anderen Gegenden Mexikos, weil es allgemein ruhiger sei, weil es weniger Verbrechen gebe und keine Morde, zumindest nicht durch die Polizei. Vier der Mütter fühlen sich abends allein auf den Straßen auch sicher, unter anderem weil es keine Femizide gibt (Interview 1, 2, 3, 4).

“[...] aquí no hay delincuencia, los niños están tranquilos, pues ya pueden andar en la calle bien y ya por allá pues igual hay mucha delincuencia, no sé, feminicidios y por eso estamos aquí, porque está tranquilo.” (Interview 4)²⁷

Doch die Frauen* bringen auch Beispiele an, die bei ihnen Angst oder Unsicherheit auslösen: der schlechte Zustand der Straßen, Unfallgefahr bei Nässe durch Schlamm auf den steilen Straßen sowie aggressive Hunde oder freilaufende Esel, die gelegentlich Personen angreifen oder von der Straße abdrängen (Interview 1, 5). Eine der Mütter berichtet von einer erst kürzlich geschehenen Vergewaltigung eines jungen Mädchens durch betrunkene Männer* und, dass es Gerüchte gibt, dass Kinder am Ortsrand von Unbekannten entführt werden (Interview 5). Andere Frauen* bestätigen, dass die Drogen konsumierenden Männer* in den Straßen sie beunruhigen und ihnen Angst machen (Interview 1, 2, 3, 4, 7). Im weiteren Gesprächsverlauf berichten sie auch, dass die Anzahl der Drogen konsumierenden Männer* seit der Pandemie gestiegen sei, dass der Konsum nicht mehr versteckt, sondern auf offener Straße stattfindet (Interview 1, 2, 5) und, dass die Personen Diebstähle begehen, um sich neues Rauschmittel zu beschaffen (Interview 3).

Der Alkoholkonsum beeinflusst ihr Sicherheitsempfinden auch im privaten Umfeld. Zwei der Mütter betonen, dass ihre Männer* nicht trinken und in der Familie kein Alkohol konsumiert werde (Interview 2, 5). Eine andere Mutter berichtet, dass es zwischen ihrem verstorbenen Mann und seinen Freunden manchmal zu Konflikten gekommen sei, wenn die Männer* zuhause unter Alkoholeinfluss gestanden haben. Diese Streitereien haben sie verängstigt, vor allem wegen ihrer beiden kleinen Söhne (Interview 3).

Zwei Mütter beschreiben, dass Machismus in Tlmacazapa sehr verbreitet sei und die Männer* sich dominant verhalten und die Unterordnung der Frauen* verlangen. Das zeigt sich unter anderem im familiären Umfeld, wo die Meinung der Männer* mehr Gewicht hat, sie die

²⁷ Dt. Übersetzung: „[...] hier gibt es keine Kriminalität, die Kinder können beruhigt auf der Straße unterwegs sein. Woanders, dort gibt es viel Kriminalität, ich weiß nicht, Femizide beispielsweise. Deswegen sind wir hier, weil es hier friedlich ist.“ (Interview 4)

Entscheidungen treffen, verbalen und psychischen Druck auf die Frauen* ausüben und kaum Unterstützung beim Bestreiten des Lebensunterhalts und der Care-Arbeit leisten (Interview 3, 5). In informellen Gesprächen über den Familienalltag und beim Vereinbaren der Interviewtermine wurde deutlich, dass es eine strenge Hierarchie innerhalb der Familie gibt und die jungen Frauen* für jede Aktivität außerhalb des Grundstücks das Einverständnis einholen müssen, beispielsweise zum Gottesdienst gehen, Einkäufe erledigen oder Kinder zum Bildungsprogramm bringen (Interview 1, 2, 4, 7). Ein Interview konnte nicht stattfinden, weil die Mutter keine Erlaubnis dafür bekommen hat (siehe Kapitel 5.7). Eine andere Mutter berichtet, dass sie früher auch als Erzieherin bei Atzin gearbeitet hat und die Tätigkeit dann beenden musste, als sie eine feste Partnerschaft mit dem Vater ihrer Kinder begonnen hat (Interview 1).

Ein weiterer Aspekt, den alle Interviewpartnerinnen einstimmig kritisieren, sind die Lästereien zwischen den Frauen*, die den Familienalltag, aber auch die Stimmung im Dorf negativ beeinflussen und teilweise als offener Streit auf der Straße ausgetragen werden (Interview 5).

“Aquí es muy común que las mujeres entre mujeres se hablan mal. [...] A veces entre cuñadas están celosas de cosas o las degradamos. Eso no está bien. [...] A veces se pelean también en la calle.” (Interview 5)²⁸

Sie verurteilen diese schlechte Gewohnheit der Frauen* untereinander und berichten aus eigener Erfahrung, dass sie dadurch verletzt wurden, Vertrauen missbraucht wurde, sie misstrauisch geworden sind und es nun bevorzugen, Sorgen und Ängste für sich zu behalten, anstatt sie einer anderen Person mitzuteilen (Interview 2, 3, 4, 5, 7).

Die Mütter berichten alle von einem Gefühl der Unsicherheit und Überforderung wegen ihrer finanziellen Situation und den zu geringen Einnahmen durch den Verkauf ihres Kunsthandwerks. Sie fühlen sich beunruhigt durch die Wasserproblematik und machen sich Sorgen um die Gesundheit ihrer Kinder und um ihre eigene. Hier thematisieren sie vor allem ihre körperliche und mentale Überlastung und die mangelnden Möglichkeiten, gute medizinische Unterstützung zu bekommen (Interview 1, 2, 3, 4, 5).

²⁸ Dt. Übersetzung: „Hier ist es ganz normal, dass Frauen* schlecht übereinander reden. [...] Manchmal sind Schwägerinnen eifersüchtig wegen Dingen oder sie würdigen sich gegenseitig herab. Das ist nicht in Ordnung. [...] Manchmal streiten sie sich auch auf offener Straße.“ (Interview 5)

6.2 Wahrnehmung des frühkindlichen Bildungsprogramms von Atzin

An dieser Stelle werden die Stärken, Schwächen und Veränderungspotenziale des frühkindlichen Bildungsprogramms *programa infantil* aus Sicht der interviewten Mütter und Erzieherinnen sowie die Ergebnisse der partizipativen Interaktion kurz zusammengefasst.

6.2.1 Positive Aspekte des *programa infantil*

Alle Mütter beschreiben das frühkindliche Bildungsprogramm als insgesamt sehr gut und im ersten Moment auch als nicht veränderungsbedürftig (Interview 1, 2, 3, 4, 5). Für einige ist es auch ein Ort, an dem sie ihre Kinder beruhigt abgeben können, um zuhause kurz zu entspannen (Interview 1, 2, 3, 5). Das liegt hauptsächlich an den Erzieherinnen, die als vertrauenswürdige, verantwortungsvolle, engagierte und freundliche Personen beschrieben werden, und an ihrem liebevollen und zugewandten Umgang mit den Kindern (Interview 1, 2, 3, 4, 5).

“Es de, que tiene un buen carácter, que les hablan bien a los niños, (unv.) les enseñan las cosas que tienen que hacer. No lo hacen como, o sea con mal genio. Lo hacen bien.” (Interview 3)²⁹

Neben der guten Atmosphäre sind die Mütter auch mit dem Programminhalt zufrieden. Sie berichten, dass ihre Kinder malen lernen, schöne Dinge basteln und ein Grundverständnis von Zahlen und Buchstaben erlernen (Interview 1, 2, 3, 4, 5). Einige Mütter erwähnen auch positiv, dass die Kinder Geschichten hören und davon erzählen, dass sie zu Musik tanzen, Bewegungsspiele machen, frei spielen und gemeinsam essen (Interview 2, 4, 5). Vier Mütter betonen, dass ihre Kinder viel Freude an den Aktivitäten haben, die im Bildungsprogramm gemacht werden und ein soziales Miteinander lernen (Interview 1, 2, 3, 5). Eine Mutter erzählt, dass ihre Tochter am Ende des Nachmittags immer noch bleiben möchte und den Rest der Woche voller Vorfreude auf das nächste Mal wartet (Interview 1).

Zwei Interviewpartnerinnen heben hervor, dass das frühkindliche Bildungsprogramm von Atzin eine kostenlose Bildungsmöglichkeit sei, die in Tlamacazapa einmalig ist und die Kinder nutzen können, um ihre Fähigkeiten zu entfalten (Interview 1, 3). Die Mütter berichten von schnellen Lernerfolgen, die sie bei ihren Kindern beobachtet haben und drücken Dankbarkeit und Stolz aus (Interview 1, 2, 3, 5). Als eine Erklärung dafür wird der bessere Betreuungsschlüssel im Vergleich zu den staatlichen Bildungsinstitutionen in Tlamacazapa

²⁹ Dt. Übersetzung: „Also, dass sie einen guten Charakter haben, dass sie freundlich mit den Kindern sprechen (unv.), dass sie ihnen grundlegende Dinge, die sie machen müssen, beibringen. Sie machen das nicht mit, also, nicht auf eine schlechte Art. Sie machen es gut.“ (Interview 3)

genannt und erläutert, dass die Erzieher*innen dadurch die Möglichkeit haben, die Kinder besser wahrzunehmen und individuell zu fördern:

“[...] aquí aprenden mejor que en la escuela porque hay más educadoras y menos niños, la educadora tiene la capacidad de ver el niño y sacar lo mejor [...].” (Interview 1)³⁰

Beispielsweise betont eine Mutter, dass ihr eher unruhiges Kind nun sehr viel ausgeglichener sei (Interview 1), drei andere Mütter berichten, dass ihre Kinder selbstbewusster und mutiger geworden seien und Freundschaften geschlossen haben (Interview 2, 3, 5). Der Aspekt des Mutiger Werdens und Angst Verlierens wird von einigen Müttern an mehreren Stellen erwähnt und scheint für sie ein wichtiger Grund zu sein, warum ihre Kinder am *programa infantil* teilnehmen sollen (Interview 1, 2, 3, 5).

Der Dialog wird von den Erzieherinnen als ein erfolgversprechendes Mittel für die Konfliktlösung gesehen und im Rahmen des frühkindlichen Bildungsprogramms bewusst gesucht, um Herausforderungen mit verhaltensauffälligen Kindern zu begegnen (Interview 6, 7). In den Interviews wurde vermehrt von Kindern gesprochen, die durch körperliche Aggression oder verbale Ausfälligkeiten aufgefallen sind. Die Erzieherinnen und drei der Mütter berichten, dass eine offene und direkte Kommunikation mit den Kindern und auch zwischen den Eltern und Erzieherinnen die Situation verbessert habe (Interview 2, 3, 5, 6, 7). Im Umgang mit den Kindern setzen die Erzieherinnen ebenfalls auf einen offenen und liebevollen Dialog und berichten, dass sie dadurch schüchterne Kinder ermutigen und zum Mitmachen animieren können. Außerdem ergänzen sie, dass sie nach der Vorleserunde durch gezielte Rückfragen einen Reflexionsprozess bei den Kindern anstoßen und zudem beobachten, dass sich die Kinder beim Essen und freien Spielen untereinander austauschen und ins Gespräch kommen (Interview 6, 7).

“Para mí, lo que más y mejor funciona son los círculos sociales, ahí hacen amigos, como que les da más confianza al platicar, al reír, al hacer preguntas [...].” (Interview 6)³¹

Eine Erzieherin betont, dass sie sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sei und dass die Kinder sehr viel über Beobachten und Imitieren lernen (Interview 6). Sie achten während des Programms gezielt auf ihr eigenes Verhalten, um den Kindern einen respektvollen und

³⁰ Dt. Übersetzung: „Sie lernen hier besser als in der Schule, denn hier gibt es mehr Erzieherinnen und weniger Kinder. Die Erzieherin hat die Kapazität jedes einzelne Kind zu beachten und das beste aus ihm rauszuholen.“ (Interview 1)

³¹ Dt. Übersetzung: „Meiner Meinung nach funktionieren die Gesprächsrunden am meisten und am besten. Hier schließen sie Freundschaften, sie lernen mehr Selbstvertrauen beim miteinander sprechen, beim lachen und beim Fragen stellen.“ (Interview 6)

liebvollen Umgang miteinander vorzuleben, um ihnen zu zeigen, dass man spielen, tanzen und sich was trauen kann und dass Jungen* und Mädchen* dieselben Rechte und Pflichten haben (Interview 6, 7).

Bei der Gruppendiskussion einigten sich die teilnehmenden Mitarbeiter*innen auf folgende Aspekte, die ihrer Meinung nach im *programa infantil* gut funktionieren: freies Spielen und gemeinsames Essen, Bewegungsspiele an der frischen Luft, Tanzen, Basteln und im Kreis zusammenkommen, um gemeinsam zu Lesen, zu Sprechen und Nachzudenken. Außerdem werden die Zusammenarbeit im Team und die Motivation bei der Arbeit als positiv bewertet. Auf die Frage, welche Hilfsmittel sie zur Verfügung haben, antworten sie, dass sie Hygieneprodukte in ausreichender Menge haben, weiche Unterlagen zum Spielen auf dem Boden, Spielgeräte für draußen und drinnen und viele Farben zum Malen (Protokoll Gruppendiskussion).

6.2.2 Hinderungsgründe und Kritikpunkte am *programa infantil*

Auf die Frage, warum ihre Kinder manchmal nicht am Bildungsprogramm teilnehmen würden, nennen die Mütter vor allem zeitliche Gründe und Terminüberschneidungen. Es hänge davon ab, ob sie die Zeit und Kraft hätten, ihre Kinder zu bringen (Interview 3, 4, 5; Anhang 2) oder, ob sie zum Verkaufen von Kunsthandwerksprodukten wegfahren und die Kinder mitnehmen müssen (Interview 1, 5). Aber auch logistische Herausforderungen scheinen ein Hinderungsgrund zu sein, unter anderem wegen des relativ weiten Weges zum Bildungszentrum von Atzin, und weil die Straßen bei starken Regenfällen schlecht begehbar sind und die Menschen bei Kälte und Nässe lieber zuhause bleiben (Interview 2, 3, 4; Protokoll Gruppendiskussion).

