



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Kwe'sx piya yat – Unsere Schule
Die Bedeutung von Interkulturalität für die Gestaltung
einer eigenen indigenen Bildung
bei den Nasa

Verfasserin

Irene Benitez Moreno

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Juli 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuer/Betreuerin:

Prof. Dr. Ernst Halbmayer

Este trabajo se lo dedico a mi madre, el ser más importante en mi vida.

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich bei der Abfassung dieser Diplomarbeit unterstützt und motiviert haben. Trotzdem möchte ich an dieser Stelle besonders meinem Diplombetreuer Mag. Dr. Ernst Halbmayer meinen Dank aussprechen. In schwierigen Studienzeiten wie diesen waren seine Zuverlässigkeit und sein Engagement wertvolle Attribute.

Mein größter Dank gilt Mag. Wolfgang Ratz, nicht nur für seine unabdingbare Unterstützung während der Erstellung dieser Arbeit, sondern für all die Jahre, in denen er mir mit Rat und Hilfe immer eine große Stütze war. Dank ihm konnte ich diesen Weg beschreiten und meinen Zielen näher kommen.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei zwei sehr wichtigen Menschen in meinem Leben bedanken: Edin Kucevic, der meine Hochs und Tiefs mit Bravour bewältigte und mir mit seiner Liebe und Geduld immer zur Seite stand. Und bei Mag. Doris Richter, die mehr als Freundin meine Familie in einsamen Zeiten war.

Inhaltsverzeichnis

I) Einleitung.....	9
II) Indigene Bewegung in Südamerika und Kolumbien.....	12
II.1) Eckdaten zur indigenen Bevölkerung in Kolumbien und im Departement Cauca.....	12
II.2) Entstehung der indigenen Bewegung in Lateinamerika.....	18
II.3) Der kolumbianische Konflikt - letzter Anstoß für die indigene Mobilisierung.....	21
II.3.a) Nasa inmitten des Konfliktes.....	26
III) CRIC – Regionaler Indigenenrat des Cauca.....	31
III.1) ANUC - Nationale Bauernvereinigung Vorreiter der Nasa Bewegung.....	32
III.2) Die Geburt des CRIC und seiner Aktionsplattform.....	34
III.2.a) Rückeroberung der Reservate und Stärkung der Cabildos.....	35
III.2.b) Auswirkungen des Widerstandes.....	38
IV) Das eigene Bildungssystem der Nasa.....	41
IV.1) Manuel Quintín Lame-Vorreiter indigener Bildung.....	41
IV.2) PEB - Zweisprachiges Bildungssystem.....	46
IV.2.a) Der Beginn einer neuen Bildungsform.....	47
IV.2.b) Erste Grundsteine des PEB.....	48
IV.2.c) Die ersten Schulen.....	52
IV.2.d) PEBI – Zweisprachiges und interkulturelles Bildungssystem.....	53
IV.3) Organisatorische Abzweigungen.....	54
IV.4) Erste Schritte zur Lehrerausbildung.....	60
IV.4.a) Ausbildungsinhalte.....	61
IV.5) Kulturelle und soziale Fundamente für eine eigene Bildung.....	63
IV.5.a) Kollektivität als Basis eigener Bildung.....	63
IV.5.b) Minga - ein Beispiel kollektiven Handelns.....	64
IV.5.c) Weitere kulturelle Grundpfeiler.....	66

IV.6) Lehrinhalte.....	71
IV.6.a) Lehrheft: Das Gewebe des Lebens der Nasafrauen und –männer.....	73
IV.6.b) Kontinuität durch Oberstufe und Universität.....	75
IV.7) Eigene Pädagogik.....	79
IV.7.a) Pädagogische Methoden.....	80
IV.7.b) Primerito (Vorschule): erstes Ergebnis eigener Pädagogik.....	86
IV.7.c) Tul, Verwirklichung indigener Pädagogik.....	87
IV.8) Quellen und Methoden für die Gestaltung einer indigenen Schule.....	89
IV.8.a) Célestin Freinet und seine befreiende Volksbildung.....	89
IV.8.b) Paulo Freire und seine Pädagogik der Unterdrückten.....	91
IV.9) Probleme einer eigenen Bildung.....	93
V) Interkulturalität.....	97
IV.1) Allgemeine Definitionen von Interkulturalität.....	99
IV.2) Die Bedeutung von Interkulturalität für ein eigenes Bildungssystem....	101
IV.3) Probleme der Implementierung.....	107
IV.4) Linguistik: ein Beispiel für interkulturelles Arbeiten.....	108
VI) Schlussfolgerungen.....	112
VII) Literaturverzeichnis.....	114
VIII) Anhang.....	119
Abstract.....	126
Curriculum Vitae.....	127

I) Einleitung

Seit Beginn meines Studiums galt mein Hauptinteresse Lateinamerika und seiner Geschichte. Die Frage nach den autochthonen Gruppen und ihrer Vergangenheit, vor allem aber die soziopolitischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte übten auf mich immer einen gewissen Reiz aus. Aus diesem Grund war mir klar, dass ich mich innerhalb meiner Diplomarbeit mit einer Facette dieser Thematik beschäftigen würde. Bevor ich die Fragestellung meiner Diplomarbeit festlegen konnte, führte ich ein ausschlaggebendes Gespräch mit einem Freund der Familie. Miguel Gamboa, ehemaliger Professor der Politikwissenschaften an der Universität Wien, beschäftigte sich in der Vergangenheit ausgiebig mit diesem Themenkreis. Er verfügt über ein umfangreiches Wissen, das mich während unseres Gesprächs meiner Fragestellung näher brachte. Er erzählte mir über die indigene Gruppe der Nasa, im Departement Cauca in Kolumbien, der Organisation CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca - Regionaler Indigenenrat) und ihr beeindruckendes Bildungsprojekt.

Kurze Zeit später fand ein Gastvortrag statt. Der Nasa Ezequiel Vitonás kam als Repräsentant nach Wien, um Interessierten die Thematik näher zu bringen. Er sprach unter anderem über die Angst vor dem kulturellen Verlust, weil Jugendliche zur Erlangung einer Ausbildung in die Städte gehen müssen und viele von ihnen nicht wieder zurückkommen. Das sei mit ein Grund warum eine eigene Bildung für die Indigenen von großer Bedeutung ist.

Diese zwei Begegnungen waren entscheidend für das Festlegen meiner Fragestellung. Ich wollte mehr über die Nasa in Vergangenheit und Gegenwart erfahren, aber vor allem wollte ich wissen, wie sie eine eigene indigene Bildung gestalten. Ich fragte mich, welche Inhalte gelehrt werden, welches Wissen weitergegeben wird. Aber vor allem stellte ich mir die Frage, wie ein Bildungsprojekt mit eigenen kulturellen Besonderheiten innerhalb eines Staates wie Kolumbien bestehen kann.

Zu Beginn der Recherchen wurde ich mit dem Begriff der Interkulturalität konfrontiert. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich lediglich ein oberflächliches Wissen von ihrer Definition. Ich ahnte nicht, wie bedeutend dieses Konzept für die indigene Bewegung in Südamerika und wie tief es bereits in dieser verankert ist.

Aus diesem Grund steht im Zentrum meiner Arbeit nicht nur das eigene Bildungssystem der Indigenen im Departement Cauca, sondern auch die Bedeutung von Interkulturalität für dessen Gestaltung.

Gleich zu Beginn werde ich nicht nur Eckdaten zur indigenen Bevölkerung in Kolumbien präsentieren, sondern möchte auch auf die indigene Bewegung eingehen. Im Anschluss soll ein Einblick in die Strukturen und Vorhaben des CRIC, der stärksten und einflussreichsten indigenen Organisation des Landes ermöglicht werden.

Das Bildungsprojekt des PEBI (programa de educación bilingüe intercultural = interkulturelles bilinguales Bildungsprogramm) stellt den Hauptteil meiner Arbeit dar. Zum Schluss werde ich auf den Begriff der Interkulturalität näher eingehen und werde versuchen, ihre Bedeutung für eine eigene indigene Bildung zu erläutern.

Während der gesamten Arbeit beziehe ich mich hauptsächlich auf die Nasa. Einerseits sind sie die bevölkerungsstärkste Ethnie im Cauca, andererseits sind sie tonangebend innerhalb des CRIC. Auch innerhalb der Literatur wird vor allem auf die Gruppe der Nasa eingegangen, was mich in meiner Entscheidung bestärkte. Auch wenn immer wieder von den Nasa die Rede ist, ist es mir in diesem Zusammenhang wichtig zu betonen, dass alle acht Ethnien dieses Departements mit dem CRIC zusammenarbeiten und Teil der Projekte sind. Die in dieser Arbeit erwähnten Mühen und Opfer gelten für alle autochthonen Gruppen dieser Zone gleichermaßen.

Die methodische Herangehensweise dieser Arbeit bestand zu Beginn aus der Gewinnung von Eindrücken während meines Aufenthaltes in Kolumbien im Jahr 2008. Ich hatte mich für ein Auslandssemester an einer Universität in meiner Geburtsstadt Santiago de Cali, im Departement Valle del Cauca, entschieden. Neben meinem Studium nutzte ich die Zeit, um Kontakte mit dem CRIC zu knüpfen und Möglichkeiten zu finden, mich mit den Nasa in Verbindung zu setzen.

Etwas mehr als zwei Monate vergingen, ehe ich das Glück hatte, Francisco Rojas kennen zu lernen, ein wichtiger Begleiter und Unterstützer des CRIC, dem vor allem innerhalb der Bildungsprojekte eine tragende Rolle zukommt. Wir trafen uns mehrere Male im Büro des CRIC in Popayán und führten längere Gespräche, in denen er mir einführende Informationen gab.

Dank ihm konnte ich unter anderem die kleine Nasa-Ansiedlung Cofradía kennenlernen und mit den Teilnehmern des PEBI dieser Zone einige Tage verbringen. Dank ihrer -auch sehr kalorienreichen- Gastfreundschaft wurde mir ein Einblick in eine für mich neue Welt ermöglicht.

Da mein Wohnsitz in Cali war und sich meine Kontaktpersonen in Popayán, Santander de Quilichao und Cofradía befanden, musste ich viel zwischen diesen Städten pendeln. Die Länge meiner Aufenthalte variierten zwischen einem und sieben Tagen, je nach Stadt und Budget.

Ein mehrtägiger Aufenthalt in Berlin, bzw. der dortigen iberoamerikanischen Bibliothek, sowie in Popayán waren für meine Literaturrecherchen ausschlaggebend. Insgesamt kann ich von einer vierwöchigen Feldforschung sprechen, sowie von einem halben Jahr Lektüre und Recherche, um die Thematik in ihren allgemeinen Zügen erfassen zu können. Dieses Wissen möchte ich nun auf den folgenden Seiten darstellen und weitergeben.

Bei allen Bezeichnungen, die auf Personen bezogen sind, meint die gewählte Formulierung beide Geschlechter.

II) Indigene Bewegung in Südamerika und Kolumbien

II.1) Eckdaten zur indigenen Bevölkerung in Kolumbien und im Departement

Cauca

Indigene Bevölkerung in Kolumbien

Die Zahl der in Kolumbien lebenden ethnischen Gruppen ist groß, im Gegensatz zu ihrer Bevölkerungsdichte. Das „Departamento Nacional de Planeación“ (DNP) spricht von 84 verschiedenen registrierten indigenen Ethnien. Pancho Aquite erweitert die Liste um sieben weitere Gruppen, die nicht vom DNP erfasst werden. Demnach kann in Kolumbien von insgesamt 91 autochthonen Gruppen und 65 verschiedenen Sprachen ausgegangen werden. Die Gesamtzahl der indigenen Bevölkerung wird unterschiedlich in den Quellen angegeben. Während Pancho Aquite eine Gesamtbevölkerung von 785.356 Indigene nennt (vgl. Pancho Aquite 2005: 25), sind es laut DNP 1.378.884 (vgl. DNP o.J.). Ihr Lebensraum umfasst alle 32 Departements des Landes, aufgeteilt auf verschiedene Reservate¹, die insgesamt 30% des gesamten kolumbianischen Territoriums ausmachen. Bei einer Einwohnerzahl von 42.975.715 (DNP) in ganz Kolumbien, macht die indigene Bevölkerung nur 2%-3% aus.

Obwohl ihre Zahl sich in den letzten 70 Jahren versiebenfachen konnte (vgl. DNP 2004: 55), überschreiten 39 der 91 Ethnien nicht einmal die 1.000 Personen (vgl. Pancho Aquite 2005: 33). Diese Zahlen sprechen für sich und verdeutlichen, wie prekär die demographische Lage dieser Menschen ist (siehe Tab.1).