In der Gruppendiskussion vermuten die Erzieherinnen, dass infantile Ängste und Traumata der Kinder ein weiterer Aspekt sein könnten, warum manche Kinder weder am *programa infantil* teilnehmen möchten, noch in den Kindergarten gehen wollen (Protokoll Gruppendiskussion). Im Interview thematisieren zwei Mütter, dass sie sehr ängstliche Kinder haben, die bei dem Versuch, sie im Bildungsprogramm einzugewöhnen viel geweint haben, nicht ohne die Mutter dort bleiben wollten oder gar nicht erst dorthin gehen wollen (Interview 2, 4).

Nach der Pandemie gab es eine Änderung der Uhrzeit von vormittags auf nachmittags. Eine Erzieherin kritisiert, dass es durch den Uhrzeitwechsel zu Verwirrungen kam, dass es bei den Müttern unterschiedliche Präferenzen bezüglich der Uhrzeit gibt und sie vermutet, dass die

Teilnahme der Kinder auch deshalb unregelmäßiger wurde (Interview 6). Im Gespräch mit den Müttern bestätigt sich diese Aussage: Einer Mutter gefällt die spätere Uhrzeit besser (Interview 2), eine andere Mutter würde sich einen früheren Start wünschen (Interview 5), und zwei andere Mütter waren sich nicht sicher, zu welcher Uhrzeit das Programm aktuell stattfindet (Interview 3, 4).

Jedoch sind sich die Mütter einig, dass die Faktoren Zeit und Logistik die ausschlaggebenden Hinderungsgründe sind: Wenn eines ihrer anderen Kinder vormittags in den Kindergarten oder in die Grundschule geht, so haben die Mütter nur eine Stunde Zeit zum Abholen dieser Kinder und zum Mittagessen, weil sie dann die jüngeren Geschwister schon wieder zum frühkindlichen Bildungsprogramm bringen müssen (Interview 3, 4, 5). Diese enge Taktung funktioniert meistens nur mit der Unterstützung von anderen Familienmitgliedern (Interview 2, 4, 5). Für die alleinerziehende Mutter mit mehreren Kindern besteht hier ein Problem (Interview 3). Eine Erzieherin fügt noch hinzu, dass die Eltern ihre Kinder aufgrund der Unsicherheit auf der Straße auch nicht unbegleitet gehen lassen möchten:

“Pues hay como muchos factores por el cual bajo el número. Por ejemplo, en pandemia paramos todos los programas, de ahí se reabrió. Pero hay como que mucho miedo de los papás, que ahorita hay muchos jóvenes drogando en la calle.” (Interview 6)³²

Außerdem beobachten die Erzieherinnen, dass die Eltern ihre Kinder nach einiger Zeit nicht mehr ins Programm bringen, sondern sie im Kindergarten anmelden. Sie vermuten, dass der Grund dafür ist, dass das *programa infantil* kein vom Bildungsministerium (SEP) anerkanntes Zertifikat ausstellen kann, welches die Kinder aber für den Eintritt in die Grundschule benötigen (Interview 6, 7):

“Entonces yo siento que también eso es como un bloqueo, porque los papás tienen miedo al no obtener este documento, por ese motivo los llevan al kinder y dejan de llevarlos a infantil.” (Interview 6)³³

Eine der Erzieherinnen bemerkt abschließend, dass eine unregelmäßige Anwesenheit der Kinder das Arbeiten mit ihnen erschwert und es dadurch schwierig wird, sie im Lernprozess gut zu unterstützen und zu begleiten (Interview 6).

³² Dt. Übersetzung: „Nun, es gibt viele Gründe, warum die Anzahl gesunken ist. Zum Beispiel haben wir während der Pandemie alle Programme pausiert und sie danach erst wieder gestartet. Aber die Eltern machen sich große Sorgen, denn seither gibt es viele Jugendliche unter Drogeneinfluss auf der Straße.“ (Interview 6)

³³ Dt. Übersetzung: „Also, ich denke, dass das auch eine Art von Blockade ist. Denn die Eltern haben Angst davor, dass sie das Dokument nicht erhalten werden. Aus diesem Grund bringen sie ihre Kinder in den Kindergarten und nicht mehr ins *infantil*.“ (Interview 6)

Die Mitarbeiterinnen von Atzin führen in der Gruppendiskussion Personalmangel und Ressourcenmangel als Kritikpunkt an. Sie bemängeln, dass es nicht ausreichend Spielsachen gebe und wenn, dann in schlechtem Zustand, dass ihnen regelmäßig Bastelmaterial fehle, beispielsweise Klebstoff, und dass sie zu wenig Platz für die unterschiedlichen Aktivitäten mit den Kindern hätten (Protokoll Gruppendiskussion). Die ortsspezifischen Gegebenheiten werden von zwei Müttern ebenfalls erwähnt. Eine Mutter bemängelt, dass Bewegungsspiele im Innenhof eine Verletzungsgefahr darstellen (Interview 2) und eine andere Mutter bewertet die Zisterne im Innenhof als eine Gefahr, weil unbeaufsichtigte Kinder hineinfallen könnten (Interview 4).

Eine Erzieherin kritisiert, dass sie zu wenig Zeit für die Planung und gemeinsame Vorbereitung der Stunden haben: Vor der Pandemie wurde einmal pro Woche gemeinsam ein Plan mit Aktivitäten und Verantwortlichkeiten erstellt. Aktuell treffen sich die Mitarbeiterinnen einmal pro Monat, um alle Unterrichtseinheiten gesammelt zu planen. Die neue Struktur funktioniere aber nicht gut und führe dazu, dass kurz vor einer Unterrichtsstunde geplant und vorbereitet werde und dadurch die volle Aufmerksamkeit nicht auf den bereits anwesenden Kindern sei (Interview 7). Außerdem bemängeln die Erzieherinnen, dass sie noch nie oder schon lange keine Fortbildung mehr besucht haben und sich vor allem im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern eine bessere Ausbildung wünschen (Interview 6, 7; Protokoll Gruppendiskussion). Eine Erzieherin vermutet, dass möglicherweise Geldmangel der Grund sei, warum seit der Pandemie keine Schulung mehr stattgefunden habe (Interview 6).

Bei Unstimmigkeiten zwischen den Erzieherinnen geschieht es häufiger, dass hinter dem Rücken der anderen gelästert wird, anstatt den Konflikt offen und direkt anzusprechen:

“Pero entre compañeras es como más que sobresale lo de como decimos, el teléfono descompuesto, que se hacen mentiras de uno en uno y del otro. Es como que se quejan o se quejan, o nos quejamos entre nosotras.” (Interview 7)³⁴

Ein Grund dafür sehen die Erzieherinnen darin, dass die Gesprächsrunden in letzter Zeit nicht mehr regelmäßig stattgefunden haben und dass sie weniger Zeit für Gemeinschaft und soziale Interaktion während oder nach der Arbeitszeit haben (Interview 7; Protokoll Gruppendiskussion). Es wird ebenfalls bemängelt, dass seit der Pandemie auch die

³⁴ Dt. Übersetzung: „Aber zwischen Arbeitskolleg*innen ist das, was am meisten auffällt, das sogenannte kaputte Telefon. Es werden Lügen untereinander über den anderen erzählt, es ist ein Beschwerden und Nörgeln und wir beschweren uns bei den anderen.“ (Interview 7)

Gesprächsrunden mit den Eltern abgenommen haben und nicht mehr monatlich stattfinden, sondern nur noch drei Mal pro Jahr (Interview 6, 7). Außerdem befürchten sie, dass innerhalb der Dorfgemeinschaft falsche Informationen über das frühkindliche Bildungsprogramm kursieren und Eltern zwar von dem Programm wissen, aber denken, dass sie Gebühren bezahlen müssten und ihre Kinder aus Mangel an finanziellen Ressourcen nicht anmelden (Protokoll Gruppendiskussion).

In den Gesprächen berichten die Mütter von Verhaltensauffälligkeiten bei ihren eigenen oder anderen Kindern und einem unterschiedlichen Umgang damit. Eine Mutter erzählt, dass sie in einem persönlichen Gespräch mit einer Erzieherin über das unfreundliche Verhalten ihres Sohnes informiert wurde und daraufhin mit ihrem Sohn gesprochen habe und sich sein Verhalten gebessert habe (Interview 3). Eine andere Mutter hat von dem Familienmitglied, das das Kind zum Bildungsprogramm begleitet hat, erfahren, dass sich ihr Kind provokant verhalten habe und war beschämt darüber. Daraufhin hat ihr Mann beschlossen, dass der Sohn nicht mehr zum Programm gebracht werde, weil er nicht die Gruppe stören solle und er zudem bezweifelt, ob sein Sohn dann überhaupt etwas lernen könnte (Interview 4). Eine Mutter berichtet, dass sie ihre Tochter ermutigt, den Erzieherinnen Bescheid zu geben, wenn sie von anderen Kindern geärgert werde (Interview 2). Eine andere Mutter spricht darüber, dass ihre Tochter eine Zeit lang nicht mehr zum Bildungsprogramm gehen wollte, wegen eines Kindes, das ihr das Spielzeug weggenommen und sie in den Bauch gehauen habe. Sie hat ihrer Tochter dann geraten, dem Kind aus dem Weg zu gehen (Interview 5). Auf die Frage, ob sie diese Konflikte mit den Erzieherinnen besprochen haben, antworten drei der Mütter, dass für einen offenen Dialog zwischen den betroffenen Eltern und Erzieherinnen die Zeit und das gegenseitige Vertrauen fehle und sie keine Hoffnung haben, dass sich etwas ändern würde (Interview 1, 4, 5).

Die Strategie der Erzieherinnen ist, den verhaltensauffälligen Kindern besonders viel Aufmerksamkeit und Zuneigung zu schenken und das Gespräch mit den Eltern zu suchen (Interview 6, 7). Sie versuchen, sich innerhalb des Teams aufzuteilen, sodass sich eine Erzieherin mit voller Aufmerksamkeit jeweils einem Kind mit besonderen Bedürfnissen widmen kann. Sie berichten von einigen kleinen Fortschritten, jedoch fühlen sie sich manchmal auch überfordert mit der Aufgabe und es fehlen ihnen Kapazitäten (Interview 6, 7). Außerdem beobachten sie, dass verhaltensauffällige Kinder oftmals auch unregelmäßig am Programm teilnehmen, was die individuelle Förderung von ihnen erschwert (Interview 6).

6.2.3 Veränderungswünsche und Visionen für das *programa infantil*

Auf die Frage, ob sie Wünsche an das frühkindliche Bildungsprogramm haben oder Veränderungsvorschläge, haben die Mütter meistens geantwortet, dass sie das Programm für gut befinden und es so bleiben soll, wie es ist (Interview 1, 2, 3, 5). Zwei der Mütter haben sich gewünscht, dass das *programa infantil* gerne öfter in der Woche angeboten werden könnte (Interview 1, 2). Außerdem ist die Bitte gefallen, dass keine bewegungsintensiven Spiele gemacht werden, sondern lieber mehr Meditationsübungen und ruhige Spiele an der frischen Luft (Interview 1). Eine andere Mutter hat vorgeschlagen, dass mehr Tanz und musikalische Aktivitäten angeboten werden sollten und die Kinder mehr alltagspraktische Tätigkeiten spielerisch erlernen sollten, beispielsweise Kehren (Interview 5). Dem stimmen die Erzieherinnen zu und meinen, dass sie wieder mehr Übungen wie gemeinsames Aufräumen oder Geschirr Abwaschen machen wollen, weil es die Kinder auf eine andere Art und Weise stimuliert und ihnen Verantwortung überträgt (Interview 6, 7). Ein weiterer Vorschlag ist, die Kinder in unterschiedliche Altersgruppen aufzuteilen und dem Alter entsprechende Übungen durchzuführen. Dadurch würden auch Geschwister getrennt werden, was vermutlich zu mehr Ruhe in den Gruppen führen würde (Interview 4).

Die Mitarbeiterinnen wünschen sich unterschiedliche Materialien und Spielgeräte für das frühkindliche Bildungsprogramm, unter anderem eine Rutsche, Schaukeln, Spielhäuschen, Parcours und ein Sonnensegel für den Außenbereich sowie Teppiche, Decken, Babytragen, Kinderstühle und Schutzkleidung zum Überziehen beim Malen. Außerdem würden sie sich über mehr didaktisches Material und über mehr Bastelutensilien freuen (Protokoll Gruppendiskussion).

Um die Logistik für alleinerziehende Mütter zu erleichtern und vor allem die Kinder zu erreichen, die sehr weit entfernt wohnen und am meisten Förderbedarf haben, schlägt eine Erzieherin einen Logistik-Service vor, bei dem eine Mitarbeiterin die entsprechenden Kinder mit einem Taxi Zuhause abholt und nach dem Bildungsprogramm wieder nach Hause begleitet (Interview 6). Eine Mutter, die alleinstehend ist und oftmals ihre Kinder wegen fehlenden Kapazitäten nicht zum Bildungsprogramm bringen kann, begrüßt den Vorschlag des Logistik-Services und sieht dabei auch kein Sicherheits- oder Vertrauensproblem (Interview 3).

Allgemein wünschen sich die Mütter mehr Erzieherinnen (Interview 1, 2, 4, 5). Die Erzieherinnen wünschen sich mehr teilnehmende Kinder und mehr Mitarbeiterinnen, damit sich die Arbeit besser verteilt und die Kinder besser beaufsichtigt werden können und vor allem

die Kinder mit besonderen Bedürfnissen adäquat betreut und gefördert werden können (Interview 6, 7; Protokoll Gruppendiskussion):

“Hacer un anuncio quizás más grande, tener más educadoras, porque siento que somos muy pocas. Y eso, invitar a más niños quizás. Y ponerles más atención, más, más, más atención.” (Interview 7)³⁵

Ein Anliegen der Mitarbeiterinnen ist, den Unterrichtsplan wieder einzuführen (Protokoll Gruppendiskussion) und die Planung rechtzeitig zu machen, damit kein Stress kurz vor oder während des Bildungsprogramms entsteht (Interview 7). Außerdem tragen die Mitarbeiterinnen unterschiedliche Weiterbildungswünsche zusammen: Sie wollen im therapeutischen Bereich und im frühkindlichen Bereich geschult werden und einige wünschen sich eine Aufbauschulung für Programmkoordinatorinnen (Protokoll Gruppendiskussion).

7. Analyse

7.1 Auswirkungen von struktureller Unterdrückung und der Umgang damit

In diesem Kapitel kehre ich zurück zur übergeordneten Forschungsfrage und arbeite aus den Ergebnissen der Forschung heraus, inwieweit sich strukturelle Unterdrückungsmechanismen auf die Mütter und ihre Wahrnehmung vom *programa infantil* auswirken und diskutiere die Fragestellung unter Einbezug der besprochenen Theoriegrundlage.

7.1.1 Externe strukturelle Unterdrückungsmechanismen führen zu Gewalt und Angst

Strukturelle Unterdrückungsmechanismen zeigen sich in Tlmacazapa unter anderem durch schwache staatliche Institutionen und die sichtbare und unsichtbare Präsenz der organisierten Kriminalität, die dieses Machtvakuum in bestimmten Bereichen ausgefüllt hat. Zwar nennen zwei der Interviewpartnerinnen, dass sie sich wegen des Ortsvorstehers (*él comisario*) und dem wirkungsvollen Durchgreifen der Polizeibehörde bei Strafdelikten in ihrem Dorf sicher fühlen (Interview 2, 5). Doch die Wasser- und Abwasserproblematik deutet auf mangelhafte und korrupte Ausführung von Infrastrukturprojekten hin, zudem wurde der *comisario* wegen Verdacht auf korrupte Geschäftsbeziehungen zur organisierten Kriminalität im Januar 2024 verhaftet. Auch die eigenen Beobachtungen im Herbst 2023 und die medialen

³⁵ Dt. Übersetzung: „Eine vielleicht noch größere Ankündigung machen und mehr Erzieherinnen haben, denn ich habe das Gefühl, dass wir sehr wenige sind. Und dass wir vielleicht auch mehr Kinder einladen. Und dass wir ihnen mehr Aufmerksamkeit schenken, mehr und mehr Aufmerksamkeit.“ (Interview 7)

Berichterstattungen weisen stark auf Gewalt durch organisierte Kriminalität hin (siehe Kapitel 3.2.2).

Selbst wenn die *narcos* auf den ersten Blick in Tlamacazapa nicht sichtbar sind, so legen sie doch einen Schatten der Angst und Gewalt über diese Gemeinschaft und hinterlassen ihre Spuren. Zwei Interviewpartnerinnen sind im Jahr 2021 indirekt Opfer von organisiertem Verbrechen geworden, da ihre Ehemänner bei der Arbeit auf dem Feld gezielt in einen Hinterhalt gelockt und dort durch eine Gruppe bewaffneter Männer erschossen wurden (Interview 2, 3)³⁶. Die Konsequenz daraus ist neben Trauer und Schmerz auch eine verstärkte Benachteiligung dieser beiden Frauen und ihrer Kinder, weil sie nun auf das Einkommen, die Arbeitskraft und Fürsorge von nur einer Person angewiesen sind und sich auch ihre soziale Stellung innerhalb der Gemeinschaft verschlechtert hat (siehe Kapitel 6, Interview 2, 3).

Explizit hat keine der Mütter den Einfluss der *narcos* auf die Preisentwicklung beim Verkauf der Kunsthandwerksprodukte und im Lebensmittelbereich erwähnt. Aber wie bereits in Kapitel 3 beschrieben wurde, bestimmen die *narcos* direkt und indirekt die Preise für Alltagswaren, indem sie Schutzgelder verlangen und somit an fast jedem Warenhandel mitverdienen und dadurch sämtliche Preise von Lebensmitteln bis Transportkosten inflationär steigen. Dies hat sich insbesondere während und nach der Pandemie zugespitzt (Interview 2, 3, 4, 5).

Mit der Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation vieler Familien in Tlamacazapa, berichten die Frauen, dass auch der öffentliche Konsum von Drogen angestiegen ist und sie sich auf den alltäglichen Wegen unsicher fühlen und Angst um ihre Kinder haben (Interview 1, 2, 3, 4, 5). Eine Mutter erwähnt explizit, dass sie Angst um ihre Söhne hat und nicht möchte, dass sie in die Drogenabhängigkeit rutschen (Interview 3). Eine andere Mutter wünscht sich, dass aus ihren Söhnen gute und aufrichtige Personen werden (Interview 4). Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, erhöht Perspektivlosigkeit die Gewaltbereitschaft und die Wahrscheinlichkeit von Drogenabhängigkeit und Armut, insbesondere bei jungen Menschen. In so einer Lage können die Betroffenen zu leichten Opfern von den Netzwerken und Rekrutierungsversuchen der organisierten Kriminalität werden (siehe Kapitel 3.2; Martínez Hernández, 2021: 93f).

³⁶ Das Motiv für die Tat ist nicht bekannt. In informellen Gesprächen wurde mir erzählt, dass es sich vermutlich um eine Verwechslung gehandelt habe. Die bewaffneten Männer waren falsch informiert und dachten, dass die Arbeiter beauftragt seien, Marijuana für eine verfeindete Gruppierung zu pflanzen. Allerdings wurden die Feldarbeiter von einem Landbesitzer beauftragt, Mais und andere Lebensmittel anzupflanzen.

Es ist auffällig, dass keine der Mütter die organisierte Kriminalität explizit beim Namen nennt, weder beim Thema Sicherheitsgefühl und offener Drogenkonsum, noch im Zusammenhang mit den persönlichen Verlusten (Interview 2, 3), den Gerüchten über Kindesentführungen am Dorfrand (Interview 5) oder dem Korruptionsverdacht beim Trinkwasser (Interview 4, 5). Sie berichten nur von den Sorgen und Ängsten, die sie haben und betonen gleichzeitig, dass es die schlimmen Gewaltverbrechen nicht in Tlmacazapa gebe (Interview 1, 2, 3, 4, 5). Die Widersprüchlichkeit in den Aussagen und das Schweigen der Mütter über die strukturellen Ursachen der Angst und Gewalt kann als eine Folge der langjährigen Unterdrückung gedeutet werden. Diese Form der sozialen Gewalt dringt in den Alltag der Menschen ein und spaltet und beherrscht die Bevölkerung durch Manipulation und systematische Unterwerfung (Freire, 1973: 111, 117ff). Paulo Freire beschreibt, dass eine typische Reaktion auf Unterwerfung ein Gefühl der Angst, des Frusts und der Ausweglosigkeit ist, und die Unterdrückten ihren Zustand als schicksalhaft hinnehmen (Freire, 1973: 49f).

Strukturelle Unterdrückungsmechanismen zeigen sich in Tlmacazapa auch in Form von unterschiedlichen Infrastrukturschwächen, beispielsweise in einem erschwerten Zugang zu einer guten Gesundheitsversorgung und Bildung, oder in der mangelhaften Kanalisation und Abfallentsorgung, sowie der knappen Verfügbarkeit von Trinkwasser (Kapitel 3.3, Kapitel 6).

Speziell die Wasserproblematik betrifft die Mütter unterschiedlich stark: Abhängig von ihrer familiären und finanziellen Situation kommen sie durch das Kaufen von Trinkwasser oder durch Arbeitsteilung innerhalb der Familie besser oder schlechter über die Trockenzeit und können den durch Korruption verschlimmerten Wassermangel unterschiedlich gut ausgleichen. Alleinstehende Frauen* mit Kindern werden in dieser Hinsicht mehrfach benachteiligt (Interview 2, 3).

Wenn aus mangelnden finanziellen Mitteln das verunreinigte Wasser aus den Brunnen konsumiert werden muss, so kommt für die alleinstehenden Frauen* neben dem Zeit- und Kraftaufwand auch noch eine akute Gesundheitsgefährdung dazu. Das mit Schwermetallen und sonstigen Viren und Parasiten belastete Wasser hat direkte negative Auswirkungen auf die Gesundheit und verursacht langsame Vergiftungen im Organismus (Wenman 2012, Smith, 2015). Außerdem verlassen Frauen* und Kinder seltener das Dorf, weil meistens die Männer* als Händler in anderen Gegenden unterwegs sind (siehe Kapitel 3.3). Somit sind die Frauen* und Kinder oft pausenlos den schädlichen Umwelteinflüssen ausgesetzt und leiden unter einer viel höheren toxischen Belastung. Die Folgen dieser Form der Unterdrückung sind

existenzielle Sorgen und Ängste um die eigene Gesundheit und die der Kinder. Außerdem verdeutlicht dieser Aspekt die intersektionale Benachteiligung der Frauen* und Kinder in Tlamacazapa.

Auch im Bezug auf Bildung erfahren die Frauen* in Tlamacazapa eine intersektionale und strukturelle Benachteiligung. In Kapitel 3.1 und 3.3 wurde ausführlich beschrieben, vor welchen Herausforderungen das Bildungssystem in Mexiko steht, dass die Situation in den ländlichen und indigen geprägten Regionen im Bundesstaat Guerrero besonders schwierig ist (Narro Robles/Moctezuma Navarro, 2012) und welche regionalspezifischen Probleme in der Bildungsinfrastruktur in Tlamacazapa vorhanden sind (Ocampo, 2017).

Im Gespräch mit den Interviewpartnerinnen und anhand ihrer Bildungsbiographien konnte belegt werden, dass sie auf Grund ihres Geschlechts, patriarchalen Familienstrukturen und wegen fehlender finanzieller Mittel nur eine kurze Schulbildung erhalten haben, dadurch keiner Berufsausbildung oder Studium nachgehen konnten und ihnen nur das Kunsthandwerk als Einkommensquelle zur Verfügung steht (Interview 1, 2, 3, 4, 5). Doch dieses Einkommen ist nicht ausreichend für eine finanzielle Absicherung, manchmal genügt es nicht einmal für die Deckung der Grundbedürfnisse, wodurch Mangelernährung und Geldsorgen zum Alltag der Mütter gehören:

“[...] - de hecho no tiene mucho que nadie no quiera nada de artesanía - pues la verdad es que sí, me preocupa. Porque yo podría pasarme hasta dos días sin comer, pero tengo dos niños que están así [...].”
(Interview 3)³⁷

In Tlamacazapa gibt es außer dem Primärsektor und dem Kunsthandwerk kaum eine andere Einkommensquelle. Für viele Menschen bleibt die Abwanderung als einzige Alternative, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen und die Familie zu ernähren. Arbeitsmigration wiederum verursacht neue soziale Probleme: (1) Durch die Abwesenheit der Väter fehlen den Kindern männliche* Vorbilder, (2) es passiert eine langsame “kulturelle Verfälschung” (Freire, 1973: 130) bei welcher die migrierten Personen die Wertvorstellungen und Lebensgewohnheiten der Unterdrückten annehmen und in die Dorfgemeinschaft tragen und (3) man kann eine zunehmende soziale Spaltung beobachten zwischen den Familien, die von externen Geldsendungen begünstigt werden und anderen Familien, die keine Unterstützung von

³⁷ Dt. Übersetzung: „[...] – tatsächlich ist es nicht lange her, dass niemand Kunsthandwerksprodukte kaufen wollte – und die Wahrheit ist, dass mir das durchaus Sorgen macht. Denn ich könnte zwei Tage ohne Essen auskommen, aber ich habe zwei Kinder, die noch so (klein) sind [...].“ (Interview 3)

außerhalb erhalten. Die Folgen davon sind anhaltende Existenzangst, Missgunst innerhalb der Gemeinschaft und psychische und physische Formen der Gewalt durch Manipulation und Beherrschung der wenig Begünstigten (Freire, 1973: 121f, 130; siehe Kapitel 3.3).

Die Abwanderung und Einflüsse von außen beschleunigen zudem den Verlust von indigener Sprache, indigenen Bräuchen, Traditionen und Wissensformen (siehe Kapitel 3.3). Diese Entwicklung kann in Tlmacazapa vermehrt beobachtet werden. Die erste staatliche Schule Tlmacazapas wurde in den achtziger Jahren eröffnet. In den Gesprächen mit den Müttern war auffällig, dass nur zwei von ihnen angegeben haben, ein wenig Náhuatl zu sprechen (Interview 2, 5), jedoch innerhalb der Familie die Großeltern die Sprache sprechen würden und die Eltern der interviewten Mütter teilweise. Aus dieser Information lässt sich schlussfolgern, dass die indigene Sprache in Tlmacazapa langsam verloren geht und in der dritten Generation, die die staatliche Schule besucht hat, kaum mehr vorhanden ist.

Vermutlich wurde aus diesem Grund 2018 eine bilinguale Grundschule, *primaria bilingüe*, in Tlmacazapa eröffnet (Escuelas México, 2020). Es ist ein Versuch, den Kindern die indigene Kultur näherzubringen und die Sprache Náhuatl vor dem Verschwinden zu retten. Aus informellen Gesprächen ging hervor, dass nur der Direktor Náhuatl spreche und als einziger unterrichten könne, dass er aber nur wenig Kapazitäten pro Klasse zur Verfügung habe und demnach die Unterrichtseinheiten und damit auch die Lernerfolge der Kinder sehr begrenzt seien. Vermutlich reicht dieses Angebot nicht aus, um die indigene Kultur und die Sprache Náhuatl in Tlmacazapa lebendig zu halten.

Das Verlernen der Sprache Náhuatl, der Verlust von Traditionen und von indigenem Wissen im Bereich der traditionellen Landwirtschaft, Heilkunde und Handwerkskunst führt zu einem langsamen Verlust der Identität, raubt den Menschen ihre Verwurzelung und schädigt ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl (Interview 1, 2, 4, 5). Wenn den Unterdrückten ihre kulturellen Ausdrucksformen und ihre Mitteilungsfähigkeit geraubt werden, dann sind das typische Symptome einer kulturellen Invasion, die als Mittel für die systematische Unterdrückung einer Bevölkerungsgruppe oder ganzen Kultur angewendet werden (Freire, 1973: 117, 129f).

Paulo Freire beschreibt, dass es im Sinne des Unterdrückers sei, den ungebildeten Daseinszustand des Volkes zu erhalten, weil so die eigene Machtposition besser gesichert werden könne (Freire, 1973: 111). Unter anderem in den Bildungsinstitutionen wird die nachfolgende Generation kulturell geprägt, entsprechend der Vorstellung der

Unterdrücker*innen ausgebildet und geformt. Unterwerfung in Form von Spaltung, Manipulation und kultureller Invasion zieht sich durch alle Ebenen der Gesellschaft bis in die Familien, wo die neuen Traditionen, Ausdrucksformen und Wertvorstellungen mit der eigenen Identität und Kultur vermischt, reproduziert und damit verfestigt werden (Freire, 1973: 131, 132).