¹ „Resguardo, es una institución legal y sociopolítica de origen colonial y carácter público especial, conformado por una comunidad indígena que posee un título de propiedad comunitaria sobre un territorio. En su ámbito interno el resguardo se rige por una organización ajustada al fuero indígena, es decir con pautas y tradiciones culturales propias.“ (Pancho Aquite 2005: 28) *(Reservat ist eine rechtliche und soziopolitische Einrichtung kolonialen Ursprungs und besonderen öffentlichen Charakters, die aus einer indigenen Gemeinschaft besteht, die über einen gemeinsamen Besitztitel auf ein Territorium verfügt. In seinem Inneren wird das Reservat entsprechend dem indigenen Foralrecht verwaltet, d.h. nach eigenen kulturellen Richtlinien und Traditionen.“ (Pancho Aquite 2005: 28)*

Tabelle 1**Ethnische Gruppen in Kolumbien und Einwohnerzahl (2001)**

Cód.	Name der Ethnie	Bevölkerung	Anteil in %
AC	ACHAGUA (ajagua, axagua)	283	0,036
AM	AMORÚA (wipiwe)	178	0,0227
AD	ANDOKE (andoque, cha'oje, businka)	597	0,076
AR	ARHUACO (ijka, bintukua, ika, aruaco)	14.799	1,8844
AW	AWA (cuaiker, cuaiquer)	15.364	1,9563
BA	BARA (wai maja, posanga-mira)	109	0,0139
BS	BARASANA (barasano, banera yae, hanera oka)	2.008	0,2557
BI	BARÍ (motilón, barira, dobocubi, cunausaya)	3.617	0,4606
BT	BETOYE (jirarre) -NHLA-	800	0,1019
BO	BORA (meamuyna)	701	0,0893
CÑ	CAÑAMOMO (Incluye San Lorenzo) * -NHLA-	26.083	3,3212
CA	CARAPANA (karapana, moxdoa, muxtea, mi tea)	464	0,0591
CH	CHIMILA (Ete E'neka)	900	0,1146
CI	CHIRICOA	173	0,022
CO	COCAMA (kokama)	792	0,1008
CC	COCONUCO -NHLA-	6.767	0,8616
KR	COREGUAJE (korebahu, coreguaje, coreguaxe)	2.212	0,2817
CN	COYAIMA-NATAGAIMA (pijao) -NHLA-	24.663	3,1404
DE	DESANO (wira, kotedia, winá)	2.457	0,3129
DJ	DUJOS * -NHLA-	98	0,0125
EM	EMBERA	49.686	6,3266
EC	EMBERA CHAMÍ	5.511	0,7017
EK	EMBERA KATÍO	32.899	4,1891
EP	EPERARA SIAPIDARA	651	0,0829
GU	GUAMBIANO (misag, huamimehab, silviano)	23.462	2,9874
GA	GUANACA -NHLA-	723	0,0921
GY	GUAYABERO (mitua, guayavero, cunimia)	1.118	0,1424
HI	HITNU (macaguane, jitnu, macaguán, hutnun)	441	0,0562
RB	INDÍGENAS RESIDENTES EN BOGOTÁ **	1.300	0,1655
IG	INGA (ingano)	19.079	2,4293
KA	KAMĚNTSA (kamnsá, camsá, sibundoy-gache)	4.773	0,6077
KJ	KARIJONA (carijona, carifuna, hianacoto-umaua, kaliohona)	307	0,0391
KY	KAWIYARÍ (cabiari, kawiarí, kabiari)	311	0,0396
KF	KOFÁN (cofán)	877	0,1117
KO	KOGUI (kággaba, cogui, kogi, koghi)	9.911	1,262
KU	KUBEO (paniwa, cubeo, cobewa, hipnwa, kaniwa)	6.647	0,8464
KB	KUIBA (cuiba, wamone, chiricoa, maiben)	2.445	0,3113
KP	KURRIPAKO -incluye baniva- (curripaco, kurripaco)	7.827	0,9966
LE	LETUAMA (lituama, detuama)	705	0,0898
MK	MAKAGUAJE (macaguaje, macaguaxe)	50	0,0064
MA	MAKUNA (sara, ide masa, buhagana, siroa, tsoloa)	1.009	0,1285
MG	MASIGUARE	416	0,053
MT	MATAPÍ (jupichiya)	220	0,028
MI	MIRANA (mirnha, miraya)	715	0,091
MS	MUISCA (chibcha) -NHLA-	1.859	0,2367
NA	NASA (páez, paez, nasa yuwe)	138.501	17,6354
NO	NONUYA (nunuya)	228	0,029

NU	NUKAK (makú, macú wacará)	1.483	0,1888
OC	OCAINA (okaina, orebe, diokaya)	137	0,0174
PT	PASTO (quillacinga, quillasinga) -NHLA-	69.789	8,8863
PI	PIAPOCO (dzase, tzase, cuipaco, piapoko, wenéwika)	4.926	0,6272
PR	PIAROA (dearuwa, wo'tihev, maco)	773	0,0984
PY	PIRATAPUYO (parata-puya, wai kana, uaikama, waikhana)	697	0,0887
PS	PISAMIRA (papiwa, pisatapuyo, wasona, wasina)	61	0,0078
PV	PUINAVE (puinabe, uaipi, guaipunare, wantyinht)	6.604	0,8409
SA	SÁLIBA (sáliva)	1.929	0,2456
SE	SENÚ -NHLA-	34.566	4,4013
SK	SIKUANI (JIVE) (guahibo, guajibo)	23.006	2,9294
SI	SIONA (ganteyabain, ganteya, ceona, zeona, koka kanú)	734	0,0935
SR	SIRIANO (sura masa, cirnga, chiranga, si-ra)	749	0,0954
TW	TAIWANO (tajuano, eduria, taiunano)	22	0,0028
TN	TANIMUKA (ufaina, tanimuca, tanimboka, ohañara, opaima)	1.247	0,1588
TA	TARIANO (tariana)	445	0,0567
TT	TATUYO (juna maja, pamoá, tatutapuyo, sina, sura)	331	0,0421
TI	TIKUNA (ticuna, tukuna)	7.102	0,9043
TO	TOTORÓ -NHLA-	4.130	0,5259
TS	TSIRIPU (mariposo, siripu)	163	0,0208
TU	TUCANO (desea, dasea, tukano, yepa masa)	6.996	0,8908
TL	TULE (kuna, tulemala, bayano, yule, caribe-kuna)	1.231	0,1567
TY	TUYUKA (dojkapuara)	642	0,0817
UI	UITOTO (witoto, huitoto, murui, muinane, mi-ka, mi-pode)	7.343	0,935
UW	U'WA (tunebo, uwua, lache)	7.231	0,9207
WN	WANANO (guanano, katoria, uanano)	1.395	0,1776
WU	WAUNAN (waunana, wounaan, noanamá, waumeu)	8.177	1,0412
WA	WAYUU (guajiro, wayu, uáira, waiu)	149.827	19,0776
WW	WIWA (arzario, guamaca, malayo, sanjá, dumuna)	1.922	0,2447
YG	YAGUA (ñihamwo, mishara)	297	0,0378
YN	YANACONA -NHLA- (mitimae)	21.457	2,7321
YA	YAUNA (kamejeya)	103	0,0131
YK	YUKO (yukpa, yuco)	3.651	0,4649
YU	YUKUNA (yucuna, yukuna-mapapí)	550	0,07
YR	YURI (carabayo, arojes)	217	0,0276
YT	YURUTI (wai jiara masa, wadyana, wadzana, totsoca, waikana)	687	0,0875
	TOTAL	785.356	

(DNP 2004: 70-71)

Indigene Bevölkerung im Departement Cauca

Das Departement Cauca umfasst eine Fläche von insgesamt 29.398km², die in 41 „municipios“ (Gemeinden) gegliedert ist. Den Lebensraum der hier ansässigen autochthonen Ethnien bilden 26 der caucanischen municipios.

Da die Anerkennung der Reservate einem langwierigen Prozess unterliegt, variieren die angegebenen Zahlen der Reservate in der Literatur. Prinzipiell kann im Departement Cauca von einer Zahl von über 80 Reservaten ausgegangen werden, mit einer Einwohnerzahl von rund 200.000 Menschen. Damit weist Cauca eine hohe Zahl Indigener auf, die 20% der Gesamtbevölkerung dieses Departements ausmachen (vgl. Galeano Lozano 2006: 15).

Der „Consejo Regional de Indígena del Cauca“ (CRIC) spricht in der Gegenwart von acht verschiedenen Ethnien in dieser Region: Nasas, Guambianos, Totoroes, Kokonucos, Yanaconas, Eperara-Siapidara, Ingas und Guanacos.

Allerdings sind die Angaben in der Literatur uneinheitlich. In den Aufzeichnungen des CRIC zu den verschiedenen Zonen und den zugehörigen Ethnien scheinen drei weitere Gruppen auf: Kisqueño, Ambalueño und Polindara (siehe Tabelle S. 12). Diese werden weder von Pancho Aquite noch vom DNP verzeichnet. Meiner Meinung nach könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass manche Ethnien mehrere Namen tragen. Viele der autochthonen Gruppen plädieren auf ihre vorkolonialen Namen, wodurch es in der Literatur, je nach Jahr, zu unterschiedlichen Bezeichnungen kommen kann³. Trotzdem möchte ich mich auf die Quellen des CRIC stützen, denn dieser ist die wichtigste indigene Organisation dieser Region.

Diese Zahlen lassen die Diversität dieser Region erahnen und führen uns vor Augen vor welcher organisatorischen Herausforderung der CRIC stand. Aus diesem Grund wurde die Aufgliederung in neun verschiedene Zonen beschlossen. Dabei spielten kulturelle Merkmale keine Rolle, sondern es handelte sich lediglich um eine praktische geographische Aufteilung, die administrative Angelegenheiten erleichtern soll (vgl. Galeano Lozano 2006: 189):

³ Sp scheinen auch die Nasa in der früheren Literatur nur als Paéz auf.

Tabelle 2**Indigene Ethnien und Reservate im Cauca**

Zone	Indigene Ethnien (~Einwohnerzahl)	Reservate
Nördliche Zone	Nasa (109.000)	Cilia Miranda Corinto Tacueyó Toribío San Francisco Jambaló Huellas Canoas Munchique los T. Concepción Las Delicias Guadualito. Tóez Reasentamiento
Tierradentro	Nasa (55.000)	Avirama Chinas Huila Lame Mosoco San José Swin Tálaga Tóez Togoima Vitoncó Belalcázar Ricaurte Cuetando San Andrés Santa Rosa Tumbichucue Yaquivá Calderas La Gaitana Piçkwe Tha'fxiw
Zone neuer Ansiedlungen ⁴ (befinden sich im Prozess der Anerkennung)	Nasa (k.A)	Cxayu'-Ce Fiw Pat Yu' Musse Ukwe Peñón de Sotará Tóez
Nordöstliche Zone (T'sa mac kiwe)	Nasa (25.000)	Caldono Pioyá Pueblo Nuevo La Aguada Las Mercedes La Laguna

⁴ Es handelt sich um Ansiedlungen, die durch einen katastrophalen Erdbeben im Jahr 1994 verursacht wurden. Ein Erdbeben brachte den Fluss Paéz zum ausufern und riss gigantische Erdmassen mit sich. Innerhalb weniger Minuten lagen mehrere Landstriche in Tierradentro unter der Erde. Etliche Häuser, Familien, Felder und Tiere wurden vergraben. Für die Nasa waren diese erschütternden Ereignisse die Strafe der Mutter Erde, weil in dieser Region Mohn angebaut wurde. Mit der Unterstützung ausländischer Organisationen, rief der Staat das Projekt Nasa Kiwe (Erde der Nasa) ins Leben. Schritt für Schritt mussten Ländereien gefunden werden, um die entwurzelten Nasa neu ansiedeln zu können. Für die betroffenen Familien bedeutete es ein schmerzhafter Neubeginn (vgl. Drexler 2004: 144f.).

		San Antonio
Zentrale Zone	Kokonuco (~14.600)	Poblazón Quintana Coconuco Puracé Paletará Alto del Rey El Tambo (noch nicht anerkannt)
Westliche Zone	Nasa Guambiano Totoroes (insg. 7.317)	Chimborazo Agua Negra Honduras
Östliche Zone	Guambiano Totoroes Nasa Kisgueño Ambalueño Polindara (k.A)	Quichaya Pitayó Ambaló Quizgó Tungurao Paniquitá Polindara Totoró Jebalá Novirao La María
Südliche Zone	Yanacona (~40.000)	Caquiona Guachicono Pancitará San Sebastián Rio Blanco
Zone des Pazifiks	Eperara-Siapidara (~2.587)	Guapi Timbiquí López de Micay

(Erstellt aus Galeano Lozano 2006: 190-338)

Francisco Rojas klärte mich über die hohe Diversität im Cauca auf, womit er nicht nur die verschiedenen Ethnien, sondern auch die interne kulturelle Vielfalt meinte.