Die Menschen in Tlmacazapa befinden sich in einer Zwickmühle, da sie von dem Verkauf ihrer Kunsthandwerksprodukte kaum noch leben können und immer wieder erleben, dass ihr traditionelles Kunsthandwerk zurückgewiesen wird, obwohl sie es selbst sehr wertschätzen und als besonders empfinden (Interview 1, 2, 3, 4, 5). Das ist schmerzhaft und trägt nicht zur Stärkung des Selbstwerts bei:

“Tal vez no les puedo ofrecer mucho. A veces, sí, hasta mi niño se pone triste. Porque dice: Mamá, quiero que me compres algo, quiero que me compres eso. Pero qué hago si no hay para ir sobreviviendo? Me pongo triste. Simplemente quisiera brindarles todo. Pero simplemente no se puede.” (Interview 3)³⁸

Wenn sie ihr traditionelles Handwerk fortführen und in den dörflichen Strukturen wohnen bleiben, dann behalten sie ihre kulturelle Identität und Verwurzelung, jedoch werden sie weiterhin unter extremer Armut leiden. Geben sie die traditionelle Flechtkunst auf und migrieren sie an einen anderen Ort, um beispielsweise Henna-Tattoos anzufertigen oder Haare zu flechten (Interview 2, 3, 4), dann werden sie vermutlich unter anderen Formen der Diskriminierung leiden, weiterhin arm bleiben, aber zusätzlich ihren kulturellen und familiären Rückhalt verlieren. Vor dieser Form der doppelten Armut warnen zapatistische indigene Vertreter*innen: Die doppelte Armut im materiellen und ideologischen Sinne beschreibt die Situation, wenn eine Person ihre kulturelle Identität für die Illusion eines besseren Lebens aufgegeben hat (Marcos, 2010: 14).

7.1.2 Interne strukturelle Unterdrückungsmechanismen führen zu einem Verlust von (Selbst-)Vertrauen und zu einer Zunahme von Apathie

Zusätzlich zu den von außen einwirkenden strukturellen Unterdrückungsmechanismen besteht auch innerhalb der Dorfgemeinschaft und der Familien ein Machtgefüge, welches die Frauen* im privaten Umfeld und auf persönlicher Ebene unterdrückt und geschlechtsspezifisch diskriminiert. Laut Paulo Freire (1973) führt strukturelle Unterwerfung zur Entfremdung

³⁸ Dt. Übersetzung: „Vielleicht kann ich ihnen nicht viel bieten. Manchmal wird sogar mein Sohn traurig und sagt: Mama, ich hätte gerne das hier, ich möchte gerne, dass du mir das kaufst. Aber was mache ich, wenn wir nicht einmal genügend zum Überleben haben? Das macht mich traurig. Ich würde ihnen so gerne alles ermöglichen. Aber es geht einfach nicht.“ (Interview 3)

voneinander und von sich selbst (Freire, 1973: 137). Das Gefühl der Solidarität geht verloren und die Unterdrückungsstrukturen und die Gewaltspirale können bis in das Innerste einer Gesellschaft, bis in die Familien, eindringen und werden dort reproduziert und intergenerationell weitergegeben (Freire, 1973: 48).

Bei den Gesprächen mit den Müttern konnte beobachtet werden, dass innerhalb ihrer Familien patriarchale Strukturen und strenge Hierarchien herrschen und machistische Verhaltensweisen der Jungen* und Männer* an der Tagesordnung stehen. Beispielsweise waren bei einem Gespräch mit einer Mutter die Schwiegermutter und der Schwiegeronkel ebenfalls anwesend. Sie haben sich ungefragt in das Interview eingemischt und die Aussagen der jungen Frau ergänzt und korrigiert (Interview 4). Sie war sichtbar angespannt, deutlich nervöser als andere Interviewpartnerinnen und es war bezeichnend, dass von ihr kein einziger negativer Aspekt in Bezug auf Tlamacazapa und das Zusammenleben der Menschen genannt wurde und sie auch keine Kritik am Bildungsprogramm äußerte (Interview 4).

Eine andere Interviewpartnerin hat gebeten, das Gespräch im Bildungszentrum von Atzin zu führen und dann mitgeteilt, dass zuhause sehr viel Druck ausgeübt werde und sie kein gutes Verhältnis zu ihren Schwiegereltern habe (Interview 1). Außerdem berichtet sie von der Rücksichtslosigkeit ihres Partners, der beim Geschlechtsverkehr nicht auf sie aufpassen würde und keine Mittel zur Schwangerschaftsprävention anwenden möchte, obwohl eine erneute Schwangerschaft ein hohes Gesundheitsrisiko für sie bedeuten würde. Auf die Angst, dass sie ihre Kinder nicht aufwachsen sehen könnte, entgegnet er, dass sie sich keine Sorgen machen solle, weil er eine andere Frau finden werde, die ihre Kinder im Falle, dass sie stirbt, großziehen könnte (Interview 1).

Eine dritte Mutter berichtet, sie mache sich Sorgen, ob sie mit ihren beiden Kindern auf dem Grundstück der Familie wohnen bleiben könnte, da es nun ihrem Bruder gehöre und es immer wieder zu Konflikten zwischen ihr und ihrem Bruder komme (Interview 3). Eine vierte Mutter beschreibt, dass ihre Schwester einen machistischen Mann habe und sehr damit zu kämpfen habe, weil er sie drangsaliere und weder mit dem Lebensunterhalt noch mit der Care-Arbeit unterstütze (Interview 5). Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Frauen* nicht nur eine machtlose Position am unteren Ende der Hierarchieleiter einnehmen, sondern auch unter patriarchalen Strukturen und teilweise unter häuslicher und sexueller Gewalt leiden.

Ein weiterer Aspekt der Unterdrückung innerhalb der Dorfgemeinschaft wird durch die Lästereien (*hablar mal*) sichtbar, von denen alle fünf Mütter und eine der Erzieherinnen

berichtet haben (Interview 1, 2, 3, 4, 5, 7). Diese Verhaltensweise wird von den Frauen* als nicht gut empfunden und sie beschreiben, dass allgemeines Misstrauen, Enttäuschungen und Verletzungen sowie Traurigkeit und Einsamkeit die Folge dieser Form von psychischer Gewalt seien. Zwei der Mütter haben aufgrund der schlechten Erfahrungen mit Vertrauensbrüchen und Lästereien beschlossen, dass sie ihre Sorgen und Nöte niemandem mehr mitteilen möchten und für sich behalten (Interview 1, 3). In Bezug auf das Vertrauensverhältnis zu den Erzieherinnen im frühkindlichen Bildungsprogramm antworten einige Mütter, dass man sie nicht gut genug kenne und daher keine privaten Sorgen und Probleme, die die Kinder betreffen, mit ihnen besprechen würde (Interview 1, 2, 4, 5). An diesem Beispiel wird sichtbar, wie das Misstrauen und die Boshaftigkeit zu Entfremdung untereinander, zu fehlender Solidarität füreinander und zu fehlendem Vertrauen führen. Paulo Freire (1973) erinnert daran, dass ein fester Zusammenhalt und gegenseitige Solidarität die stärkste Waffe der Unterdrückten im Kampf gegen die unterdrückerischen Strukturen sein könnte (Freire, 1973: 123).

Laut Paulo Freire führt Gewalt zu einem Klima von Besitz und Macht. Die Selbstdefinition der Menschen findet dann über den eigenen Einflussbereich statt, was der Grund ist, warum man versucht, Kontrolle und Macht über Dinge und Menschen zu gewinnen (Freire, 1973: 45). Diese Dynamik lässt sich in Tlmacazapa, unter anderem an dem Beispiel der Lästereien und des Misstrauens, der Unterdrückung durch die Schwiegereltern oder am Beispiel der Überwachung der Frauen* durch die Familie und den Partner, beobachten. Die Folgen von physischer, psychischer und verbalen Gewalterfahrungen, die durch externe oder interne Unterdrückungsstrukturen verursacht werden, können bei den Gesprächen mit den Müttern gehört, zwischen den Zeilen gelesen und in der non-verbalen Ausdrucksweise erkannt werden. Sie zeigen sich vor allem in den von Paulo Freire (1973) beschriebenen Charakteristika der Unterdrückten: (1) Reproduktion der Gewalt durch die internalisierten, unterdrückerischen Verhaltensweisen und die Fortsetzung dieser Gewaltspirale über Generationen hinweg (Freire, 1973: 48), (2) Selbsterniedrigung und mangelndes Selbstvertrauen (ebd., 49f) sowie (3) Fügsamkeit und sich dem Schicksal ergeben, die ungerechten Zustände hinnehmen und die Strategie des Überlebens und der Apathie wählen (ebd., 47f).

An oben genannten Beispielen zeigt sich, dass die Lebensrealität der Mütter neben dem erschwerten Zugang zu diversen Ressourcen und wirtschaftlicher Unsicherheit auch von struktureller Gewalt durch die organisierte Kriminalität und internalisierten Unterdrückungsstrukturen sowie einem mangelnden Selbstwertgefühl und allgemeinen Misstrauen innerhalb der Bevölkerung geprägt ist. Alle Formen der Unterdrückung, der Angst

und der Gewalt innerhalb der Familie und der Dorfgemeinschaft werden intergenerationell, also an die Kinder weitergegeben. In den Gesprächen mit den Müttern wird immer wieder gesagt, dass ihre Kinder schüchtern seien und sie die Angst verlieren sollen (Interview 2, 3, 5) oder dass sie unruhig und wild seien und ausgeglichener und lernbereit werden sollen (Interview 1, 4). In der partizipativen Interaktion mit den Mitarbeiterinnen von Atzin wird davon gesprochen, dass ihre Herausforderung sei, mit den Ängsten und Traumata der Kinder zu arbeiten (Protokoll Gruppendiskussion). Diese Aussagen deuten darauf hin, dass schon im frühkindlichen Alter Gewalterfahrungen gemacht werden und die Kinder unter Unterdrückung, Mangel und Unfreiheit leiden.

Welchen Umgang die Mütter mit den strukturellen Unterdrückungsmechanismen gefunden haben und wie sich die Unterdrückung auf ihre Wahrnehmung von dem frühkindlichen Bildungsprogramm auswirkt, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

7.2 Umgang mit strukturellen Unterdrückungsmechanismen: Eine Zerrissenheit zwischen Hoffnung, Mut und Apathie

7.2.1 Hoffnung

In den Gesprächen mit allen fünf Müttern wird deutlich, dass sie sich eine bessere Zukunft für ihre Kinder wünschen. Sie sehen, wie ihre Kinder unter den gegebenen Umständen leiden, dass sie individuelle Verhaltensauffälligkeiten zeigen und sie wünschen sich eine konkrete Verbesserung davon. Diese Hoffnung scheint der hauptsächliche Grund zu sein, warum sie die Kinder zum *programa infantil* bringen: Sie hoffen, dass ihre Kinder dort etwas lernen und Ängste oder Unruhe ablegen (Interview 1, 2, 3, 4, 5).

Trotz der komplexen und strukturellen Unterdrückungen haben die fünf Mütter Hoffnung. Die Hoffnung auf Veränderung ist ein Merkmal der kritischen Bewusstseinsbildung (port. *conscientização*) nach Paulo Freire (Freire, 1973: 25). Der Zustand der Unterdrückung und Ungerechtigkeit muss wahrgenommen werden, damit Hoffnung und Mut zur Veränderung und Befreiung überhaupt erst entwickelt werden kann. Wenn darauf dann Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Glaube an die Veränderungskraft wächst, dann kann echte Befreiung passieren (Freire, 1973: 33f).

Aus den Gesprächen kann nicht herausgelesen werden, ob die Mütter die externen und internen Unterdrückungsmechanismen in der Komplexität und Tiefe, wie Paulo Freire sie beschreibt und sie in Tlamacazapa vorhanden sind, begreifen. Aber sie erkennen die Missstände und

wünschen sich Veränderung. Ihr geringes Selbstvertrauen weist nicht darauf hin, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten und Kräfte als ausreichend stark einschätzen, um grundlegende Veränderung zu bewirken. Aber sie sehen im *programa infantil* einen Ort der Humanisierung und Hoffnung, einen Ort, an dem ihre Kinder eine Chance zur Veränderung bekommen und an dem das Selbstvertrauen ihrer Kinder und die Fähigkeiten ihrer Kinder gestärkt werden können. Alle fünf Mütter äußern sich grundlegend positiv zu dem frühkindlichen Bildungsprogramm. Sie sind froh, dass es diese kostenlose Bildungsmöglichkeit in Tlmacazapa gibt, dass dort die Grundbedürfnisse ihrer Kinder gestillt werden, sie spielen, lernen und sich entfalten können. Die Kritikpunkte, die sie anbringen, stehen im Zusammenhang mit teilnehmenden Kindern oder ihren eigenen Kindern, beziehen sich aber nicht auf das Bildungsprogramm direkt. Für die Mütter ist das Bildungszentrum von Atzin ein Ort mit guten Menschen, die liebevoll und verantwortungsbewusst mit den Kindern umgehen. Es ist ein starkes Zeichen, dass sie den Erzieherinnen ihre Kinder unbesorgt anvertrauen, angesichts des Misstrauens und der Gewalt, die ihren Alltag dominieren.

7.2.2 Mut

Mit dieser Hoffnung beweisen die Mütter und Mitarbeiterinnen von Atzin Mut. Man braucht Mut, um Ungerechtigkeiten und Missstände zu erkennen, zu reflektieren und dann zu kritisieren oder gar zu versuchen, diese zu verändern. Es braucht auch den Glauben daran, dass sich Ungerechtigkeiten verändern lassen und dass sich der Befreiungskampf lohnt. In meinen Gesprächen habe ich mutige Frauen kennengelernt, die im Laufe ihrer Lebensgeschichte schon viele Schicksalsschläge erlebt haben und trotzdem für sich und ihre Kinder unermüdlich weiter kämpfen (Interview 1, 2, 3). Manche Frauen haben auch allein durch die Tatsache Mut bewiesen, dass sie das Interview mit mir geführt haben, obwohl ihre Unterdrücker im Raum sitzen oder das Risiko besteht, dass sie bei der Rückkehr nach Hause ein Konflikt erwartet (Interview 1, 4). Eine Mutter konnte ihren persönlichen Traum von einem höheren Bildungsabschluss und einer Berufsausbildung nicht umsetzen und kämpft nun dafür, dass jede ihrer drei Töchter die besten Voraussetzungen für den Bildungsweg bekommt, eine Ausbildung absolvieren oder studieren kann (Interview 5). Für sie beginnt dieser Weg im frühkindlichen Bildungsprogramm, wo jede ihrer Töchter teilgenommen hat und das *programa infantil* mit einem gestärkten Selbstbewusstsein und Freude am Lernen verlassen hat (Interview 5).