Zum Beispiel charakterisieren sich die Nasa aus Tierradentro durch den Erhalt vieler kultureller Elemente. Dank ihrer geographischen Abgeschiedenheit fungieren sie heute als wichtige kulturelle Wissensquelle für den CRIC.

Hingegen hat sich die nördliche Zone schon immer für ihren starken politischen Aktivismus hervorgehoben. Dadurch entstand hier nicht nur im Jahr 1971 der CRIC, sondern ist die Zone in der Gegenwart Vorbild für viele Projekte der Organisation.

II.2) Entstehung der indigenen Bewegungen in Lateinamerika

„Schwestern und Brüder Boliviens, der lateinamerikanischen Länder und der ganzen Welt: Heute beginnt von Tiwanaku, von Bolivien aus ein neues Zeitalter für die Urvölker, ein neues Leben, in dem wir nach Gleichheit streben; eine neue Ära, ein neues Jahrtausend für alle Völker...“
(Evo Morales Ayma, am 21. Januar 2006)

Am 21. Januar 2006 fand in Tiwanaku⁵, die „inoffizielle“ Amtseinführung des ersten indianischen Präsidenten, Evo Morales Ayma, in der Geschichte Südamerikas statt.

Fünf Jahre zuvor wurde in Bolivien eine Volkszählung durchgeführt, an die zugleich eine Umfrage geknüpft war. Im Mittelpunkt stand die Frage nach der ethnischen Zugehörigkeit der Einwohner. Das erstaunliche Ergebnis: mehr als 60% der Befragten bezeichneten sich selbst als *indios* (vgl. Ziegler 2008: 188f.).

Diese Geschehnisse sind bedeutend, weil sie einen Umbruch in der Geschichte der indigenen Völker auf dem amerikanischen Kontinent kennzeichnen. Einerseits weil diese Ereignisse mit einer Vergangenheit brechen, in der Stolz und Selbstwertgefühl über die eigene Ethnie ausgelöscht waren. Andererseits weil sie der Beweis für eine wiedergewonnene Identität sind.

Dieser Erfolg ist das Ergebnis einer indigenen Bewegung, die jahrzehntelang für eine positivere Auffassung der eigenen Ethnie kämpfte und sich bis heute dafür einsetzt. Dieser eine Tag ist meiner Meinung nach ein symbolischer Höhepunkt nach all diesen Mühen und Opfern.

Auch wenn bisher kein anderes lateinamerikanisches Land ein Ergebnis dieser Dimension erzielen konnte, haben sich trotz allem viele Veränderungen in Bezug auf die indigene Thematik dank ihrer politischen Bewegung während der letzten vierzig Jahre vollzogen. Wie etwa in Kolumbien, wo 1991 die autochthone Bevölkerung mit ihren Rechten in der Verfassung verankert wurde. Oder in Ecuador, wo die indigenen Organisationen auf politischer Ebene eine immer größere Rolle spielen. Ein Beispiel ist die ekuatorianische indigene Partei „Pachakutik“, der es 2002 für einige Zeit gelang, sich an der Regierung zu beteiligen. Die Zapatisten in Chiapas sind in der breiten Öffentlichkeit das bekannteste Beispiel. Im Jahr 2001 wurde aufgrund ihres Kampfes in Mexiko eine Verfassungsreform erreicht und verfügen sie in der Gegenwart größtenteils über Autonomie in den von ihnen kontrollierten Bezirken. Stavenhagen ist der Ansicht, dass die größte Errungenschaft der Zapatista-

⁵ Eine Ruinenstätte der Inka-Kultur in Bolivien.

Bewegung darin bestand, die Öffentlichkeit auf die indigene Problematik gelenkt zu haben (vgl. Stavenhagen 2006: 203f.).

Der Auftakt zur indigenen Widerstandsbewegung fand in den sechziger Jahren statt, just zu einer Zeit, die weltweit von neuen politischen Bewegungen gekennzeichnet war. Asien und der afrikanische Kontinent erlebten eine Ära der Entkolonisierung. Bewegungen gegen Rassismus und der verstärkte Einsatz für die Bürgerrechte schufen eine Atmosphäre der Selbstkritik (vgl. Aikman 2003: 44f.). Auf Grund dieser Rahmenbedingungen erlebten die autochthonen Völker auf dem amerikanischen Kontinent einen Weckruf. Es kam zur verstärkten Selbstreflexion, die ihnen nicht nur ihre untergeordnete Positionierung in der Gesellschaft vor Augen führte, sondern auch das Verlangen nach dem „Eigenem“ wieder zum Leben erweckte.

Begriffe wie Identität, Kultur und Autonomie wurden zu leitenden Prinzipien im Widerstand gegen das unterdrückende, nachkoloniale Erbe, ob in Mexiko, Peru, Chile, oder Kolumbien.

Obwohl sich in der Vergangenheit des Öfteren indigene Gruppen gegen ihre Unterdrückung wehrten, entwickelt sich der Widerstand erst in den 60er Jahren zu einem langzeitigen Projekt. In den 70er Jahren „[...] kann man beobachten, daß die Indianer ihre Rolle als stumme, rechtlose Objekte innerhalb der Gesellschaften abgelegt haben und sich zu historischen Subjekten entwickelt haben.“ (Steffens 1999: 228).

Vor allem Länder mit einem hohen indigenen Bevölkerungsanteil wie Bolivien, Guatemala oder Mexiko leiten die neuen Bewegungen ein. Gründe für den Widerstand gibt es viele: Rassismus, soziale und kulturelle Marginalisierung, wachsende Armut sind nur einige der Faktoren (vgl. Kaller-Dietrich et al. o.J.):

„Darüber hinaus zwangen die Folgen der neoliberalen Umwälzungen zu Selbstorganisation und Selbsthilfe. Das Gleiche galt in vielen Ländern für den Selbstschutz vor Übergriffen durch Staat und Großgrundbesitzer. [...] Die modernen Indígena-Bewegungen entsprachen in den 1980er Jahren in vielerlei Hinsicht dem Bild der neuen sozialen Bewegungen: Sie vertraten ein partikulares Gruppeninteresse, forderten spezifische Reformen und verfolgten nicht das Ziel der Erringung der Staatsmacht.“ (Kaller-Dietrich et al. o.J.)

Die wichtigsten und allen indigenen Bewegungen gemeinsamen Forderungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Anerkennung in der Verfassung
- Frage von Land und Territorium (autonome Gebiete)
- Bewahrung der Kultur (bilinguale Bildung, eigene Medien)
- Eigenständige Organisation der Indígena-Gemeinden

Politische Partizipation und Autonomie vom jeweiligen Staat sind hingegen Forderungen, die nur auf bestimmte Länder zutreffen (vgl. Kaller-Dietrich et al. o.J.). Mobilisierungen dieser Art finden nicht nur in Süd- und Mittelamerika statt. Auch in Kanada, Russland und Australien (u.a.) verstärken sich die indigenen Bewegungen. Diesen Strömungen sind in einigen Ländern bahnbrechende Veränderungen für die autochthonen Gesellschaften zu verdanken. Die ersten wirklich bedeutenden Ergebnisse sieht Stavenhagen allerdings erst in den 80er Jahren. Denn es ist zu dieser Zeit, dass die Bemühungen auch auf nationaler Ebene Früchte tragen (vgl. Stavenhagen 2004: 20).

In diesem Zusammenhang war das Jahr 1991 für die kolumbianischen autochthonen Ethnien ausschlaggebend. Eine neue Verfassung wurde vorgelegt und war in ihrem Inhalt nach eine Innovation. Zum ersten Mal in der Geschichte des Landes wurden die Indigenen als Subjekte mit Rechten anerkannt.

„Die die indigenen Ethnien betreffenden Normen der Verfassung drücken einen bedeutsamen Wandel in der Einstellung des Staates aus: weg von einer paternalistischen Schutzfunktion [...] hin zu einer emanzipatorischen Politik, in der der Staat die ethnische und kulturelle Vielfalt der Nation anerkennt. Dieses Prinzip der Vielfalt stellt ein Fundamentalprinzip der Verfassung dar und einen Referenzpunkt für die künftige legislative Arbeit in diesem Bereich und für die Gesetzesinterpretation durch das Verfassungsgericht.“ (Hörtner 2006: 203)

Zu diesem Zeitpunkt befanden sich die Indigenen im Departement Cauca bereits seit zwanzig Jahren im Kampf um ihre Autonomie, allen voran die Nasa. Es waren auch sie, die sich bei den Spaniern im 16. Jahrhundert mit als Rebellen und Krieger unbeliebt machten. Ein Ruf, der ihnen bis in unsere Gegenwart geblieben ist. Am Ende sollten es dann aber nicht die Waffen, sondern die Kirche sein, der ihre endgültige Unterjochung gelang.

Trotzdem erhoben sich in den darauffolgenden Jahrhunderten immer wieder führende Persönlichkeiten im Kampf um Rechte und Land, wie z.B. die Kazikin

Gaitana die schon 1539-1540 gegen die spanischen Eroberer kämpfte, oder zu Beginn des 20. Jahrhunderts Quintín Lame auf den ich später näher eingehen werde.

Die größte Wende gelang aber erst im Jahr 1971, mit der Gründung der heute stärksten, autonomen indigenen Organisation des Landes. Auch wenn diese Errungenschaft nicht mit dem Sieg eines indianischen Präsidenten zu vergleichen ist, ist es das Ergebnis eines Kampfes in einem Land, das von tief verwurzelten Konflikten geprägt ist, und der Erfolg einer Gruppe, die nicht einmal 2% der Gesamtbevölkerung ausmacht.

II.3) Der kolumbianische Konflikt - letzter Anstoß für die indigene Mobilisierung

Im Jahr 2004 wurde Rodolfo Stavenhagen als UN-Beobachter nach Kolumbien entsandt, um einen Bericht der Menschenrechtslage vor Ort zu verfassen. Er sollte die Lage der Indigenen im Land prüfen, wie es um ihre Rechte und Freiheiten stand. Der Bericht ist erschütternd und besorgniserregend, denn die Situation der kolumbianischen Indigenen ist gerade heute besonders kritisch:

„The Special Rapporteur heard many accounts of the conflict currently gripping the country and its devastating effects on indigenous peoples: murder and torture, mass displacement, forced disappearance, forced recruitment of young people into combat units and rape of women, as well as occupation of their lands by guerrilla, paramilitary and other illegal armed groups. There are also reports of the militarization of some indigenous communities. The Special Rapporteur is particularly concerned at the situation of some very small communities that are now on the brink of extinction as a result of the murder of their leaders, massacres, threats and the forced dispersal of their members.“ (Stavenhagen 2004)

Dem Großteil der betroffenen Menschen bleibt keine andere Möglichkeit als die Flucht in die Randbezirke der Städte. Sie erhoffen sich eine bessere Zukunft, doch die Realität sieht anders aus: Diskriminierung, Arbeitslosigkeit und die damit eingehende Armut ist der Alltag den viele erwartet. Dem kolumbianischen Staat kann man/frau in diesem Zusammenhang mehr Nachlässigkeit als Machtlosigkeit vorwerfen. Wie bei vielen Konflikten verfolgt auch er gewisse Interessen und überlässt Indigene deshalb einfach ihrem Schicksal.

Angesichts ihrer bedrohten Lage beschlossen einige indigene Kommunen, ihre Zukunft selbst in die Hand zu nehmen und entwickelten dafür bestimmte Strategien.

Hinter diesen Verfahrensweisen steht nicht nur gewaltfreies Handeln im Vordergrund, sondern auch die Absicherung der eigenen Zukunft. Bildung, Autonomie und der Versuch die eigene Kultur zu stärken, sollen dabei helfen ihre Lebenslage zu verbessern.

Trotz allem ist die politische Lage des Landes ein ständiger Begleiter ihrer Bemühungen. Aus diesem Grund möchte ich einen kurzen Einblick in die Problematik des Landes gewähren. Ich bin der Ansicht, dass es ein ausschlaggebender Faktor innerhalb der indigenen Bewegung ist.

Wurzeln eines Konfliktes

Wenn über Kolumbien gesprochen wird, geht dies oft Hand in Hand mit der Erwähnung des dortigen Konfliktes. Dank der Medien glauben viele Menschen inner- und außerhalb des Landes über die Situation in Kolumbien im Bilde zu sein. Nur wenige erkennen allerdings, wie komplex und wie weit zurückreichend der Konflikt ist.

Die Wirtschaftskrise der 30er Jahre brachte weltweit viele Veränderungen mit sich, Lateinamerika war dabei keine Ausnahme. In seinem Buch „Kolumbien verstehen“ erklärt Werner Hörtner welche Konsequenzen die Krise mit sich brachte. Der drastische Rückgang der Deviseneinkünfte führte in fast allen südamerikanischen Ländern zu einem politischen Umsturz.

Die dominierenden und seit jeher verfeindeten Großparteien- Partido Liberal und Partido Conservador- sahen sich durch die anhaltende Depression zu einer Reaktion gezwungen:

„Kolumbien reagiert auf diese Krisensituation mit beschleunigten liberalen Reformen, die eine Art bürgerliche Revolution in dem Land einleiten. Deren Widersprüche und Beschränkungen – sowie die Herausforderung, die sie für das konservative, halb-feudale Establishment darstellt – führen jedoch letzten Endes zur Kapitulation der liberalen Reformbewegung und zum Bürgerkrieg.“ (Hörtner 2006: 69)

Die eingeführten Reformen brachten nicht den erwünschten Erfolg, verstärkten aber die bereits vorhandene Unzufriedenheit in der Bevölkerung. Bevor es zu einer „Radikalisierung der Landbevölkerung“ kommen konnte, schlossen die Großparteien Frieden und unterschrieben ein gemeinsames Abkommen. Die besten Pfründe wurden im Proporz aufgeteilt (vgl. Hörtner 2006: 70).

El Bogotazo

Genau zu dieser Zeit tauchte eine der wichtigsten politischen Figuren Kolumbiens auf. Der Anwalt Jorge Eliécer Gaitán war ein aufstrebender liberaler Politiker, der sich vor allem durch seinen Willen für soziale Reformen charakterisierte. Er setzte sich für eine gerechtere Landverteilung, sowie für eine Alphabetisierung der Armen ein. Seine kritische Einstellung gegenüber der dominierenden Oligarchie erhöhte seinen Popularitätsgrad im Volk noch mehr. Parolen wie „Während die Oligarchie den Volkswillen verfälscht, bringe ich ihn zum Ausdruck“ und „Ich bin nicht ein Mann, ich bin ein Volk!“, begeisterte Gaitán die Massen.

Er nutzte dies, um in seinen Ansprachen die Menschen für Proteste und Märsche zu mobilisieren. Da war es nicht weiter verwunderlich, dass Jorge Eliécer Gaitán dem kolumbianischen Establishment ein Dorn im Auge war. Für die Präsidentschaftswahlen im Jahr 1950 galt er vielen als sicherer Sieger (vgl. Meschkat 1980: 122f.).

„Doch zu dem befürchteten Wahlsieg kommt es nicht. Am 9. April 1948 wird Jorge Eliécer Gaitán in Bogotá auf offener Straße ermordet. Der Attentäter – offenbar ein Einzeltäter ohne politischen Hintergrund – wurde von der Polizei festgenommen und bald darauf von der Menge gelyncht, so dass seine wahren Motive – und eventuellen Hintermänner – nie aufgedeckt werden konnten.“ (Hörtner 2006: 82)

Für die Bevölkerung gab es keinen Zweifel, dass der Tod Gaitáns ein gezieltes Attentat war. Die Enttäuschung in der Bevölkerung war so groß, dass es innerhalb kürzester Zeit zu Ausschreitungen kam, bei denen tausende Menschen ums Leben kommen. Es dauerte mehrere Tage bis das Militär in der Lage war den Aufstand zu kontrollieren. Bis zu diesem Zeitpunkt waren bereits mehrere Regierungsgebäude, der Justizpalast und einige Kirchen durch die Brände zerstört worden (vgl. Meschkat 1980: 124ff.). In der Hauptstadt gingen die Unruhen unter dem Namen „Bogotazo“ in die Geschichte ein. Diese Vorfälle waren der Beginn der nun anbrechenden Zeit der sogenannten „Violencia“.

La Violencia (1949-1958)

Die Spannungen zwischen der konservativen und liberalen Fraktion wuchsen an. Die konservative Partei machte die Liberalen für das stattfindende Chaos verantwortlich. Sogar die Kirche mischte sich ein und setzte sich für die Konservativen ein, indem sie deren Parteimitglieder von jeglicher Schuld frei sprachen. Es wurde eine regelrechte Hetzkampagne gegen die Liberalen gestartet. „Polizei und Militär, Banden der Großgrundbesitzer [...], faschistische Gruppierungen und von der Kirche initiierte Organisationen gingen nun auf »Liberalenjagd«. Die Liberalen unterdessen fingen an, unter ihren Anhängern, vor allem auf dem Land, Waffen zu verteilen.“ (Hörtner 2006: 84) Es war eine gegenseitige sinnlose Hetzjagd, bei der die Frage nach der Parteizugehörigkeit über Leben und Tod entschied. In Wahrheit wurden unter dem Deckmantel der Politik oft auch alte Rechnungen beglichen oder massiver Landraub betrieben.

Paradoxerweise erlebte in der Zwischenzeit die kolumbianische Wirtschaft einen regelrechten Boom. Dadurch kam es zu einer Steigerung der Lebenshaltungskosten, was die Unzufriedenheit in der Bevölkerung weiter verschärfte. Auf die Proteste reagierte die Regierung mit brutalster Gewalt und Unterdrückung. Den Methoden beider Großparteien waren keine Grenzen gesetzt; Verfolgung, Folter und letztendlich der Tod von zwei- bis dreihunderttausend Menschen ist die traurige Bilanz der *Violencia* (vgl. Meschkat 1980: 126f.)

Widerstand und Guerilla

„Kolumbien besitzt eine alte Tradition des bewaffneten Kampfes, der gewaltsamen Durchsetzung politischer Positionen oder ökonomischer Interessen. Somit war es nicht verwunderlich, dass nach den explosiven Jahren der Violencia Herde des bewaffneten Widerstandes übrig blieben oder sich neu bildeten. Der Sieg der kubanischen Revolution zu Jahresbeginn 1959 trug ebenfalls dazu bei, diese Tradition wieder aufleben zu lassen.“
(Hörtner 2006: 101)

Wie bei den meisten bewaffneten Konflikten litt die Bevölkerung, allen voran Bauern und Personen der Unterschicht, unter den anhaltenden Spannungen. Inmitten dieses Kreuzfeuers mussten die Menschen Strategien für ihren eigenen Schutz entwickeln. Als Einzelne konnten sie nur wenig ausrichten, also mussten sie sich in größeren Gruppen zusammenschließen. Zu Beginn war es die Flucht vor der tyrannisierenden Polizei, erst später entwickelt sich allmählich der Widerstandsgedanke. Dies war der Beginn der kolumbianischen Guerilla.

Inmitten der Wildnis begannen kleinere Bauerngruppen, sich neu zu organisieren. Anfangs lebten sie wie bisher von ihren selbst bewirtschafteten Feldern und Nutztierhaltung. Zu den vielen kleinen Gruppen kamen immer mehr Menschen hinzu. Zu Beginn der 50er Jahre war die venezolanische Grenze, von den Llanos bis zum Caquetá, überzogen von kleinen unorganisierten Gruppen. Die Wende sollte erst durch den Partisanen Manuel Marulanda erfolgen. Er übernahm die Führung, schloss die Gruppen zusammen und leitete die Geburtsstunde der bis heute wichtigsten Guerillagruppe ein: FARC - Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Revolutionäre Streitkräfte Kolumbiens). Aus dem Widerstand gegen die anhaltenden Unruhen entwickelte sich eine bewaffnete Gruppe mit dem Ziel einer revolutionären Landreform. Der FARC folgten noch andere Guerillagruppen, sie bleibt aber bis heute die militärisch stärkste in ganz Lateinamerika (vgl. Rappaport 2008: 27; Meschkat 1980: 126ff.).

Die Finanzierung der nun immer größer werdenden Kampfverbände wurde bald zu einem wichtigen Thema und sollte auf Dauer gesehen das Bild der Guerilla völlig verändern. Die kolumbianischen revolutionären Streitkräfte sind heute für Entführungen und die Beteiligung an illegalen Drogengeschäften bekannt. Dazu ist zu sagen, dass diese Strategien erst seit den 80er Jahren angewendet werden, zum selben Zeitpunkt, als die großen Drogenkartelle auf den Plan traten. Zu Beginn wurde für die Finanzierung der Guerilla von den Bauern Steuern bezogen. Als Gegenleistung wurde ihnen Schutz gewährt. Erst mit der Zeit verlieh man den „Steuerforderungen“ durch Entführungen Nachdruck.

Mit diesen Geldern wurde und wird bis heute der Drogenanbau finanziert, durch den hohe Beträge in die Kassen der Guerilla fließen. Das Drogengeschäft ist lukrativ weshalb sich in den letzten Jahren die Liste der Interessenten vervielfacht und die Gewalt verstärkt hat; binnen kurzem begann der Kampf um die lukrativsten Territorien, sowie um die besten Routen für den Export.

Kolumbiens Paramilitarismus

Als Reaktion auf die immer stärker werdende Guerilla wurden neue bewaffnete Gruppen ins Leben gerufen. „Sozialrevolutionäre Landreformen“ in Form von Landbesetzungen machten vor allem Großgrundbesitzern und Politikern Sorgen. Aus Angst ihre Grundstücke zu verlieren, stellten sie private Gruppen auf, die sie

zunächst vor der erstarkenden Guerilla schützen sollten. Doch sie sollten bald auch bei der Vertreibung der ansässigen Bevölkerung helfen, um den Großgrundbesitz noch ausweiten zu können. Diese Gruppen, Nachfolger der „Pájaros“ genannten Killerkommandos der Violencia, setzten und setzen sich aus Zivilisten und ehemaligen Soldaten zusammen und wurden mit Hilfe des Militärs ausgebildet (vgl. Hörtnner 2006: 132):

„Paramilitärs sind nicht-staatliche, militärisch organisierte Gruppierungen, die außergesetzlich agieren und sich die Kompetenzen staatlicher Sicherheitskräfte anmaßen. Im Allgemeinen agieren sie auch im Auftrag des Staates oder seiner Repräsentanten.“ (Hörtnner 2006: 133)

Heutzutage sind die Paramilitärs mehr oder weniger eigenständige Organisationen, die sich zum ebenfalls vom Drogengeschäft finanzieren. Von allen bewaffneten Gruppen werden die Paras am meisten gefürchtet. Zahllose Massaker und Foltermethoden- wie die Zerstückelung von Gliedmaßen an lebenden Menschen- sind nur einige ihrer unzähligen Verbrechen.

Die Schuldzuweisung trifft oft die Guerilla, ein glaubwürdiger Sündenbock, der es dem Paramilitär ermöglicht, der Verantwortung entzogen zu werden. Schlimmer noch, meistens werden die Paramilitärs von verbündeten Politikern gedeckt. Oft genannt in diesem Zusammenhang werden die Namen eines Bruders und eines Cousins des derzeitigen Präsidenten Alvaro Uribe Veléz.

II.3.a) Nasa inmitten des Konfliktes

Die Indigenen Kolumbiens sind von dem anhaltenden Konflikt stark betroffen. Grund dafür ist das Land, auf dem sich die meisten Reservate befinden, welches für den Drogenanbau besonders lukrativ ist. Ein weiterer Motiv ist, dass viele Reservate an vorteilhaften Routen liegen, auf denen die illegale Ware unbemerkt an die Häfen der Pazifikküste gebracht werden kann, von wo sie ins Ausland exportiert wird. Indigene stehen somit den bewaffneten Gruppen im Weg und die Regierung beschuldigt die Indigenen der Kollaboration mit der Guerilla und gewährt ihnen daher nur ungenügenden Schutz.

Inmitten dieses Kreuzfeuers entwickelten einige indigene Gemeinden eigene Strategien, um den Konflikt auf eine Weise zu bewältigen, die auch ihrer eigenen Philosophie entspricht. Im Departement Cauca lebt heute die wohl politisch stärkste

indigene Gruppe Kolumbiens, die Nasa.⁶ Von den insgesamt 785.356 Indigenen im Land sind die Nasa mit 200.000 die zweitstärkste Ethnie im Land.

Ihre aktuelle politische Einstellung ist das Ergebnis vieler Jahre in Not und Angst. In den letzten Jahrzehnten sind sie ungewollt immer mehr in den bewaffneten Konflikt involviert worden. Ihre Reservate stehen auf besonders fruchtbarem Boden für den Drogenanbau (Coca, Schlafmohn, Marihuana) doch auch für die boomende Agrotreibstoffindustrie und sind daher stark von allen nicht-staatlichen bewaffneten Gruppen, sowie dem Drogenkartell sehr umkämpft. Gleichzeitig betreibt die gegenwärtige Politik Kolumbiens eine Verfolgungsjagd gegen die eben genannten Gruppen und hat ihre Militärpräsenz im Departement Cauca intensiviert.

Das sind genügend Gründe für die steigenden Spannungen in diesem Gebiet, die viele Verluste und Todesopfer mit sich bringen. Im Buch „Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia (1974-2004)“ listen William Villa und Juan Houghton die Zahlen aller indigenen Opfer innerhalb von dreißig Jahren auf. Die Zahl der Todesopfer beläuft sich auf insgesamt 1889 Indigene, von ihnen waren 565 Nasa (vgl. Villa et al. 2007). Vermisste und Gewaltakte wie Vergewaltigung und Folter sind nicht mit inbegriffen.