Neben der Hoffnung, die die Mütter haben und zeigen, träumen sie teilweise auch vom Weggehen und woanders Arbeiten. Diese Fluchtgedanken sind ein anderer Weg, mit dem

beschwerlichen Alltag und den Sorgen und Ängsten umzugehen. Sie sehen keine Veränderungsmöglichkeit in den unterdrückerischen Verhältnissen in Tlamacazapa und flüchten sich daher in das Gedankenexperiment, an einen anderen Ort zu gehen, wo man mehr Geld verdienen kann und ein leichteres Leben hat (Interview 1, 3). Einige Mütter verfolgen diese Exit-Option gedanklich nur für ihre Kinder und wünschen sich für sie, dass sie später einmal in die Stadt zum Studieren gehen können (Interview 5) oder Kunsthandwerker und Straßenverkäufer in einer Stadt werden (Interview 2, 3, 4).

7.2.3 Apathie

Im Zustand der kulturellen Invasion passiert ein langsamer Anpassungsprozess: Paulo Freire (1973) erklärt, dass sich die eigene Identität und die Lebensweisen des Unterdrückers vermischen und dadurch die unterdrückerischen Strukturen langsam internalisiert werden und die Unterdrückten zu gespaltenen Wesen werden (Freire, 1973: 139f). Bei diesem Prozess gehen die Handlungsfähigkeit und die Entscheidungsmacht der Unterdrückten verloren. Sie erleben in ihrem Alltag und im Kampf gegen Ungerechtigkeiten, dass sie sowieso nichts verändern können und werden auf kurze oder lange Sicht von Frust und Sorge gelähmt. Wer die Hoffnung verliert und nicht den Mut hat zu flüchten, wird apathisch.

Diese Apathie oder Lähmung erkennt man in unterschiedlichen Aspekten bei den Müttern in Tlamacazapa. Die allgemeine Überlastung und Erschöpfung der Mütter und die Unvereinbarkeit der Unterrichtszeiten mit der Bring- und Abhollogistik, hindert Mütter daran, ihre Kinder zum Programm zu bringen. Aufgrund der fehlenden Kraft und dem fehlenden Mut suchen sie keine Lösung, sondern geben auf und bringen ihre Kinder nicht mehr in das frühkindliche Bildungsprogramm. Die Konsequenz daraus ist eine ansteigend unregelmäßige Teilnahme dieser Kinder. Außerdem scheinen fast alle Mütter eine passive Rolle in der Erziehung einzunehmen, sie fühlen sich überfordert von der Lebhaftigkeit oder Hyperaktivität ihrer Kinder (Interview 1, 4), sie bringen ihre Kinder selten selber zum Bildungsprogramm und scheinen die Erzieherinnen nur flüchtig zu kennen (Interview 2, 4).

Bei Konflikten oder Schwierigkeiten sucht nur eine Mutter den Dialog (Interview 3), zwei andere Mütter sprechen mit ihren Kindern und raten ihnen den Erzieherinnen Bescheid zu geben (Interview 2) oder defensiv dem Konflikt aus dem Weg zu gehen (Interview 5). Eine Mutter berichtet, dass sie von dem Fehlverhalten ihres Sohnes beschämt war und ihr Mann beschlossen hat, dass der Sohn dann nicht mehr zum Bildungsprogramm hingehen solle (Interview 4). An dem letzten Beispiel sieht man neben der fehlenden Initiative der Eltern,

nicht persönlich mit den Erzieherinnen zu sprechen, vor allem das defensive Verhalten der Mutter und die Unterordnung unter die Entscheidung ihres Mannes. Auch auf politischer Ebene, in Bezug auf die ökologischen Herausforderungen und die Wasserproblematik, zeigt sich eine passive Haltung: zuschauen, ignorieren und darüber hinwegsehen (Interview 2, 3, 4).

Der Zustand der Apathie oder Lähmung wird oftmals von einem Schweigen begleitet. Die Menschen in Tlmacazapa verlieren langsam ihre indigene Kultur und Sprache Náhuatl (siehe Kapitel 3, 6). Die Mütter scheinen aber auch ihre politische Stimme zu verlieren. In den Gesprächen mit den Müttern war auffällig, dass sie kaum Kritik an Tlmacazapa, an dem Zusammenleben im Dorf und der Familie und auch nicht am frühkindlichen Bildungsprogramm geäußert haben. Erst nach mehrmaligen Nachfragen oder am Ende des Gesprächs, wurden ein paar indirekte Kritikpunkte genannt. Die Erzieherinnen wiederum haben sowohl in den Gesprächen, als auch in der Gruppendiskussion eine kritische und differenzierte Sichtweise auf externe und interne Herausforderungen gezeigt.

Die Frage, warum die Mütter keine Kritik am Bildungsprogramm äußern, lässt sich nur mutmaßlich beantworten. Vermutlich haben sie mit dem alltäglichen Überleben zu kämpfen und sind mit wenig zufrieden. Sie sind dankbar dafür, dass es ein kostenloses Bildungsprogramm mit vertrauenswürdigen und liebevollen Mitarbeiterinnen gibt, die ihre Kinder glücklich machen und für positive Lernfortschritte sorgen. Vielleicht lässt das Bildungsprogramm tatsächlich keine weiteren Wünsche offen. Aber vielleicht trauen sich die Mütter auch aus Angst vor den Konsequenzen nicht, negative Punkte zu formulieren.

An dieser Stelle weise ich nochmals kritisch auf meine Positionalität als unbekannte, europäische Forscherin und auf meine Verbindung zur Organisation Atzin hin (siehe Kapitel 5.7). Trotz meiner Bemühungen zu den Interviewpartnerinnen eine Beziehung aufzubauen und ihnen ein empathisches und diskretes Gegenüber zu sein, bin ich für sie in erster Linie eine fremde Frau geblieben, die zu Atzin gehört und neugierige Fragen stellt. Dieser Aspekt hat ihre Redebereitschaft und Offenheit beeinflusst und hat sie vermutlich daran gehindert, umfassende Kritik an dem frühkindlichen Bildungsprogramm und ihrer Lebensrealität zu äußern.

Möglicherweise spielt auch der Aspekt eine Rolle, dass es die jungen Frauen nicht gewohnt sind, nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Vermutlich haben sie auch Schwierigkeiten, eine Sache theoretisch und kritisch zu betrachten. Angesichts der strukturellen und patriarchalen Unterdrückungsstrukturen sind sie möglicherweise ungeübt darin, Hoffnungen, Wünsche oder gar Visionen zu formulieren. In den stark machistisch und hierarchisch organisierten Familien-

und Dorfstrukturen ist es üblich, dass das Familienoberhaupt die Entscheidungen trifft. Äußert man ein Bedenken oder eine eigene Idee, exponiert man sich zum einen, und riskiert zum anderen auch eine negative Reaktion darauf.

Beachtet man den kurzen Bildungsweg der meisten Interviewpartnerinnen, so liegt es nahe, dass sie keine Vergleichswerte von unterschiedlicher Bildungsqualität haben. Ihre Änderungsvorschläge beinhalten keine Visionen oder Wünsche, sondern fokussierten sich, wenn dann, auf die erlebten Konflikte und beschränkten sich auf konstruktive, organisatorische Veränderungen. Es wäre ihnen zu wünschen, dass sie und ihre Kinder in naher Zukunft eine befreiende und ermächtigende Bildung genießen können und erleben, welche Transformationskraft in kritischer Bildung stecken kann und dass sich das frühkindliche Bildungsprogramm dahingehend verändert, dass es noch mehr an den Bedürfnissen der Kinder und Mütter orientiert arbeitet und ihnen die alltäglichen Herausforderungen erleichtert.

Mit der Analyse der externen und internen strukturellen Unterdrückungsmechanismen wurden die Folgen von extremer Armut, Gewalt und Diskriminierungen in Tlamacazapa im Kontextkapitel dieser Arbeit sichtbar gemacht und vor Ort gesehen und gehört. Gleichzeitig sind viele Widersprüche aufgetaucht und waren im Gesprächsverlauf wahrnehmbar. Die Frage bleibt unbeantwortet, warum die interviewten Frauen so wenige Aspekte der sichtbaren und unsichtbaren Facetten der Unterdrückung thematisieren und noch weniger kritisieren.

Im Laufe der Interviews war dennoch zu beobachten, dass bei den Müttern durch den Dialog Vertrauen aufgebaut, ein Reflexionsprozess angestoßen wurde und sie nach einer Weile oder am Ende des Interviews dann doch leise Kritik in Bezug auf Tlamacazapa und Veränderungswünsche an das frühkindliche Bildungsprogramm von Atzin oder ihre persönlichen Lebensumstände geäußert haben. Angst und Schüchternheit dominieren und sie haben das Träumen nicht gelernt, aber einen gemeinsamen Wunsch haben die Mütter: Sie wünschen ihren Kindern eine bessere Zukunft und dass sie eine bessere Lebensrealität haben werden als die Mütter selbst.

8. Conclusio

Das vorliegende Forschungsprojekt zielt darauf ab, durch Dialog und Reflexion die strukturellen Unterdrückungsmechanismen in Tlamacazapa in ihrer Komplexität zu verstehen und möglichst kultursensibel und offen zu beschreiben. Dieser Prozess hat bei der Konzeptionalisierung begonnen und wurde bei der Auswahl des theoretischen Rahmens und

der qualitativen Datenerhebungsmethoden bis zur Analyse fortgesetzt. Dabei habe ich, als Forscherin, versucht, meine Rolle als europäische Akademikerin in einer indigenen Gemeinschaft im ländlichen Raum in Mexiko stets kritisch zu hinterfragen und einen reflektierten Umgang mit der eigenen Positionalität umzusetzen. Mein Ziel war es, mit einer größtmöglichen Offenheit vor allem zu beobachten und zuzuhören, um die Perspektive der Frauen* in Tlmacazapa kennenzulernen. Der Moment einer respektvollen und dialogischen Begegnung wird von Paulo Freire (1973) wie folgt beschrieben:

“Dort, wo man sich begegnet, gibt es weder totale Ignorante noch vollkommene Weise – es gibt nur Menschen, die miteinander den Versuch unternehmen, zu dem, was sie schon wissen, hinzuzulernen.”
(Freire, 1973: 74)

Mit Hilfe dieses beidseitigen Lernprozesses wurden im Laufe der Forschungsarbeit externe und interne strukturelle Unterdrückungsmechanismen in Tlmacazapa herausgearbeitet und es wurde analysiert, in welcher Form sie sich auf die Wahrnehmung der Mütter und Erzieherinnen auf das frühkindliche Bildungsprogramm von Atzin auswirken. Aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet, kann festgestellt werden, dass insbesondere die Frauen* und Kinder in Tlmacazapa auf mehreren Ebenen benachteiligt und genderspezifischen Ungleichheiten sowie Diskriminierungen ausgesetzt sind (siehe Kapitel 3, 6). Rassistische, patriarchale und kapitalistische Unterdrückungsmechanismen sind in Mexiko historisch und strukturell verankert, wobei die Frauen* und Kinder in Tlmacazapa auf Grund der geographischen Lage, ihrer kulturellen Identität und ihres Geschlechts zusätzlich marginalisiert werden (siehe Kapitel 3, Kapitel 4).

Im Vergleich zu nicht-indigenen Frauen* und Männern* in Mexiko, genießen sie nicht den gleichen Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen und staatlichen Infrastrukturen, wie beispielsweise zu Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, zu sauberem Trinkwasser oder zu einem Anschluss an die Kanalisation und Energieversorgung (siehe Kapitel 3, 4, 6). Mangelnde Bildungsmöglichkeiten, sowohl im Bezug auf die Erhaltung ihrer indigenen Sprache und Kultur, als auch die Verfügbarkeit und Qualität von staatlichen Bildungsinstitutionen, verschlechtern ihre Chancen auf dem nationalen Arbeitsmarkt und auf dem regionalen Absatzmarkt und führen zu strukturellen Benachteiligungen, zu Armut und zu Perspektivlosigkeit (siehe Kapitel 3, 4, 6).

Daraus folgt eine erhöhte Gefährdung ihrer physischen und mentalen Gesundheit, durch Mangelernährung und Folgeerkrankungen sowie durch Sorgen und Ängste. Außerdem leiden

viele Frauen* und Kinder unter den Auswirkungen von Gewalterfahrung im privaten Umfeld, von Unsicherheit im öffentlichen Raum, als auch von Netzwerken organisierter Kriminalität, die unter den genannten Bedingungen an Einfluss gewinnen (Kapitel 3, 6, 7). Diese multidimensionalen Diskriminierungen und der gleichzeitige Verlust der indigenen Identität erschweren die Chancen als Mutter oder junger Mensch aus Tlmacazapa in der neoliberalen, kapitalistischen Mehrheitsgesellschaft Mexikos mithalten zu können. Diese strukturellen Unterdrückungsmechanismen verfestigen (Bildungs-)Ungleichheiten über Generationen hinweg, schränken die kritische Bewusstseinsbildung der Menschen ein und hemmen ihre Fähigkeit zur Selbstbefreiung.

Paulo Freire (1973) beschreibt, dass keine sozialökonomische Entwicklung im Zustand der kulturellen Invasion und Unterdrückung möglich ist. Grund dafür sei, dass die Unterdrückten keine Entscheidungsmacht und Handlungsmöglichkeit haben und somit kein Streben nach Verbesserung zustande kommen könne. Die Folge daraus seien Stagnation und Apathie sowie der Verlust von Selbstvertrauen (Freire, 1973: 137). Je länger Menschen in Unterdrückung leben, desto mehr internalisieren sie die unterdrückerischen Handlungsweisen und entfremden sich von sich selbst und ihren Nächsten und reproduzieren Gewalt (Freire, 1973: 137). Die Solidarität und Einheit innerhalb einer Gemeinschaft geht dadurch verloren, was in Tlmacazapa anhand der Missgunst, des Misstrauens und der unterschiedlichen Formen von alltäglicher Gewalt innerhalb der Familien und der Dorfgemeinschaft sichtbar wird (Kapitel 3, 6, 7).

Die Auswertung der Gespräche und Beobachtungen haben gezeigt, dass die Frauen* in Tlmacazapa mit Apathie, aber auch mit Hoffnung und Mut, auf die Folgen der strukturellen Unterdrückungsmechanismen reagieren (siehe Kapitel 6, 7). Das Leben in extremer Armut, unter ständigem Mangel an Nahrungsmittel, Trinkwasser und medizinischer Versorgung, sowie finanzielle Unsicherheit, lösen Sorgen und Ängste aus. Die strukturelle Marginalisierung und Unterdrückung führt zu einer Reproduktion der Gewalt, zu Misstrauen und einem Verlust von Selbstwertgefühl sowie zu einer apathischen Haltung, weil sie keine Chance auf eine grundlegende Verbesserung der komplexen Ungerechtigkeiten sehen und ihr Schicksal teilweise als gegeben hinnehmen (siehe Kapitel 6, 7).

Paulo Freire (1973) beschreibt den Prozess der kritischen Bewusstseinsbildung als Befreiung und Humanisierung, weil die Unterdrückten nicht im wehrlosen Objektstatus verharren, sondern als eigenverantwortliche Personen aktiv werden und sich für eine positive

Veränderung einsetzen (Freire, 1973: 25). Dieser Prozess konnte in jedem Gespräch beobachtet werden, weil die Gesprächspartnerinnen einige Auswirkungen der strukturellen Unterdrückungsmechanismen reflektiert und somit den ersten Schritt in Richtung einer kritischen Bewusstseinsbildung gegangen sind. All diese Formen der Unterdrückung nehmen Einfluss darauf, wie die Mütter das frühkindliche Bildungsprogramm von Atzin wahrnehmen. Deutlich wurde vor allem, dass alle Interviewpartnerinnen den Wunsch in sich tragen, dass sich ihre Situation verbessern wird, oder zumindest ihre Kinder ein besseres Leben haben werden (Kapitel 7). Dieser Wunsch scheint die Hauptmotivation zu sein, warum die Mütter ihre Kinder in das *programa infantil* bringen. Durch diese Entscheidung beweisen sie Mut und zeigen, dass sie eine gewisse Hoffnung auf Verbesserung haben.

Angesichts der komplexen Unterdrückungsmechanismen stellt sich die Frage, in welcher Form die pädagogischen Konzepte von Paulo Freire (1973) in der Bildungsarbeit von Atzin in Tlmacazapa bereits umgesetzt werden und zu einer Befreiung beitragen.

Atzin beschreibt die eigene Arbeitsweise als energetisch, ausdauernd und liebevoll auf den Menschen ausgerichtet, um in der dialogischen Begegnung mit den Menschen Veränderungsmöglichkeiten zu schaffen und zu einer Humanisierung der Welt beizutragen (Smith, 2015:5). Die freiranischen Elemente - der Dialog, die Reflexion und die Aktion - werden in der Theorie also berücksichtigt. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen, der Einzelgespräche und der partizipativen Gruppendiskussion bestätigen auch eine weitestgehende Umsetzung dieser Elemente, deuten aber auch auf gewisse Leerstellen hin (Kapitel 6, 7). Aus der Perspektive der Erzieherinnen werden vor allem die Gesprächsrunden (*círculos*) innerhalb des Teams und zwischen Eltern und Erzieher*innen vernachlässigt. Außerdem wünschen sie sich eine Verbesserung bei der inhaltlichen Konzeptionierung des Programms und in der fachlichen Weiterbildung. Als Ursache für die Defizite identifizieren sie vor allem die mangelnden Ressourcen und Kontinuitäten im personellen und finanziellen Bereich (Kapitel 6).

Die zivilgesellschaftliche Organisation Atzin muss als ein Akteur der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und als eine Bildungsinstitution, die von externen Personen für die Menschen in Tlmacazapa gegründet wurde, kritisch betrachtet werden. Man findet einige unterdrückerische Strukturen, wie die strikten Hierarchie innerhalb von Atzin México, die sich in der Interaktion der Direktorin und des Leitungsteams mit den lokalen Mitarbeiter*innen und den ausländischen Freiwilligen, aber auch unter den Mitarbeiter*innen beobachten lassen.

Zudem bestehen finanzielle Abhängigkeitsstrukturen, personelle Weisungsbefugnisse und auch bei der inhaltlichen Programmgestaltung ist wenig Partizipation der Eltern und keine Entwicklung von generativen Themen erkennbar (Kapitel 3, 5). Es wird deutlich, dass eine konsequente Umsetzung der Befreiungspädagogik in vielen Aspekten noch nicht erreicht ist.

Laut Paulo Freire (1973) muss für eine problemformulierende Bildungsarbeit der Widerspruch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aufgelöst werden und mit Hilfe eines Dialogs auf Augenhöhe ein gegenseitiges Lehren und voneinander Lernen stattfinden. Nur so könne der Prozess des gemeinsamen Wachstums angestoßen werden (Freire, 1973: 64f). Dabei sollen sich die Unterdrückten selbst befreien und den Lernprozesses aktiv und dialogisch mitgestalten. Wenn sie Mythen und falsche Lehren erkennen, dann würden sie anfangen, ihre Wirklichkeit zu verändern (Freire, 1973: 70). Die stärkste Waffe der Unterdrückten ist es, eine Einheit zu werden. Sie müssen erkennen, dass sie sich nur gemeinschaftlich befreien können und dass sie sich vor der gezielten Manipulation durch die Unterdrücker schützen müssen, damit ihr Erkenntnisprozess und der Befreiungskampf nicht gelähmt werden (Freire, 1973: 123, 125). Überträgt man diese Punkte auf die Bildungsarbeit in Tlmacazapa, so sollte in eine problemformulierte Weiterbildung der Atzin Mitarbeiter*innen und vertrauensbildende Maßnahmen innerhalb des Teams und zu den Eltern investiert werden und sie alle sollten stärker und gleichberechtigter bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Bildungsprogramme einbezogen werden.

In der Argumentation einiger Vertreter*innen von indigenen Epistemologien wird ein klarer Systembruch mit patriarchalen, rassistischen und kapitalistischen Strukturen gefordert (siehe Kapitel 4.2). Angesichts der historisch verankerten und strukturellen Unterdrückungsstrukturen und den enthumanisierenden Folgen ist diese Forderung mehr als berechtigt und in der Theorie nachvollziehbar. Doch inwieweit könnte diese radikale Forderung im konkreten Einzelfall in die Praxis umgesetzt werden?

Ein Ansatzpunkt könnte das *empowerment* der indigenen Frauen* sein, mit dem Ziel, dass sie wieder zu politisch handelnden und kritisch reflektierenden Menschen werden und sich somit von den multidimensionalen Unterdrückungszwängen befreien können (siehe Kapitel 4.2). In Tlmacazapa könnte das *empowerment* bedeuten, dass gezielte Alphabetisierungsprogramme für Frauen* nach dem Vorbild von Paulo Freire (1973) angeboten werden, dass sie Unterstützung bei der Suche nach stabilen und guten Einkommensquellen erhalten und in diesem Zuge ihr Wissen für eine erfolgreiche Selbstverwaltung und Selbstbestimmung gestärkt

wird. Außerdem haben die beiden interviewten Mitarbeiter*innen von der Vision erzählt, dass Atzin auf einem gepachteten Grundstück eines Tages ein *centro de bienestar*, also ein Zentrum des Wohlbefindens, aufbauen möchte (Interview 6, 7). Dieser Ort soll zur mentalen und physischen Erholung der Frauen* dienen, ein Zufluchtsort bei Gewalterfahrung sein und eine Vor- und Nachsorge während der Schwangerschaft und Geburt bieten. Insgesamt soll es ein (Weiter-)Bildungszentrum für Frauen* in Tlamacazapa werden, an dem durch Dialog, Vertrauen und Liebe langfristige Veränderung bewirkt werden kann.

Neben der gezielten Förderung der Frauen* sollte parallel auch ein Programm für Männer* angeboten werden, um die Gemeinschaft als Ganzes zu adressieren und die internalisierten Unterdrückungsmechanismen bei der machistisch geprägten, männlichen* Bevölkerungsgruppe zu durchbrechen. Neben Bildungs- und Alphabetisierungsprogrammen könnten unter anderem auch Präventionsprogramme gegen Gewalt- und Drogenmissbrauch sinnvoll sein, um die Folgen von Machismus, Perspektivlosigkeit und Drogenkonsum sowie die Folgen von normalisierter Gewalt gemeinsam kritisch zu reflektieren, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und unterdrückerische Facetten langsam abzulegen. Außerdem sollten Weiterbildungsangebote im praktischen Bereich angeboten werden, um langfristige und bessere Einkommensquellen für die Männer* aufzubauen.

Eine der Interviewpartner*innen hat folgenden Wunsch in Bezug auf die Bildungsarbeit von Atzin geäußert:

“Yo espero que el programa nunca termine, porque el pueblo necesita mucho a ese programa, a gente como Susan y los que están aquí como educadoras.” (Interview 1)³⁹

Der Wunsch dieser Frau ist simpel und spricht von einer tiefen Dankbarkeit und Vertrauen in die positive Veränderungskraft der Bildungsarbeit von Atzin in Tlamacazapa. Mein Vorschlag würde sogar noch weiter gehen und fordern, dass die Verantwortung für Bildung zurück in die Selbstverwaltung der Gemeinschaft gebracht werden sollte, um die strukturellen Unterdrückungsmechanismen nachhaltig zu durchbrechen. Denn so wie María Bertely Busquets in Leyva et al. (2018 [2015]) beschreibt, werden indigene Kinder an den staatlichen Schulen wegen ihrer schlechten Leistungen diskriminiert. In der Lehrplangestaltung und bei der Leistungsbewertung wird jedoch ignoriert, dass Kinder mit indigener Identität eine andere

³⁹ Dt. Übersetzung: “Ich hoffe, dass das Programm niemals eingestellt wird, denn unsere Dorfgemeinschaft braucht es dringend. Wir brauchen (mehr) Menschen, die sind wie Susan und wie die Erzieher*innen.” (Interview 1)

Erstsprache erlernt haben und mit anderen Traditionen, Wissensformen und Wertesystemen sozialisiert wurden. Die für ihre Lebensrealität abstrakten Lehrplanthemen und die rücksichtslose Didaktik der Lehrer*innen verunmöglicht es den Kindern, mit gleichen Erfolgchancen am Unterricht teilzunehmen (Bertely Busquets in Leyva et al., 2018 [2015]: 242ff).

Daher sollten kostenlose Bildungsangebote geschaffen werden, mit einem Curriculum, das von der Bevölkerung gemeinsam erarbeitet wurde und die lokalen indigenen Traditionen und Wissensformen zentral integriert. Ein erster Schritt könnte in Tlamacazapa mit der Förderung der *primaria bilingüe* gemacht werden, indem mehr Kapazitäten geschaffen werden im Hinblick auf geschulte und Náhuatl sprechende Lehrpersonen und mehr staatliche Fördergelder, damit die Schulgebühren gesenkt werden können. Parallel sollten indigene Wissensformen und die indigenen Sprachen im staatlichen Schulsystem mehr gefördert werden und beispielsweise kostenlose, weiterführende bilinguale Schulen (*secundaria/preparatoria bilingüe*) in Tlamacazapa eröffnet werden. Auf dem Weg dahin könnte als direkte Maßnahme eine Abschaffung oder zumindest Senkung der hohen Schulgebühren im Dialog mit den verantwortlichen Direktor*innen vereinbart werden und somit auch den Kindern der ökonomisch schwächsten Familien eine Chance auf eine schulische Grundbildung gegeben werden. Atzin könnte zudem das Stipendien- und Patenprogramm für Schüler*innen aus extrem armen Familien und für Studieninteressierte ausbauen.

Paulo Freire (1973) betont, dass Menschen Geschichte schreiben, indem sie soziale Konstrukte hervorbringen, um das gesellschaftliche Miteinander zu organisieren (Freire, 1973: 83). Er fügt hinzu, dass Menschen durch ihre Erfahrungen in der Vergangenheit und durch unterschiedliche Erziehungsformen geprägt werden. Diese Prägungen bestimmen, wie die Personen die Wirklichkeit wahrnehmen und mit ihr umgehen. Um eine langfristige und revolutionäre Veränderung hin zur Befreiung zu erreichen, müsse das Bewusstsein der Menschen daher sanft und stetig zu einem kritischen und reflektierten Bewusstsein verwandelt werden, das bereit sei, anders zu handeln (Freire, 1973: 109).

Hierbei zählen vor allem die kleinen Schritte: Wenn Liebe die Gewalt besiegt, wenn Angst durch Mut überwunden werden kann, dann keimt Hoffnung auf und kleine Veränderungen können passieren und Menschen können sich Stück für Stück aus den Zwängen der Angst- und Gewaltspirale befreien. Das ist die tägliche Arbeit der Mitarbeiter*innen von Atzin in Tlamacazapa, die alle gemeinsam an die Kraft der Veränderung glauben, die sich entfalten

kann, wenn das kritische Bewusstsein der Menschen durch liebevolle Zuwendung, Dialog auf Augenhöhe und Reflexion geweckt wird:

“La verdad es que, en medio de tanta miseria, incluso un pequeño éxito es alentador. Nuestro espíritu renueva, fortaleciendo nuestro sentido de gracia y de esperanza. Esta es la construcción gradual de la resiliencia y de oportunidades, el verdadero trabajo de desarrollo comunitario.” (Smith, 2015: 37)⁴⁰

In Tlamacazapa gibt es leise Stimmen der Rebellion - im Kleinen und im Großen. Zum einen Mütter, die einen unerschütterlichen Willen beweisen, weil sie ihre Kinder trotz all der Herausforderungen zum frühkindlichen Bildungsprogramm bringen und an eine Verbesserung glauben. Zum anderen die Frauen*, die mutig ihre Stimme erheben und trotz der lähmenden Unterdrückungen hoffnungsvoll nach vorne blicken und versuchen, so selbstbestimmt wie möglich zu handeln. Alle miteinander wünschen sich, dass ihre Kinder zu angstfreien, mutigen und arbeitstüchtigen sowie respektvollen und traditionsbewussten Menschen werden, die ihre Träume verfolgen und versuchen, ein gutes Leben zu führen. Sie sehen, dass sie eine Verantwortung für die Zukunft ihrer Kinder haben und versuchen, dieser gerecht zu werden, auch weil sie erkannt haben, dass sie mit dieser konkreten Aktion eine positive Veränderung für ihre Nächsten bewirken können.