Die Nasa sehen sich gezwungen, Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Der Entschluss zur absoluten Neutralität war der einleitende Schritt in einer Reihe von Veränderungen, die den Nasa ihren politischen Weg weisen sollten. Paradoxerweise verstärkte dieses neue politische Selbstbewusstsein gleichzeitig auch die Probleme. Ihre Neutralität bedeutet zugleich, dass keine bewaffnete Gruppe auf indigenem Land akzeptiert wird. Für die Guerilla und das Paramilitär bedeutet es die Verweigerung der Böden, die sie brauchen; auf Polizei und Armee wirkt es wie eine Provokation. Für den Staat ist es inakzeptabel, dass innerhalb des Landes eine Zone existiert, die militärische Präsenz verweigert und sich als neutral deklariert.

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass manche Angriffe sehr wohl gezielte Strategien sind. In den seltenen Fällen, in denen Polizei auf indigenem Boden präsent ist, verübt die Guerilla Angriffe, um eine einschüchternde Wirkung zu erzielen. Die Polizei wiederum verübt Attacken, um die Menschen in den Kommunen von der Gefahr zu überzeugen, die von der FARC ausgeht. Auf diese Weise erhoffen

⁶ Vor allem in älterer Literatur wird statt Nasa der Name Páez für die selbe indigene Ethnie gebraucht. Nasa ist allerdings der Name, den sie bereits vor der Conquista besaßen und der später von den Spaniern durch Páez ersetzt wurde. Heutzutage setzen sich die Nasa stark für ihren ursprünglichen Namen ein.

sie, das Bedürfnis nach polizeilicher Sicherheit unter den Menschen zu wecken. Des weiteren schafft es die Regierung immer wieder, die Proteste und den *movimiento indígena* in der Öffentlichkeit zu diskreditieren, in dem behauptet wird, die *Indios* sympathisierten mit der Guerilla. Obwohl diese Situation auf viele Außenstehende aussichtslos wirken muss, ist eben diese Lage der Ausgangspunkt des Widerstandes. Dazu bietet González Piñeros in ihrem Buch „Resistencia Indígena“ eine interessante Analyse. Sie ist der Ansicht, dass eben diese gewaltbereite Umgebung und damit eingehende Bedrohung zum leitenden Motiv des indigenen Widerstandes wurde (vgl. González Piñeros 2006: 95ff.). So war es nur noch eine Frage der Zeit, bis sich die Grundmerkmale der Nasa-Bewegung herauskristallisiert hatten.

Widerstand und Autonomie

*„»Der Weiße ist der erbitterte Feind des Indigenen, der sich ihm nicht billig verkauft, so wie der Staatsdiener, der sich dem Latifundistenkapital anbietet und den Indígena um sein Stück Land und seine Tiere betrügt.«“
(Quintín Lame 1971: 5)*

Die 60er und 70er Jahre sind eine Zeit des Umbruchs in ganz Kolumbien. Der Widerstand indigener Ethnien nimmt seinen Lauf. Verschiedene Aspekte spielen eine Rolle. Auf der einen Seite der langjährige Konflikt, der das Leben in den Reservaten erschwert hat und nicht zu vergessen die bestehende Abhängigkeit von dem *terraje*, einem Restbestandteil spanischer Kolonialherrschaft. Dabei handelt es sich um eine Pachtzahlung, welche die *Indios* bezahlen mussten, um auf ihren eigenen Ländereien leben zu dürfen. Die Bezahlung dieser Steuer bestand hauptsächlich darin, die Felder der weißen Herren zu bewirtschaften. Letztendlich war es nichts anderes als eine ausgefeiltere Form der Leibeigenschaft, bei der die Ausbeutung und der Missbrauch weiterhin bestand.

Trotz früherer Widerstandsaktionen zeichnen sich die ersten Erfolge erst im Jahr 1971 ab. In Toribío findet zum ersten Mal eine Versammlung statt, an der ein Großteil aller indigenen Ethnien teilnehmen. Über 2000 *Indígenas*, Bauern und Intellektuelle aus dem ganzen Land wirken mit. Zum ersten Mal kommt es zu einem Austausch zwischen allen Betroffenen, bei dem soziale, politische und ökonomische Probleme besprochen werden. Dieses Treffen hilft vielen, die Ungerechtigkeiten und die Verbrechen klarer zu sehen. Als größter Erfolg lässt sich sicherlich das verstärkte Selbstbewusstsein und der Glaube an den Widerstand hervorheben.

Gleich zu Beginn war eine organisatorische Institution gefragt, die als Koordinator zwischen den verschiedenen Gruppen fungieren sollte. Mit einem ersten leitenden Programm wird der CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), der Regionale Indigenenrat des Cauca gegründet (vgl. Bolaños et al. 2004: 21f.)

Die primären Ziele zu Beginn der Bewegung sind: „Rückeroberung der Reservate bis zu der Größe, wie sie im Gesetz von 1890 festgelegt worden war; Abschaffung der Pachtzahlungen; Stärkung der indianischen »Cabildos« (Dorfräte); Verteidigung der indianischen Kultur.“ (Hörtner 2006: 200)

Gewaltfreies Handeln

Im Jahr 1974 zeichneten sich die ersten Erfolge der CRIC Organisation ab. Mehrere Hektar Reservatsland waren bereits zurückgewonnen, Alphabetisierungskampagnen wurden gestartet und die Dorfräte wurden in ihrer Rolle als Vermittler und zentrale Organisation gestärkt. Eine der größten Leistungen war mit Sicherheit die Anerkennung ihrer Organisation in der Bevölkerung, die es ihnen ermöglichte, ihre Problematik an die Öffentlichkeit zu bringen. Dadurch haben sich auch *Weiß*e und *Mestizen* am indigenen Widerstand beteiligt, wo sie einen wesentlichen Beitrag zu der Bewegung leisten.

Die Umsetzung dieser Vorhaben wurde von Anbeginn vom herrschenden bewaffneten Konflikt begleitet. Die letzten Jahrzehnte hatten den Nasa bewiesen, dass auf Gewalt nur Gegengewalt folgt; deshalb eröffnete sich den Nasa nur eine Antwort auf ihre Situation: der gewaltfreie Widerstand. Für Habermas charakterisiert sich der gewaltlose Widerstand durch den Verzicht auf jegliche Form von Gewalt, seinen Symbolismus und vor allem durch die freiwillige Bereitschaft aller Mitwirkenden (vgl. González Piñeros 2006: 86). Habermas versteht des weiteren die „...resistencia civil pacífica como uno de los elementos de la cultura política madura, ya que las reivindicaciones grupales de quienes la ejercen, llaman a una valoración política de los argumentos de lo moral y lo justo en que se erigen, y no en intereses privados o particulares de unos pocos.“ (González Piñeros 2006: 86)⁷

Gewaltfreies Handeln erfordert gewisse Strategien und ein hohes Maß an Organisation. Für die Rückgewinnung der Reservate zum Beispiel verweigerten die

⁷ „... gewaltfreien zivilen Widerstand als eines der Elemente einer reifen politischen Kultur, da die Forderungen der Gruppen, die ihn tragen, zu einer politischen Bewertung der Argumente des Moralischen und Gerechten aufrufen, auf die sie sich -anstatt auf Privat- und Partikulärinteressen einiger weniger- gründen.“

Nasa die Pachtzahlungen und die weitere Arbeit auf den Feldern. Die Antwort war das gewaltsame Eingreifen von Polizei und Soldaten, wodurch es sogar unter den Kindern zu Todesopfern kam. Doch die Nasa ließen sich nicht davon entmutigen. Im Gegenteil, sie gewannen immer mehr an Sicherheit, da sie zur selben Zeit ihre Mitmenschen über ihre Rechte informierten und dadurch an Sicherheit gewannen. Ausgerechnet das Gesetz 89 aus dem Jahr 1890 welches zur Assimilierung der Indigenen gedacht war, sollte in den 70er Jahren den Nasa den Rücken stärken. Dieser Artikel spricht den Indigenen Territorien zu, gedacht als Reservate für Missionierungsarbeiten. Es sind eben diese Gebiete, auf die sie bis in die Gegenwart rechtlichen Anspruch haben, da das Gesetz 89 später in der Verfassung von 1991 verankert wurde. In den ersten 4 Jahren konnten an die 140.000 Hektar Land zurückgewonnen werden (vgl. González Piñeros 2006: 69/114).

Aber auch der bewaffnete Konflikt forderte eine bestimmte Herangehensweise. Die *Guardia Indígena* wurde gleich zu Beginn der CRIC ins Leben gerufen. Jährlich wird sie aus einer Reihe von Freiwilligen, Männern und Frauen, gewählt. Diese werden dann mit symbolischen Holzstöcken ausgerüstet und sind für die Sicherheit der Gemeinde zuständig. „Wenn eine Gemeinschaft bedroht, oder ein Bürgermeister oder Cabildo-Rat entführt wird, so ziehen die Indios zu Hunderten, oft zu Tausenden aus, nur mit ihren traditionellen Zeremonialstäben »bewaffnet«, und bilden einen Schutzkordon oder suchen die Entführten, beschützen Protestaktionen, zerstören Kokain-Laboratorien. Diese Guardia Indígena erhielt im Dezember 2004 den kolumbianischen Nationalpreis für den Frieden,...“ (Hörtner 2006: 208)

III) CRIC- Regionaler Indigenenrat des Cauca

*„La historia que venimos construyendo es la memoria que anima y da fuerza a nuestro diario caminar.
La lucha por la tierra y por nuestros derechos nos impulsaron a organizarnos y a crear el Consejo
Regional Indígena del Cauca.“⁸
(von CD CRIC, primer Consejo)*

Die Politologin González Piñeros ist der Ansicht, um politische Bewegungen aufrecht erhalten zu können, sei von Anfang an eine gute Organisation gefragt. Nur so können Aufgaben definiert und Ressourcen richtig genutzt werden. Diesen strategischen Ansatz vertritt auch die indigene Bewegung im Departement Cauca seit ihrer Entstehung. Der CRIC ist als organisatorischer Kern schon immer gestaltender Teil der indigenen Bewegung gewesen.

Das Departement Cauca beherbergt in der Gegenwart den höchsten Prozentanteil aller Indigenen in ganz Kolumbien. Mit 200 000 Menschen stellen sie 20% der Gesamtbevölkerung im Departement selbst, von denen wiederum 90% dem CRIC angehören. Heute ist der CRIC die schlagkräftigste indigene Organisation in ganz Kolumbien, der acht verschiedene Ethnien angehören: Nasa (120 000), Guambianos, Yanaconas, Coconucos, Epiraras, Totoroes, Inganos und Guanacos. Auch wenn verschiedene Ethnien im Indigenenrat vertreten sind, stellen die Nasa die größte Gruppe dar. Der CRIC wird von allen Ethnien mittlerweile als eine traditionelle Autorität anerkannt, da er seit Beginn der Rückerlangung der Territorien eine zentrale Rolle gespielt hat. Der CRIC ist zuständig für die Planung und Unterstützung aller indigenen Projekte zur Realisierung ihrer Autonomie (vgl. CRIC 1999).

⁸ Die Geschichte, die wir errichten, ist das Gedächtnis, das uns beseelt und unserem täglichen Weg die Kraft verleiht. Der Kampf um das Land und unsere Rechte hat uns dazu gebracht, uns zu organisieren und den regionalen Indigenenrat des Departaments Cauca zu gründen.

III.1) ANUC: Nationale Bauernvereinigung

Vorreiter der Nasa Bewegung

„...en el mundo, en la década de los setenta, se vivía la efervescencia de los movimientos africanos de liberación nacional, la revolución cubana triunfaba y servía de estímulo a otras luchas de liberación nacional [...] Este contexto permite en Colombia una leve recuperación de las organizaciones sociales...“⁹

(Galeano Lozano 2006: 53)

Die 60er Jahre waren weltweit von dem Aufbrechen verschiedener Freiheitskämpfe gekennzeichnet. Unterschiedliche Gruppen kämpften gegen ihre langjährige Unterdrückung für ihre Emanzipation. Ob es die schwarze Bevölkerung in den USA war, die ihre Rechte einforderte, oder der Sieg von Fidel Castros Revolution; diese Geschehnisse, geprägt von kommunistischen Ideologien, hatten einen großen Einfluss auf die indigenen Bewegungen in Lateinamerika.