Mit den mutigen und hoffnungsvollen Worten einer meiner Interviewpartnerinnen möchte ich den Frauen* von Tlamacazapa das letzte Wort in dieser Arbeit geben:

“Quiero ser fuerte y valiente... quiero ser única. Aquí tenemos todo para sobrevivir, hay que enfocarnos en eso y seguir adelante.” (Interview 1)⁴¹

⁴⁰ Dt. Übersetzung: „Die Wahrheit ist, dass inmitten von so viel Elend selbst ein kleiner Erfolg ermutigend ist. Es erneuert unseren Geist und stärkt unseren Sinn für Gnade und Hoffnung. Dies ist der allmähliche Aufbau von Widerstandsfähigkeit und neuen Möglichkeiten, die grundlegende Arbeit von Gemeindeentwicklung.“ (Smith, 2015: 37)

⁴¹ Dt. Übersetzung: “Ich möchte stark und mutig sein...ich möchte einzigartig sein. Wir haben hier alles, was wir zum Überleben brauchen, darauf müssen wir uns konzentrieren und nach vorne schauen.” (Interview 1)

Bibliographie

- Atteslander, Peter; Cromm, Jürgen; Grabow, Busso; Klein, Harald; Maurer, Andrea; Siegert, Gabriele (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., überarbeitet und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Atzin (2017): *Program Summary Report 2017*. México: Atzin Desarrollo Comunitario, A.C.
- Atzin (2018): *Program Summary Report 2018*. México: Atzin Desarrollo Comunitario, A.C.
- Atzin (2019a): *Adoption of ecological rocket stoves by 300 families. Baseline Data – Report 2019*. México: Atzin Desarrollo Comunitario, A.C.
- Atzin (2019b): *Informe de Atzin 2019. Resumen de los programas por los números*. México: Atzin Desarrollo Comunitario, A.C.
- Atzin (2020a): *Program Summary Report 2017*. México: Atzin Desarrollo Comunitario, A.C.
- Atzin (2020b): <https://www.atzin.org/> (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Atzin (2022): *Report by the numbers 2021. ATZIN-YS Programs*. México: Atzin Desarrollo Comunitario, A.C.
- Cabnal, Lorena (2010): *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala*. In: ACSUR (Hrsg.), *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias, S. 11-25.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021): *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Guerrero. Información del ciclo escolar 2018-2019*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/guerrero.pdf>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social (CONEVAL) (2019): *La pobreza en la población indígena de México, 2008 - 2018. Lo que se mide se puede mejorar*. México: CONEVAL, https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Deutsche Gesellschaft für Sozial- und Kulturanthropologie (DGSKA) (2009): „*Frankfurter Erklärung*“ zur *Ethik in der Ethnologie*. <https://www.dgska.de/wp-content/uploads/2016/07/DGV-Ethikerklaerung> (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Escuelas México (2020): *Información de escuelas públicas y privadas en México*. <https://escuelas-mexico.com/> (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Faschingeder, Gerald; Kolland, Franz (2015): *Bildung und ungleiche Entwicklung: Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt*. Wien: New Academic Press, Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung (Vol. 34).
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2005): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flick, Uwe (2014): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 411–423.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Funke, Kira (2010): *Paulo Freire: Werk, Wirkung und Aktualität*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Gama Avilez, Romelia; Silva González, Jaime; Gama Avilés, Guadalupe (2012): *Tlamacazapa. Un poblado indígena de México con identidad cultural en decadencia*. In: Niglio, Olimpia (Hrsg.), *Paisaje cultural urbano e identidad territorial. 2º Coloquio Red Internacional de pensamiento crítico sobre globalización y patrimonio construido*, Florenzia, S. 1100-1108, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=578871> (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).

- Garavan, Mark (2010): *Opening up Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed*. In: Dukelow, Fioona; O'Donovan, Orla (Hrsg.), *Mobilising Classics - Reading Radical Writing in Ireland*, Band 6, Manchester: Manchester University Press, S. 123–139.
- Garcia, Sara; Valle, Daniela (2024). *Violencia criminal paraliza al estado de Guerrero, México*, Medellín, Kolumbien: Fundación InSight Crime, erschienen am 13. Februar 2024, <https://insightcrime.org/es/noticias/violencia-criminal-paraliza-estado-guerrero-mexico/>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Gaussens, Pierre (2020): *La organización del crimen: delincuentes y caciques en tiempos de "guerra al narco"*. México: Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales, 65(240), S. 119-145, <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.70269>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- González Pérez, Luis R.; Fonseca Corona, Francisco J. (2012). *El marco legislativo de la educación*. In: Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime; Barzana García, Eduardo (Hrsg.) (2012): *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, S. 411-424.
- Helffferich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022): *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. Aguascalientes, México: INEGI. Comunicado de prensa nú. 430/22, erschienen am 08. August 2022.
- Langthaler, Margarita; Lichtblau, Pia (2006): *Einleitung: Bildung und Entwicklung*. In: *Journal für Entwicklungspolitik*, 22(4), S. 4–26.
- Leyva Solano, Xochitl; Alonso, Jorge; Aída Hernández, R.; Escobar, Arturo; Köhler, Axel; Cumes, Aura; Sandoval, Rafael et al. (2018 [2015]): *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras (Tomo I)*. México, Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.
- Marcos, Sylvia (2010): *Cruzando fronteras. Mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

- Marshall, Catherine; Rossman, Gretchen B. (2011): *Designing Qualitative Research*. Chicago: SAGE Publications.
- Martínez Hernández, Rabin (2021). *Violencia social en Guerrero: una aproximación fenomenológica*. México: Sociológica. 36(104), S. 75-108, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732021000300075, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- MILENIO (2024): *Encuentran sin vida a 2 policías secuestrados en Tlamacazapa, Guerrero*. MILENIO DIARIO, S.A. de C.V., erschienen am 24. Januar 2024, <https://www.milenio.com/videos/policia/encuentran-vida-2-policias-secuestrados-tlamacazapa-guerrero>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Montoya Rojas, Rodrigo (2011): *Cuando la cultura se convierte en política*. In: Leyva Solano, Xochitl et al., *Conocimientos y practicas políticas: Reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado* (Tomo II). Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM, S. 719-742.
- Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime; Barzana García, Eduardo (Hrsg.) (2012): *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Narro Robles, José; Moctezuma Navarro, David (2012): *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*. In: Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime; Barzana García, Eduardo (Hrsg.) (2012): *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. S. 9-20.
- Ocampo, Andrea (2017): *La Vivienda Indígena de Tlamacazapa*. Chilpancingo de los Bravo, México: Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro).

- Pigeonutt, Vania (2023). *Organisierte Kriminalität in Mexiko. Blutige Demonstrationen von Macht*. Berlin: TAZ, erschienen am 18. Juli 2023, <https://taz.de/Organisierte-Kriminalitaet-in-Mexiko/!5947495/>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2021): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*, Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110710663>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Punch, Keith F. (2016): *Developing effective research proposals*. (3. Aufl.). Chicago: SAGE Publications.
- Quimantú, Editorial (2016): *Presentación*. In: Marcos, Sylvia (Hrsg), *Cruzando fronteras. Mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Ribolits, Erich (2015): *Mythos befreiende Bildung: Wieso Bildung nie hält, was sie verspricht. Zur erstaunlichen Konjunktur des Bildungsbegriffes und seinem grundsätzlich guten Ruf auch in der Entwicklung*. In: Faschingeder, Gerald; Kolland, Franz (Hrsg.), *Bildung und ungleiche Entwicklung. Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt*. Wien: New Academic Press, *Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung* (Vol. 34), S. 205-213.
- Secretaría de Cultura (SEC) (2022): *Tlamacazapa, una comunidad artesanal que vive entre tejidos con nudos con palma silvestre*. México: SEC. Comunicado de prensa, erschienen am 02. August 2022, <https://www.gob.mx/cultura/prensa/tlamacazapa-una-comunidad-artesanal-que-vive-entre-tejidos-con-nudos-con-palma-silvestre>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015): *Esquema del Sistema Educativo Nacional*. México: SEP, erschienen am 19. März 2015, <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Sigle-Rushton, Wendy; Lindström, Elin (2018): *Intersectionality*. LSE Research Online.
- Smith, Susan (2015): *Iguatlanesti. Here comes the dawn. Weavers of palm. / Ya viene el amanecer. Tejedoras de palma*. Cuernavaca, México: Atzin Canada /Atzin Desarrollo Comunitario, A.C.

- Svampa, Maristella (2020): *Die Grenzen der Rohstoffausbeutung. Umweltkonflikte und ökoterritoriale Wende in Lateinamerika*. BiUP General (Hrsg.). <https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839453780> (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Thierbach, Cornelia; Petschick, Grit (2014): *Beobachtung*. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 855-866.
- Vandenbroeck, Michel (2021): *Revisiting Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. Issues and Challenges in Early Childhood Education*, 1. Edition, London/New York: Routledge.
- Vaquero Simancas, Jorge (2024): *Asesinados dos policías de la Fiscalía de Guerrero en Taxco*. México: EL PAÍS, erschienen am 24. Januar 2024, <https://elpais.com/mexico/2024-01-24/asesinados-dos-policias-de-la-fiscalia-de-guerrero-en-taxco.html#>, (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).
- Vilsmaier, Ulli; Streck, Danilo (2021): *Das transformative Moment der Praxis. Paulo Freires Wegweiser für Radikale*. In: Faix, Tobias; Künkler, Tobias (Hrsg.), *Handbuch Transformation. Ein Schlüssel zum Wandel von Gesellschaft und Kirche*. Neukirchen-Vluyn, S. 83-97.
- Wenman, Christine (2012): *Water source, use and cost in a context of poverty: a case study of Tlmacazapa, Guerrero, Mexico*. Vancouver, Canada: University of British Columbia, <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0073237> (zuletzt aufgerufen am 09.11.2024).

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden Mutter

guía de entrevista con mamás

(recogida de datos para la tesis de maestría de Leonie Klein)

tema:

- Evaluar programas de educación después del Covid-19. → Aprender de la percepción de las madres: Un análisis feminista y freirán del programa infantil de la ONG Atzin en Tlmacazapa, México.

pregunta principal:

¿En qué medida afectan los mecanismos estructurales de opresión a la forma en que las madres perciben el programa infantil de Atzin?

sub preguntas:

- acerca de los factores que influyen y determinan la vida cotidiana de las madres
- acerca de la participación de los niños en el programa:
 - Porque funciona que llevan a los niños, porque no funciona?
 - estado de salud, tiempo, permiso, seguridad, gustar/confiar
- acerca de lo que hacen con los niños y la inclusión de los niños con nec. especiales:
 - conocimiento de que hacen allá?
 - rutinas que te gustan? actividades que gustan a tus hijos?
 - ¿Qué otras actividades te gustaría que vayan aprendiendo tus hijos?
 - ¿conoces a niños que necesitan más asistencia? ¿Es importante ayudarles más?
- acerca del diálogo, la concientización y la reflexión:
 - ¿Conoces a las mujeres de allá abajo? ¿Hacen pláticas con ellas?
 - Cuando te preocupes por algo, puedes platicar con ellas con confianza?
 - Cuando no están de acuerdo con algo, ¿cómo hacen la resolución de conflicto?

Octubre 2023 guía para la entrevista con mamás

preguntas de entrada, para quitarse los nervios y crear un ambiente de confianza; declaración de consentimiento:

Hola, mi nombre es Leonie. Soy de Alemania, estoy estudiando y vine aquí para conocer y aprender de ustedes. Soy parte del equipo de Atzin y me gustaría hablar con las mamás que

llevan sus hijos chiquitos al programa infantil de Atzin. Me gustaría saber su opinión, cómo lo ven para saber cómo se podría mejorar el programa infantil.

Voy grabando la plática con el teléfono, por mi entendimiento de español, para que se me haga más fácil tomar notas después y no perder mucho de lo que tu dijiste y tener que regresar a la casa. No te preocupes, no voy a divulgar el audio a nadie y todo lo que digas va a ser confidencial, lo guardo muy bien y lo borro cuando tengo las notas completas. ¿Estás de acuerdo? ¿Tienes algunas preguntas?

Agradezco mucho tu tiempo, por eso traigo unas frutas para tí y tu familia. <3

preguntas acerca de lo que influye la participación de los niños (factores externos: nacional, regional, individual/Covid-19 → bloqueos, ámbitos para mejorar):

1. Cuéntame: ¿Qué te gusta aquí en el pueblito, por ejemplo de las tradiciones y costumbres, algo en los barrios, el clima, la comunidad...?
2. ¿Qué comportamientos entre hombres no te complacen aquí en el pueblito?
 - a. ¿Qué comportamientos entre mujeres no te complacen aquí en el pueblito?
 - b. ¿Qué comportamientos entre hombres y mujeres no te gustan en el pueblito?
3. ¿Qué entiendes como seguridad?
 - a. Da me ejemplos cuando te sientes segura/bien a gusto.
 - b. ¿Cuáles son las cosas que te preocupan por la seguridad de tu familia?
4. ¿Cómo te sientes, qué tal tu salud?
5. ¿Cómo ves la salud de tu hijo/hija? (enfermedades, dolores, peso, desarrollo...)
6. ¿Qué te gusta cuando estás en el campo afuera del pueblito?
 - a. ¿Tienen terreno para sembrar, cuidar y cosechar?
7. ¿Cómo ves la situación del agua en Tlamacazapa?
 - a. ¿Cómo ves la situación del agua negra saliendo del drenaje?
 - b. ¿Cómo ves la situación de la basura en la calle?
 - c. ¿Cómo está afectando a ti y a tu familia?
8. Cuéntame tus actividades durante el día normalmente, de la mañana hasta la noche.
 - a. ¿Cómo se dividen en el trabajo, a quien le toca cocinar/lavar/comprar?
9. ¿Qué ha cambiado desde la pandemia en 2020/2021?
(inversiones en infraestructura/venta de tejido/consumo de alcohol, droga/violencia..?)

preguntas acerca de Atzin en general y el programa infantil (actividades, pros y contras):

10. Cuéntame, ¿cuándo y cómo escuchaste del centro allá abajo (Atzin/gringas)?
 - a. ¿Quién te dijo que hay un programa infantil (maestras/mamás/niños)?

11. ¿Cuales actividades hacen los niños en el programa infantil?
 - a. ¿Qué actividades te gustan de lo que hacen allá?
 - b. ¿Qué actividades NO te gustan lo que hacen allá? ¿Por qué?
12. ¿Qué cuenta tu hijo/hija cuando sale del infantil?
 - a. ¿Qué le gusta?
 - b. ¿Qué NO le gusta? ¿Por qué?
13. ¿Porque llevas a tus hijos allá abajo?
 - a. ¿Qué aprendió tu hija/hijo desde que asiste al programa infantil?
 - b. ¿Qué otras actividades te gustaría que vaya aprendiendo tu hija/hijo?
14. ¿Qué opina tu pareja de que tu niño/niña vaya allá abajo?
 - a. ¿Qué opina la familia de que tu niño/niña vaya allá abajo?
15. ¿Qué frecuentemente va tu hija/hijo al programa infantil?
 - a. ¿Cuántas veces a la semana asiste tu hija/hijo al infantil?
 - b. ¿Cuántas veces al mes asiste tu hija/hijo al infantil?
16. ¿Por qué a veces NO asiste tu hija/hijo en el programa infantil?
(enfermedad, día festivo, clima, lluvia, eventos, no hay tiempo, etc)
 - a. ¿Quién lleva a tu hija/hijo, quién va por tu hija/hijo?
 - b. ¿Qué haces tú mientras que tu hija/hijo está en el infantil?

preguntas acerca del contacto, confianza etc de las mujeres y el equipo de Atzin
(implementación de diálogo (plática), reflejar (pensar) y concientizar (dar se cuenta)):

17. ¿Cómo describes a las maestras de allá abajo?
18. ¿Cuando tienes un problema con tu hija/hijo puedes facilmente platicar con ellas?
(timidez, enfermedades, nivel de energía etc)
 - a. ¿Qué temas acerca de tu hija/hijo NO puedes platicar con ellas?
(atraso, intimidación/bullying, violencia intrafamiliar, falta de recursos etc.
Te da pena decirles que no hay suficiente comida en la casa?)
19. ¿Alguna vez tu hija/hijo ha tenido un problema con otro/a niño/niña allá abajo?
 - a. Cuéntame, ¿cómo solucionaron ese problema, las maestras y tú?
20. ¿Alguna vez has tenido un problema con una persona en el programa infantil?
(maestra o madre)
 - a. Cuéntame, ¿cómo solucionaron ese problema, las maestras y tú?

21. Cuando te pones preocupada, ¿con quién podrías platicar con toda la confianza?

preguntas acerca de tus deseos, sugerencias para el futuro etc:

22. ¿Qué te gustaría mucho que tu hija/hijo vaya aprendiendo antes de que se junta?

a. ¿Qué te gustaría mucho que tu hija/hijo logrará en el futuro?

23. Cuando te pones a soñar: ¿Qué te gustaría cambiar/hacer/tener en tu vida cotidiana?

24. En tu opinión, ¿qué cosas te gustaría que cambien las maestras para mejorar el programa infantil? (horario, más días, materiales, otras actividades, otra/más comida?)

preguntas para concluir:

25. Ya casi estamos listas. Se nos olvidó platicar sobre algo importante?

¿Quieres contarme algo más?

Muchísimas Gracias.

Anhang 2: Interviewleitfaden Erzieherin

guía de entrevista con educadora

(recogida de datos para la tesis de maestría de Leonie Klein)

tema:

- Evaluar programas de educación después del Covid-19. → Aprender de la percepción de las madres: Un análisis feminista y freirán del programa infantil de la ONG Atzin en Tlmacazapa, México.

pregunta principal:

¿En qué medida afectan los mecanismos estructurales de opresión a la forma en que las madres perciben el programa infantil de Atzin?

sub preguntas/temas:

- acerca de la educación y Atzin y el programa en general:
 - valores, metas, métodos, motivación
 - lugar de trabajo, confianza, contentas?, capacitaciones etc
- acerca de lo que hacen con los niños y la inclusión de los niños con necesidades especiales:
 - actividades que hacen allá? metas de aprendizaje? socialización?
 - trabajo en equipo, organización y capacitación
 - ¿Qué otras habilidades te gustaría que vayan aprendiendo los niños?
 - ¿Conoces a niños que necesitan más asistencia? importancia de ayudarles?
- acerca del diálogo, la concientización y la reflexión:
 - comunicación con las familias, nivel de confianza
 - influencia del programa a las familias
 - influencia de los factores externos de las familias a la asistencia de los niños

November 2023 guía para la entrevista con educadora

preguntas de entrada, para quitarse los nervios y crear un ambiente de confianza; declaración de consentimiento:

Hola, ya nos conocemos. :) Mi nombre es Leonie, y estoy aquí para trabajar en un proyecto de la Universidad. Mi proyecto se enfoca en el programa infantil, nos preguntamos: ¿Cómo podemos mejorar el programa infantil? Me gustaría hablar contigo, educadora en el programa infantil, conocer tu opinión, cómo ves diferentes aspectos.

Voy grabando la plática con el teléfono, por mi nivel de español, para que sea más fácil tomar notas después y no perder mucho de lo que tu dijiste. No te preocupes, no voy a divulgar el audio a nadie y todo lo que digas va a ser confidencial, lo guardo muy bien y lo borro cuando tengo las notas completas. ¿Estás de acuerdo? ¿Tienes algunas preguntas?

Agradezco mucho tu tiempo, por eso traigo unas frutas para tí y tu familia. <3

preguntas acerca del tema de la educación en general:

1. Cuéntame de la mejor maestra/del mejor maestro que has tenido tú. ¿Cómo era?
(características, comportamiento, métodos de enseñanza)
 - a. Si no tuvieras un buen ejemplo, ¿cómo te imaginas un/una muy buen maestro/maestra?
2. Según tu punto de vista, ¿qué necesita un niño/una niña en temprana edad para poder aprender bien? Por qué?
3. ¿Cuándo empezaste a trabajar en el programa infantil?
 - a. ¿Por qué quisiste trabajar en el programa infantil?
 - b. ¿Qué opina tu pareja de que trabajas allá?
 - c. ¿Qué opina tu familia de que trabajas allá?

preguntas acerca del programa infantil (sección 2)

4. ¿Qué es tu rol en el programa infantil? (¿Qué haces tú?)
 - a. ¿Qué diferentes responsabilidades tienen las educadoras?
 - b. ¿Cómo organizan las educadoras cada clase? (Quién hace qué?)
(plan, trabajos administrativos, llevar al baño, cuentos, bailar, comida, etc)
5. Acerca de las actividades que hacen durante la clase infantil:
 - a. ¿Qué actividades funcionan bien? ¿Por qué? ¿Para qué edad?
 - b. ¿Qué actividades NO funcionan bien? ¿Por qué? ¿Para qué edad?
 - c. ¿Qué actividades hacen falta? ¿Por qué serían importantes?
 - d. ¿Cómo manejan las diferentes edades de los niños en la clase?
6. Vemos los diferentes componentes del programa infantil (círculo, actividad A, B, C):
 - a. ¿Qué aprenden los niños a través del arte?
 - b. ¿Qué aprenden los niños a través de leer los cuentos?
 - c. ¿Qué aprenden los niños a través de música y movimiento?
 - d. ¿Qué aprenden los niños a través de comer juntos?

7. ¿En qué actividades aprenden los niños la interacción social?
(p.e.: higiene, compartir, convivir, pedir disculpa, perdonar, respetar etc)
8. ¿Tienen niños/niñas en el programa que necesitan más asistencia?
 - a. ¿Cómo atienden a estos niños?
 - b. ¿Cómo el equipo se organiza cuando está un niño/una niña con necesidades especiales?
9. ¿Cómo afectó la pandemia al programa infantil?
(asistencia, capacidades de los niños/las niñas, nutrición de los niños/las niñas, ánimo de los padres, personas/ambiente en el equipo, recursos, etc)
10. ¿Qué visión tienes para el futuro del programa infantil?
(organización del equipo, asistencia, influencia a las vidas de los niños)

preguntas acerca del contacto, confianza etc de las familias y el equipo de Atzin (sección 3)
(implementación de diálogo (plática), reflejar (pensar) y concientizar (darse cuenta)):

11. ¿Qué piensas, cuáles son los factores que influyen a las familias llevar a sus niños/niñas al programa infantil?
(aspectos que lo hacen más fácil y los bloqueos/problemas)
12. ¿Cuáles son las ventajas posibles para la familia, cuando su niño/niña asiste al programa infantil? (pausa para mamás, mayores enseñan a los menores, niños/niñas más sociables tienen más éxito en la escuela etc)
13. ¿Normalmente, quien es la persona responsable en la familia del niño/de la niña para hablar con las educadoras?
 - a. ¿Qué tipo de interacción tienen con esa persona?
 - b. ¿Qué frecuentemente hacen una cita con esa persona para tener una conversación?
 - c. ¿Acerca de qué temas platican con la persona? (avances, observaciones, etc)
 - d. ¿Cómo es la reacción de la persona responsable?
14. ¿Cuándo fue la última vez cuando tenían una plática en el círculo con todos los padres acerca de un tema de niños?
 - a. ¿De que tema fue?

- b. ¿Qué funcionó bien? ¿Qué NO funcionó bien?
- c. ¿De que tema va a ser la próxima? Por qué?

preguntas acerca de Atzin en general (sección 4):

- 15. ¿Qué te gusta de trabajar aquí con Atzin?
(p.e.: rutinas durante la semana con las educadoras, juntas el sábado, círculos, etc?)
 - a. ¿Qué NO te gusta de trabajar aquí?
 - b. ¿Hay cosas/temas conflictivos entre las educadoras del programa infantil?
 - c. ¿Quién de las educadoras ahorita es como una amiga para ti? Por qué?

- 16. ¿En general, cómo describes tu relación con el equipo de oficina de Cuernavaca?
 - a. ¿De qué platican en los círculos y reuniones el sábado?
 - b. Cuando hay un problema con niños en el programa, ¿cómo lo resolvieron?
 - c. Cuando estás preocupada por algo personal ¿con quien de la oficina puedes platicar?

- 17. ¿Qué tipo de capacitaciones hace Atzin?
 - a. ¿Cuántas capacitaciones recibiste y cuándo y de qué duración?
 - b. ¿Qué tipo de capacitación te gustaría recibir? Por qué?

pregunta para concluir:

- 1. Si podrías cambiar algo concreto en el programa infantil, ¿qué será?
(horario/turnos/planes/herramientas/materiales/capacitaciones/comunicación)
- 2. Ya casi estamos listas. Se nos olvidó platicar sobre algo importante?
¿Quieres contarme algo más?

Muchísimas Gracias.

Anhang 3: Codebaum

Codebaum

(=deduktive Codes aus der Theorie, **induktive** Codes aus der empirischen Forschung)

Einflussfaktoren

individuelle Einflussfaktoren

care/Sorgeaufgaben

Familie

Gesundheit

externe Einflussfaktoren

ökologische Faktoren

ökonomische Faktoren

sozialpolitische Faktoren

Sicherheitsaspekte

Covid-19

Tlamacazapa (spezifisch)

positive & negative Aspekte

kulturelle Identität

Unterdrückung (= bedeutet die Enhumanisierung oder enthumanisierenden Umstände, die den Menschen das nehmen, was sie brauchen, um Mensch zu sein)

Diskriminierung/Ungleichheit/Marginalisierung

Charakterzüge der Unterdrückten

fügsam/unterwürfig

Selbsterniedrigung

Normalisierung von Gewalt/Unterdrückung

Angst vor der Freiheit/Unsicherheit

Schüchtern

Überforderung

Wut/Ärger

resilient (hart im Nehmen)

Enhumanisierung durch **Gewalt**

Formen von Gewalterfahrung

Physisch/Psychisch/**Verbal**

soziale Gewalt (organisiertes Verbrechen)

marode Infrastruktur/Korruption

Arbeit & Beruf

Privatleben

Unsicherheit

Rauschmittel

Folgen von Gewalt

Angst/Einschüchterung

Hierarchie Gefüge/Abhängigkeitsverhältnis

Misstrauen

Apathie/Gleichgültigkeit/Passivität (passive parenting)

Enthumanisierung durch Unterwerfung (= durch kulturelle Invasion, Spaltung & Beherrschung und Manipulation kann der Unterdrücker die Unterdrückten kontrollieren, ausbeuten und seine Macht erhalten)

Manipulation durch Mythen

Gerüchte (rumores)

Populismus/Propaganda (capitalismo/modern)

Spaltung & Beherrschung

Misstrauen/Angst (hablar mal/narco)

Machtgefüge und -missbrauch innerhalb der Familie/Dorfgemeinschaft

kulturelle Invasion

Sprache, Kultur, Identität geht verloren

Entfremdung von Herkunft/Traditionen

internalisierter Unterdrücker

Befreiung

conscientização (Bewusstseinsbildung)

Reflexion (=durch kritisches Denken die Situationalität & Veränderbarkeit erkennen und den Wunsch nach Veränderung entwickeln)

Aktion (=Mut das Schweigen zu brechen und die Sprache wiederzufinden)

Dialog (=in Liebe begegnen, dem anderen demütig zuhören, an den Verstand der Menschen vertrauen, an den Veränderungswillen und die Kraft dazu glauben und Hoffnung auf Verbesserung haben)

Hoffnung
Humanisierung (Liebe)
Selbstbestimmung (rebellisch/mutig)

Wünsche/Visionen

Widersprüche

Bildung

Bildungsverständnis

problemformulierende Bildung

Reflexion/Dialog/Aktion
Motivation/Gründe
Humanisierung/Sozialisierung
Vorbildfunktion
Aufmerksamkeit und Zuwendung
Lernziele

Atzin

Arbeitgeber

empowerment
Weiterbildungsmöglichkeiten

Tätigkeitsbereiche

community help

Frühförderprogramm

Stärken/Schwächen
Veränderungspotenzial
Lernauffälligkeiten/necesidades especiales
Covid-19
Gründe für nicht-Teilnahme
Struktur/Organisation
Stärken
Schwächen
Rollenverteilung
Altersgruppen