In Kolumbien waren es nicht allein die indigenen Minderheiten, sondern auch die benachteiligten Bauern, die sich mobilisierten. Wie bereits erwähnt, kam es zu jener Zeit zur Bildung verschiedener Guerilla-Organisationen als Ergebnis der jahrelangen Unzufriedenheit und mangelnder Gelegenheit zur politischen Artikulation. Durch diese neuen Entwicklungen sah sich die Regierung gezwungen zu reagieren. In der Amtszeit des Präsidenten Carlos Lleras Restrepo wurde zwischen 1967 und 1968 die Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) gegründet. Der Regierung ging es hauptsächlich um eine Gegenströmung zu den immer stärker werdenden kommunistischen Gruppierungen. Hauptziel war es, eine staatliche Organisation zu bilden, die der Regierung mehr Kontrolle über die Bauern gab und die spontanen Zusammenschlüsse unterband. Doch der vielleicht wichtigste Beweggrund für die ANUC war die Beschleunigung der Agrarreform, die eigentlich schon 1961 eingeleitet worden war. Diese Reform beinhaltete eine Modernisierung des gesamten Landwirtschaftssektor (vgl. Rappaport 2008: 26ff.):

„Reformar la estructura social agraria por medio de procedimientos enderezados a eliminar y prevenir la inequitativa concentración de la propiedad rústica o su fraccionamiento antieconómico; reconstruir adecuadas unidades de explotación en las zonas de minifundio y dotar de tierras a los que no las posean, con preferencia para quienes hayan de conducir directamente su explotación e incorporar a ésta su

⁹ Weltweit sah man in den siebziger Jahren einen Aufschwung der afrikanischen Befreiungsbewegungen: ebenso diente der Triumph der kubanischen Revolution anderen Freiheitskämpfen als Impuls. [...] Diese Situation bewirkte auch in Kolumbien eine leichte Erholung der sozialen Organisationen.

trabajo personal.“ (Congreso de Colombia o.J.)¹⁰

Das Hauptinteresse der Regierung galt dabei der Ankurbelung der wirtschaftlichen Entwicklung, um dem kapitalistischen System gerecht zu werden (vgl. Rudqvist 1983). Die Monopolisierung großflächiger Ländereien durch Großgrundbesitzer verhinderte diese Entwicklung. Für die Nasa bestand ebenfalls ein großes Interesse an dieser Reform, denn es bedeutete für sie das Ende der *terrajeros*¹¹ und damit auch das Ende der Pachtzahlungen. Zur Zeit der Gründung der ANUC, zwischen 1967 und 1968, war die Umsetzung dieser Reform (Ley 135) immer noch im Gang. Durch das gemeinsame Interesse an dieser Reform entschieden sich die Nasa dazu, die ANUC zu unterstützen. Das Ende der Pachtzahlungen war der einleitende Schritt in die wirtschaftliche Unabhängigkeit und eine Chance, ihre eigene kulturelle Identität zurückzuerlangen (vgl. Galeano Lozano 2006: 57ff.). Denn Land hatte und hat für die Nasa eine andere Bedeutung, als dies in westlichen Gesellschaften der Fall ist:

„...para el indígena el territorio no solamente son recursos que pueden ser utilizados como para el hombre occidental, sino que en la tierra está su raíz, lo que une a sus ancestros y por lo tanto lo que le da sentido de vida dentro de su cosmovisión.“¹²
(Galeano Lozano 2006: 20)

In der Praxis jedoch wies die Umsetzung der Agrarreform bald die ersten Probleme auf. Auf der einen Seite das verzögerte Einleiten der Reform und auf der anderen Seite die Mechanismen, die dafür angewendet wurden. Für die Umsetzung der neuen Landverteilung war das Institut INCORA - Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (kolumbianisches Institut für Agrarreform) zuständig. INCORA kaufte die Ländereien und verteilte sie als Privateigentum wieder. Der Nachteil dieses Systems bestand darin, dass die Nasa dadurch ihre territoriale Autonomie verlieren würden und sie sich von Indigenen in Bauern verwandeln würden. Die Nasa erkannten bald, dass unter der ANUC ihre Ziele nicht erreicht werden würden, wodurch sie sich von ihr abwandten und die erste große Versammlung einberiefen (Galeano Lozano 2006: 57).

¹⁰ Eine Reform der ländlichen Sozialstruktur durch Verfahren zur Beseitigung und Verhinderung der ungerechten Konzentration des Grundbesitzes oder dessen unwirtschaftlicher Aufsplitterung, die Schaffung geeigneter Bearbeitungseinheiten in kleinbäuerlichen Gebieten und die Zuteilung von Grund an die Landlosen, unter Bevorzugung jener, die das Land selbst bestellen und ihre eigene Arbeit einbringen wollen. (Congreso de Colombia o.J.)

¹¹ Zwangspächter

¹² Für den Indigenen ist das Territorium nicht bloß eine Ressource wie für den westlichen Menschen; in der Erde liegt seine Wurzel, sie verbindet ihn mit seinen Vorfahren und verleiht seinem Leben Sinn innerhalb seiner Kosmovision.

III.2) Die Geburt des CRIC und seiner Aktionsplattform

Um die bestehenden Probleme analysieren zu können, wurde am 24. Februar 1971, in Toribío eine große Versammlung einberufen, an der über 2000 Menschen teilnahmen. Nicht nur Indigene, sondern auch Bauern und Menschen unterer sozialen Schichten wirkten daran mit. Die Inhalte dieser Versammlung bezogen sich nicht nur auf die Reservate, sondern auch Themen wie kultureller Verlust, wirtschaftliche und soziale Probleme wurden hier zum ersten Mal im großen Rahmen angesprochen. Es waren Probleme, auf die es nur eine Lösung zu geben schien: Autonomie. Echte Autonomie gäbe den Nasa nicht nur die Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen, sondern wäre auch der Nährboden für den Wiederaufbau von Identität und Kultur.

„...las recuperaciones de tierras no sólo se hacían para asegurar el espacio territorial para cultivar sino, sobre todo, con el fin de asegurar el espacio donde desarrollarían su propia cultura, de ahí su lema: *Recuperar la tierra para recuperarlo todo*.“¹³ (González Piñeros 2006: 119)

Für besagte Autonomie waren noch einige Schritte nötig. Einleitender Schritt war die Gründung des CRIC-Consejo Regional Indígena del Cauca. Diese Vereinigung ist der organisatorische Kern der indigenen Bewegung im Departement Cauca und diente anderen autochthonen Gesellschaften in Kolumbien als Beispiel, um sich ebenfalls zu organisieren.

Der CRIC legte von Anfang an Ziele fest, die als ideologische Basis dienten und der Nasa-Bewegung eine Struktur gaben. Aus diesen Zielvorstellungen stellte der CRIC eine Aktionsplattform zusammen, die sogenannte „Plataforma de lucha“. Diese Plattform besteht aus sieben Punkten, basierend auf drei Grundprinzipien: Unidad, Tierra y Cultura (Einheit, Land und Kultur)

1. Rückgewinnung des Landes der Resguardos (Reservate)
2. Erweiterung der Resguardos.
3. Stärkung der Cabildos¹⁴
4. Ende der Zwangspachtzahlungen¹⁵.

¹³ ... die Rückgewinnung des Landes galt nicht nur der Sicherung von Ackerland, sondern auch der Gewinnung eines Raums, wo die eigene Kultur entwickelt werden konnte. Daher auch das Motto: *das Land wiedergewinnen, um alles wiederzugewinnen*.

¹⁴ Indigene Dorfräte im Rahmen der Selbstverwaltung: interne Behörde und Verwaltung eines juristisch als Resguardo anerkannten indigenen Territoriums. Die Cabildos werden gemeinschaftlich von den Comuneros (Gemeindemitgliedern) jedes Resguardos gewählt. Die Zahl der Mitglieder jedes Cabildos hängt von der Ausdehnung und Bevölkerung des Resguardos ab.

¹⁵ In Arbeitsleistung zu entrichtende Pacht jeder Familie an den Grundbesitzer für das Recht, eine

5. Die indigene Gesetzgebung bekanntmachen und ihre Anwendung fördern.
6. Geschichte, Sprache und Gebräuche der Indigenen bewahren.
7. Indigene Professoren ausbilden, um in der eigenen Kultur und Sprache unterrichten zu können.

Einige Jahre später kommen noch zwei weitere Punkte hinzu:

8. Die gemeinschaftliche wirtschaftliche Organisation fördern.
9. Schutz und Verwaltung der natürlichen Ressourcen.

(Bolaños et al.: 2004: 28)

III.2.a) Rückeroberung der Reservate und Stärkung der Cabildos

„El territorio, al igual como la tradición, no es una cosa estática, sino parte de un proceso.“¹⁶
(Rappaport 1982: 158)

Reservate haben in der Geschichte der indigenen Ethnien eine zentrale Rolle gespielt. Als Werkzeug kolonialer Bürokratie dienten die Reservate zur Isolierung der Indigenen. Sie ermöglichten eine verstärkte Kontrolle über die autochthonen Völker und sollte ihre Unterdrückung erleichtern. Bei den Nasa allerdings machte die Bedeutung dieser Institution eine interessante Wende durch. In ihrem Buch „Tierra Paez. La Etnohistoria de la Defensa Territorial entre los Paeces de Tierradentro“ beschreibt Joanne Rappaport diesen Prozess. Die Nasa passten die Reservate mit der Zeit ihren Bedürfnissen an und gestalteten diese Institution zu einem Selbstschutzmechanismus um. Sie geht mit ihrer Aussage weiter und meint, dass „...la Corona no fundó los resguardos paeces, sino que los indígenas mismos los fundaron ...“¹⁷ (Rappaport 1982: 131)

Bereits im XVII und XVIII Jahrhundert wurde den damaligen Kaziken bewusst, dass in der Einheit ihre Stärke lag. Aus den vereinzelt Kazikentümern innerhalb der Reservate formten die Führer größere politische Einheiten. Diese Vorgehensweise sollte ihre territoriale Autonomie stärken.

Bei der Gründung des CRIC und der Erstellung ihrer Aktionsplattform, gewannen die Reservate erneut an Bedeutung. Deren Rückerlangung und territoriale Erweiterung hatten oberste Priorität. Für die „Wiedereroberung“ entwickelten die Nasa eine bestimmte Vorgehensweise. Zuerst wurden die Pachtzahlungen verweigert, was

Parzelle für bewohnen und bewirtschaften zu dürfen, im allgemeinen auf Ländereien, die ursprünglich den indigenen Gemeinschaften gehörten (vgl. CRIC 1999).

¹⁶ Das Territorium ist, wie die Überlieferung, nicht statisch, sondern Teil eines Prozesses.

¹⁷ ... nicht die Krone gründete die Reservate der Paez, sondern die Indigenen selbst.

nach einer ganzen Tradition der Unterdrückung ein besonders deutliches Zeichen setzte. Anschließend ließen sich mehrere Familien auf den Grundstücken der Großgrundbesitzer nieder und weigerten sich, diese zu verlassen. Ausgerüstet mit Steinen und Stöcken warteten sie auf das Militär, das gleichermaßen brutal gegen Frauen und Männer vorging. Viele wichtige Führer und Sprecher des indigenen Widerstandes fanden vor allem in den ersten Jahren den Tod. Trotz der vielen Verluste trug die Bewegung erste Früchte (vgl. Rappaport 1982: 131ff.).

Nach dem erzeugtem Druck wurde über INCORA, das kolumbianische Agrarreforminstitut, über das Grundstück verhandelt. Im Nachhinein betrachtet kann nicht gesagt werden, dass die Großgrundbesitzer zu Schaden gekommen wären. Die Grundstücke wurden lediglich von INCORA zurückgekauft und später auf die Indigenen übertragen.

Das Interesse des CRIC lag nicht nur in der territorialen Erweiterung. Die Rückeroberung der Reservate war lediglich der erste Schritt. Der dritte Punkt der Plattform, die Stärkung der Dorfräte (Cabildos) belebte eine alte Tradition neu. Denn die Cabildos sind für die Nasa nicht nur eine traditionelle Form der Autorität, sie sind Teil ihrer kulturellen Identität. Ihre Aufgaben sind „... legislar, ejecutar y aplicar la justicia siguiendo el mandato de la comunidad en los territorios indígenas.“¹⁸ (Galeano Lozano 2006: 62)

Die Dorfräte sind sie für den CRIC unentbehrlich. Sie sammeln Informationen über laufende Projekte, Probleme, die sich ergeben, oder entwickeln neue Ideen. Alle vier Jahre veranstaltet der CRIC eine große Versammlung wo diese Informationen besprochen werden. Obwohl der Dorfrat eine wichtige Rolle spielt, bleibt bei den Nasa die Bevölkerung selbst die höchste Instanz. Seit 1991 sind die Cabildos durch die neue Verfassung anerkannt und erhalten seit damals auch staatliche Unterstützung.

Besonders interessant an der Entwicklung der Reservate wie auch der Dorfräte ist ihre Form der Implementierung, insbesondere durch die Nasa. Zwei Instrumente, die zur Unterjochung der autochthonen Gesellschaften gedacht waren, wurden übernommen und den eigenen Bedürfnissen angepasst. Mehr noch, sie wurden Teil

¹⁸ Gesetze zu geben, zu vollstrecken und anzuwenden, im Auftrag der Gemeinschaft der indigenen Territorien.

ihrer eigenen Kultur und stellen heute einen wichtigen Aspekt ihrer kulturellen Identität dar.

Das Gesetz 89

Für das Erreichen ihrer Ziele war das Besetzen der Ländereien nicht genug. Die Kenntnis der Gesetzgebung ist ein weiteres Werkzeug des indigenen Widerstandes. Mit legalen Mitteln zu arbeiten, war nicht neu. Joanne Rappaport ist der Ansicht, dass die Vorgehensweise auf juristischem Weg ein Erbe der Kaziken der letzten zwei Jahrhunderte ist. Schon früh entdeckten die Nasa die Möglichkeit, auf diesem Weg Vorteile für ihr Volk erringen zu können. Quintín Lame übernahm im XX Jahrhundert diese legalistische Tradition in der Überzeugung, auf diese Weise mehr Rechte für die indigene Bevölkerung erlangen zu können. Es war auch Lame, der das Gesetz 89 aus dem Jahr 1890 entdeckte und seine Bedeutung erkannte. Bis heute ist dieses Gesetz eine wesentliche rechtliche Grundlage für die Nasa (vgl. Rappaport 1982: 207f.).

Diese Verordnung, die zur Assimilierung und Unterdrückung dienen sollte, definiert „...la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada.“ (Congreso de Colombia 2001)¹⁹

Des weiteren gibt sie vor: „`La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida cotidiana por medio de las misiones. La Iglesia es designada para cumplir con la tarea de «civilizar» a los «salvajes» a través de la educación. En consecuencia, el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica determinará cómo esas incipientes sociedades deben ser gobernadas.´“²⁰ (Galeano Lozano 2006: 42)

Die Idee hinter diesem Gesetz ist jener der Reservate sehr ähnlich. Durch Eingrenzung der indigenen Ethnien konnte die Assimilierungspolitik besser fruchten und die Kirche sowie die Politiker erhielten Kontrolle über die Indigenen. Gleichzeitig aber legte die Verordnung 89 die Organisation der Dorfräte sowie der Reservate fest. Dabei sollten die Dorfräte in der nachkolonialen Phase eine vertretende Rolle übernehmen und als Vermittler zwischen den *Comuneros* (Gemeindemitgliedern) und dem Staat fungieren. Dadurch erlangten die Reservate und ihre Cabildos den

¹⁹ Die Art, wie die Wilden regiert werden sollen, die ins zivilisierte Leben einzuführen sind.

²⁰ Die allgemeine Gesetzgebung der Republik hat nicht auf die Wilden Anwendung zu finden, die über die Mission ins zivilisierte Leben eingeführt werden. Die Aufgabe, die „Wilden“ durch Ausbildung zu „zivilisieren“ wird der Kirche übertragen. Daher entscheidet die Regierung im Einvernehmen mit der Kirchenbehörde, wie jene entstehenden Gesellschaften zu regieren sind.

Status halb-autonomer Einheiten. Des weiteren sollte das Gesetz 89 den Kauf von Reservatsland einschränken (vgl. Rappaport 1982: 199ff.). Die eben genannten Punkte verdeutlichen, warum das Gesetz 89 eine wichtige Rolle im indigenen Widerstand einnimmt.

Durch Besetzungen und den Einsatz rechtlicher Mittel gelang es den indigenen Gruppen im Departement Cauca, innerhalb von vier Jahren 140.000 Hektar Land zurückzugewinnen. Die Gegenreaktionen bekamen sie bald zu spüren. Zahllose Inhaftierungen, gewalttätige Übergriffe und politische Morde waren die Bilanz dieser ersten Phase (vgl. González Piñeros 2006: 69).

III.2.b) Auswirkungen des Widerstandes

Der sich in den 70er Jahren formierende indigene Widerstand löste unterschiedliche Reaktionen aus, sowohl unter der weißen Bevölkerung wie auch unter den Indigenen selbst. Nach jahrhundertelanger Missionierung war der Einfluss der Kirche besonders groß. Viele Indigene glaubten, dass es eine Sünde sei, ihren „patrones“, das Land zu nehmen. Auf Grund dieser Ängste musste der CRIC unter den Menschen für Aufklärung sorgen. Ein Team bestehend aus dreißig Personen besuchte die einzelnen Reservate und klärte die Menschen über den CRIC, seine Projekte und die stärker werdende Bewegung auf (vgl. Galeano Lozano 2006: 64ff.).

Dreißig Jahre später herrscht bei Einigen immer noch Zweifel. Bei meinem Aufenthalt 2008 durfte ich bei einigen Versammlungen der Nasa teilnehmen. Eine der Beteiligten äußerte sich zu dieser Thematik sehr ähnlich. In ihrem Dorf gab es immer noch viele Indigene, denen beispielsweise die Idee einer eigenen Bildung nicht zusagte. Sie stellt dabei sicher keine Ausnahme dar. Aus diesen Beispielen geht hervor, wie tief die Missionierung im Gedächtnis der Menschen verankert ist.

Diese erste Phase der indigenen Bewegung war gekennzeichnet von heftigen Konfrontationen zwischen der autochthonen Gesellschaft und den Großgrundbesitzern (*terratenientes*). Deren gewalttätige Reaktion auf den indigenen Widerstand forderte viele Opfer. Trotz alledem hatte diese neue politische Bewegung eine weitere positive Wirkung: die Sensibilisierung der Gesellschaft. Durch ihre Aktivitäten schafften es die Indigenen, die Aufmerksamkeit der Medien und der Öffentlichkeit auf sich und ihre Probleme zu richten.

Das Jahr 1991 brachte eine wichtige Veränderung für die indigene Bevölkerung Kolumbiens. Eine neue, fortschrittlichere Verfassung wurde anstelle der zentralistischen Verfassung von 1886 verabschiedet. Zum ersten Mal in der Geschichte Kolumbiens wurde die multikulturelle und pluriethnische Diversität des Landes anerkannt. Für die autochthonen Völker bedeutete es ihre rechtliche wie kulturelle Anerkennung.

„...este reconocimiento se traduce en unos derechos más específicos como son el de la autodeterminación de los pueblos, la protección de las culturas, el uso y oficialidad de las lenguas, la enseñanza bilingüe, la educación en el respeto a la identidad, el acceso en igualdad de oportunidades a la investigación, la ciencia y la cultura.“²¹ (Pancho Aquite et al. 2005: 64)

Die neuen Reformen bedeuteten für ihre interne Organisation zugleich:

„...el reconocimiento del resguardo como propiedad colectiva, con carácter inalienable, inembargable e imprescriptible, del Cabildo como autoridad propia, de la jurisdicción propia, de los idiomas nativos, del derecho a una educación bilingüe propia.“²² (Galeano Lozano 2006: 73)

Nach Galeano Lozano birgt die Verfassung auch Nachteile. Einerseits wurde die „Rückeroberung“ der Ländereien erschwert, denn sie ist nun an gesetzliche Richtlinien gebunden. Um die Prozesse der Landwiedergewinnung einleiten zu können, muss laut Verfassung zuerst eine sozioökonomische Studie erhoben werden.

Obwohl die Verfassung aus dem Jahr 1991 viele positive Veränderungen mit sich bringen sollte, begann seit ihrer Verabschiedung ein zweiter Kampf, der um die Einhaltung ihrer Inhalte.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal daran erinnern, vor welcher Kulisse die beschriebenen Prozesse seit 1971 stattgefunden haben. Die Rückgabe der Ländereien bedeutete für nicht wenige Menschen auch den Verlust wichtiger Einnahmequellen, denn immerhin handelt es sich bei indigenen Ländereien um 30% des kolumbianischen Gesamtterritoriums. Angesichts dessen ist es nicht weiter

²¹ ... diese Anerkennung drückte sich in spezifischen Rechten aus, wie dem Selbstbestimmungsrecht der Völker, dem Schutz der Kulturen, dem Gebrauch und dem amtlichen Charakter der Sprachen, dem zweisprachigen Unterricht, der Erziehung zur Achtung der Identität, dem gleichberechtigten Zugang zu Forschung, Wissenschaft und Kultur.

²² ... die Anerkennung des Reservats als kollektiver Besitz, mit unveräußerlichem, unverpfändbarem und unverfallbarem Charakter, des Dorfrats als eigener Behörde, der eigenen Rechtsprechung, der indigenen Sprachen, des Rechtes auf eine eigene zweisprachige Bildung.

verwunderlich, dass die indigene Bewegung bis in die Gegenwart auf viele Gegner stößt. Alle erwähnten Prozesse liefen vor dem Hintergrund des kolumbianischen internen Konflikts ab, der sehr viele zivile Opfer mit sich brachte. Trotz alledem bleibt das Zeichen, dass diese Bewegung setzt, deutlich wahrnehmbar:

„El avance político de los indígenas nortecaucanos se materializa en el impacto de sus acciones colectivas en el sistema político, el cual tiene un doble efecto: por un lado, sentar su posición de exigencia, rechazo o inconformidad ante el Estado y los actores armados y denunciar a la opinión pública nacional e internacional las violaciones de las que son objeto, pero de otro lado, lograr el reconocimiento de sus acciones colectivas, como una opción política alternativa entre el común de las sociedad colombiana y el mundo [...]“²³ (González Piñeros 2006: 153)

Trotz der bestehenden Probleme, oder vielleicht gar wegen dieser, werden von den indigenen Organisationen neue Projekte ins Leben gerufen, um die Bewegung zu stärken, so auch das große und wichtige Projekt der eigenen indigenen Bildung.

²³ Der politische Fortschritt der Indigenen des Nordcauca zeigt sich an den Auswirkungen ihrer kollektiven Aktionen auf das politische System. Dies hat einen doppelten Effekt: einerseits ihre Forderungen zu formulieren, ihre Ablehnung oder Unzufriedenheit mit dem Staat und den verschiedenen bewaffneten Konfliktparteien und die Anklage des gegen sie verübten Unrechts vor der nationalen und der Weltöffentlichkeit, doch andererseits auch die Anerkennung ihrer kollektiven Aktionen als alternative politische Option vor der kolumbianischen Gesellschaft und der Welt.

IV) Das eigene Bildungssystem der Nasa

„La educación, una estrategia para la revitalización cultural“²⁴
(Pancho Aquite et al. 2005: 49)

IV.1) Manuel Quintín Lame-Vorreiter indigener Bildung

Innerhalb der indigenen Bewegungen erschienen immer wieder herausragende und führende Figuren. Die wohl mit Abstand wichtigste Persönlichkeit aus dem Departement Cauca, die auch außerhalb Kolumbiens einen Bekanntheitsgrad erlangte, ist der Nasa Manuel Quintín Lame.

Er kam am 26. Oktober 1880 im Departement Cauca, in der Nähe von Popayán auf die Welt. Er war Sohn von „terrazgueros“ (Pächter), wodurch er nicht in einem Reservat aufwuchs und nie seine Muttersprache erlernen konnte. Zur Zeit seiner Geburt war Kolumbien eine relativ junge Republik, geprägt von internen Konflikten zwischen zentralistischen Konservativen und föderalistischen Liberalen, die mit dem Ausbruch des Bürgerkrieges 1899-1902 („Krieg der Tausend Tage“) ihren Höhepunkt fand. Auch im Departement Cauca waren die Gewaltakte zu spüren. Quintín Lame verlor in dieser Zeit nicht nur seinen Bruder, sondern musste mit ansehen, wie seine Schwester vergewaltigt und seine Familie ausgeraubt wurde. Diese Art der Gewalt widerfuhr nicht nur seiner Familie, sondern manifestierte sich in der gesamten Republik, vor allem aber am Land. Zur Jahrhundertwende lebte hier 85% der Gesamtbevölkerung, aber nur 10% dieser Menschen verfügten über eigenen Grund und Boden. Statt dessen wurden Pachtsysteme wie *terraje* und *arrendamiento* immer häufiger eingesetzt (vgl. Fajardo Sánchez et al. 1999: 74ff.). Lame wurde Zeuge einer Zeit voller Unruhen und Ungerechtigkeiten, die sich darüber hinaus in den Reservaten verschärften.

Ausschlaggebend für seine Rolle als politischer Führer war seine Zeit im Militär. Seinen Dienst trat Lame mit achtzehn Jahren an, als er im Krieg der Tausend Tage kämpfen musste. Diese Zeit war deshalb wichtig, weil er hier nicht nur Schreiben und Lesen lernte, sondern darüber hinaus zum ersten Mal mit der Geschichte des Landes in Berührung kam (vgl. González Piñeros 2006: 117).

Seine größte Aufmerksamkeit galt allerdings der Politik, die ihn zu der Erkenntnis führte „[...] *que las leyes eran el fundamento de la justicia*.“²⁵ (Fajardo Sánchez et al. 1999: 80)

²⁴ Die Bildung, eine Strategie zur kulturellen Wiederbelebung

²⁵ [...] dass die Gesetze die Grundlage der Gerechtigkeit sind.

Seine neuen Fertigkeiten erlaubten es ihm, das kolumbianische Zivilgesetzbuch (Código Civil) zu lesen und die darin festgeschriebenen Ungerechtigkeiten aufzudecken. Es waren die ersten Schritte zu einer Ideologie, die nicht nur zu jener Zeit einen großen Einfluss ausüben sollte, sondern bis in die Gegenwart als Leitbild fungiert. Bis heute beziehen sich die Nasa stark auf seine Ideen und Grundsätze.

Seine aktivste Phase im Cauca vollzog sich zwischen 1914 und 1917, drei Jahre, in denen er sechs Reservate für die Indigenen „zurückerobern“ konnte. Er erkannte als einer der Ersten, wie wichtig es war, die eigene indigene Kultur wiederzubeleben und gab dem Stolz auf seine Wurzeln Ausdruck. Meiner Meinung nach liegt in diesem Aspekt der vielleicht wichtigste Beitrag Lames.

Fajardo Sánchez teilt die Zeit zwischen 1914 und 1917 in zwei Phasen. Die erste bestand vor allem in der Mobilisierung der Indigenen durch Quintín Lame. Er wollte die Menschen wachrütteln, ihnen vor Augen führen, in welchen ungerechten Umständen sie lebten und dass sie Anspruch auf Rechte hatten (vgl. Fajardo Sánchez et al. 1999: 85f.):

„Este líder indígena, soportado en su bagaje político y en su fuerte convicción de la necesidad de un alzamiento indígena, buscó instruir a su comunidad sobre la injusticia y opresión histórica a que habían sido sometidos, para luego motivar un proyecto colectivo de resistencia en contra de la opresión y los engaños de los blancos.“²⁶ (González Piñeros 2006: 117)

Es beginnen die ersten erfolgreichen Mobilisierungen und Proteste. Lame ernennt sich selbst zum Vorstehenden aller „cabildos“ (Dorfräte) im Cauca und erweckt mit diesem Zug dieses organisatorische System wieder zum Leben. Die Zusammenarbeit mit den „cabildos“ sollte es ihm erlauben, über alle Abläufe im Bilde zu sein.

In seiner ersten erfolgreichen Aktion konnte er mit gerade einmal 300 Menschen das Reservat Paniquita erfolgreich zurückgewinnen, eine Aktion, die im restlichen Cauca nicht unbemerkt blieb und durch die Lame immer mehr Anhänger fand. Ein interessanter Aspekt an seinem Denken ist sein Glaube an das Gesetz. Nach der erfolgreichen Übernahme von Paniquita wandte er sich in Bogotá an den

²⁶ Dieser Anführer der Indigenen strebte, gestützt auf sein politisches Denken und seine starke Überzeugung der Notwendigkeit eines indigenen Aufstandes, danach, seine Gemeinschaft über die historische Ungerechtigkeit und Unterdrückung aufzuklären, der sie unterworfen war, um sodann ein kollektives Widerstandsprojekt gegen die Unterdrückung und den Betrug der Weißen ins Leben zu rufen.

Präsidenten, der ihn aber nicht empfing. Statt dessen sprach er mit dem Innenminister, der ihm Zugang zu den Büchern mit der Auflistung der Reservate gewährte (vgl. Fajardo Sánchez et al. 1999: 85ff.). Lame schrieb daraufhin eine Petition an den Kongress mit Forderungen, die einige Jahre später in der Aktionsplattform des CRIC wiederzufinden sein würden:

1. Verteidigung der indigenen Gebiete (parcialidades) und militanter Widerstand gegen Gesetze zu deren Auf- und Verteilung.
2. Stärkung der indigenen Dorfräte (Cabildos) als zentrale Autoritäten und Basis der indigenen Organisation.
3. Wiedergewinnung der an die Großgrundbesitzer verlorenen Ländereien und Anfechtung aller Rechtstitel, die nicht auf den Cédulas reales (Königliche Erlässe) beruhten.
4. Befreiung der Terrazgueros (Pächter) aus ihrer Abhängigkeit durch Weigerung, ihre Pacht oder sonstige persönliche Leistung zu entrichten.
5. Die Berufung auf die Werte der indigenen Kultur und Zurückweisung der ethnischen und kulturellen Diskriminierung der kolumbianischen Indigenen.

(Fajardo Sánchez et al. 1999: 88)

Sein Wunsch, mit legalen Mitteln Erfolge zu erzielen, blieb unerfüllt. Deshalb entschied er sich für den bewaffneten Widerstand. Diese Wende markierte die zweite Phase und erlebte, politisch gesehen, im Cauca das stärkste Echo. Quintín Lame und seinen Anhängern gelang in der Revolte namens „Quintinada“ zwischen 1915 und 1917 die Übernahme von fünf weiteren Reservaten: Belalcázar, Yaquina, San Andrés, Timbacoque und Inzá.

Es war dies aber auch eine Zeit intensivierter Verfolgungen. Unter den Großgrundbesitzern verstärkte sich die Angst, ihre Ländereien zu verlieren, wodurch sie sich gezwungen sahen, die stattfindenden Aktivitäten bei der Regierung zu melden. In Briefen baten sie um drastische Maßnahmen gegen den „Indio Lame“. Vor allem die konservativen Regionen sahen sich bedroht und sandten ihre Bataillone. Die endgültige Gefangennahme von Lame (nur eine von -seiner Aussage nach- 200 Verhaftungen im Laufe seines Lebens) gelang 1917. Erst vier Jahre später wurde er wieder freigelassen. Ab 1921 setzte sich Lame verstärkt in Tolima ein, nachdem in Cauca die Bewegung zerschlagen worden war. Trotz aller Rückschläge gab er den Kampf mittels legaler Mittel bis zu seinem Tod im Jahr 1967 nicht auf.

Manuel Quintín Lame erkannte aufs Neue die Bedeutung von Grund und Boden. Er wusste, dass ihre Wiedergewinnung nicht nur ein freies und autonomes Territorium für die Indigenen bedeuten würde, sondern auch die Basis kultureller Genesung sein könnte. Daher sein Leitspruch: „Recuperar la tierra para recuperarlo todo.“²⁷

(vgl. Fajardo Sánchez 1999: 89ff.; González Piñeros 2006: 119f.)

Seine Ideologie ist gekennzeichnet von dem Glauben, über die staatlichen Gesetze die gewünschten Erfolge erzielen zu können.

So schreibt er in diesem Zusammenhang: „[...] *los principios generales de la ley se aplican al caso concreto en que se halla el individuo como por ejemplo el hijo debe obedecer al padre [...] el señor Presidente al abrir la sesión deberá tener en cuenta la ley [...] porque la ley es guía del Juez, porque Dios y la ley mandan a los Pueblos y a los Reyes [...]*“²⁸ (Romero Loaiza 2006: 199)

Der Einfluss von Lame auf den CRIC drückt sich nicht nur in der Übernahme von Strategien, wie dem Einsatz legistischer Methoden aus, sondern spiegelt sich deutlich in ihrer eigenen Aktionsplattform wieder.

Darüber hinaus gelang es ihm, einige Aspekte der eigenen Kultur wieder zu beleben. Einerseits die Dorfräte, die wieder als zentrale Organisationseinheiten fungieren sollten und andererseits die sogenannten „mingas“. Gemeint sind große Zusammenkünfte, bei denen nicht nur die weitere Vorgehensweise besprochen wird, sondern auch Probleme diskutiert werden. Bis heute sind die „mingas“ für die Nasa und den CRIC, als Raum gemeinsamen Austausches von großer Bedeutung.

„Desde la época de Quintín Lame, la minga se ha vuelto una metáfora clave para conceptualizar el intercambio intelectual que alimenta el discurso político y cultural del movimiento indígena en el Cauca.“²⁹ (Rappaport 2008: 115)

In Bezug auf die Bildung, stellt er sich die Frage, welches Wissen an die Indigenen weitergegeben wird. Auch wenn seine Überlegungen nicht pädagogischer Natur sind, so stellt er bereits einige didaktische Überlegungen an. Für Lame liegt der Ursprung allen Wissens in der Natur, sie ist für ihn Trägerin all dessen, was ein Indigener

²⁷ Das Land zurückgewinnen, um alles zurückzugewinnen.

²⁸ [...] die allgemeinen gesetzlichen Prinzipien werden auf den konkreten Fall des Individuums angewendet, wie z.b. dass der Sohn dem Vater zu gehorchen hat [...] Wenn der Präsident die Sitzung eröffnet, muss er das Gesetz berücksichtigen [...] denn das Gesetz leitet den Richter an, denn Gott und dem Gesetz unterstehen Völker und Könige [...]

²⁹ Seit der Zeit Quintín Lames wurde die Minga zu einer grundlegenden Metapher, um den geistigen Austausch konzeptuell darzustellen, aus dem sich der politische und kulturelle Diskurs der indigenen Bewegung in Cauca nährt.

wissen sollte. Hingegen kritisiert er die Lehre, die nur aus Büchern reproduziert wird (vgl. Romero Loaiza 2006: 363f.).

„Los blancos se educan en medio de libros, en escuelas, sin acudir a la experiencia, lejos de la armonía; mientras que el indígena se educa en la experiencia, en armonía con la naturaleza.“³⁰ (Romero Loaiza 2006: 363)

Er begründete somit, ohne dies zu wissen, die eigene indigene Bildung. Er erkannte die Notwendigkeit einer anderen Art von Bildung für die indigene Kultur. Er betonte die Bedeutung der Natur als Wissensquelle ihrer eigenen Kultur und kritisierte die westlichen Bildungssysteme.

Lame war ein stolzer „Indio“ und wollte dieses Bewusstsein auch bei seinen Mitmenschen bestärken. Ich bin der Ansicht, dass Lame nicht nur eine Ära verstärkter Identitätsfindung einleitete, sondern auch einen Konsens herstellte, der den Indigenen im Cauca ab 1971 die Richtung angab.

³⁰ Die Weißen bilden sich, umgeben von Büchern, in Schulen, ohne auf die Erfahrung zurückzugreifen, fern der Harmonie, während die Indigenen ihre Bildung aus ihrer Erfahrung und in Harmonie mit der Natur schöpfen.

IV.2) PEB - Zweisprachiges Bildungssystem

„La tarea constante de este Programa consiste en resolver el dilema entre una educación más local y una educación de tipo universal.“³¹
(Galeano Lozano 2006: 131)

Im Jahr 1975 fand bereits der fünfte Kongress des CRIC statt. Bei diesem Treffen wurde die Idee einer eigenen Bildung konkretisiert und drei Jahre später mit der Gründung des bilingualen Bildungsprogramms (PEB) verwirklicht. Die indigene Bildung hatte von Beginn an drei Ansätze vor Augen:

1. Die Schaffung von Normen, Werten, Haltungen und, allgemein gesprochen, eines Denkens, das ein einträchtiges Zusammenleben mit der Natur, mit ihnen selbst, und mit anderen Kulturen und Bevölkerungsteilen ermöglicht.
2. Die eigene Geschichte verstehen, um die eigene Kultur leben zu können, die eigene Identität zu bestärken und das eigene Überleben zu sichern.
3. Eine Erziehung und Ausbildung entsprechend den ort- und zeitabhängigen Bedürfnissen und Ansprüchen zu erreichen.

(Pancho Aquite et al. 2005: 82)

Die Aufgabenbereiche des PEB haben sich durch die Jahre immer mehr erweitert. Zu Beginn war die wichtigste Tätigkeit eine faire Darstellung und Rekonstruktion der eigenen Geschichte und Kultur. Später folgte die arbeitsintensive Ausarbeitung pädagogischer Methoden, die Erstellung eigener Lehrinhalte, sowie die Reproduktion der Unterlagen zur Verteilung an die Kommunen. Das PEB, später in PEBI umbenannt, ist zuständig für alle Fragen der eigenen indigenen Bildung im Departement Cauca. Galeano Lozano beschreibt das Bildungsprogramm in der Gegenwart als das bodenständigste, nicht nur des CRIC, sondern des ganzen Landes.

³¹ Der konstante Auftrag dieses Programms besteht darin, den Zwiespalt zwischen einer lokal und einer universal geprägten Bildung aufzulösen.

IV.2.a) Der Beginn einer neuen Bildungsform

Con la creación de programas de educación bilingüe, el interés del movimiento indígena es el de tener una educación propia, que se fundamente desde las raíces culturales de cada pueblo, que enfatice en sus costumbres, su historia, en la enseñanza de la lengua, en el conocimiento y comprensión de sus problemas y necesidades, en la interacción armónica con otras culturas. Enseñanza en la cual la lengua debe reflejar la realidad cultural de la comunidad: sus mitos ancestrales, sus valores artísticos, su conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente, sus costumbres e historia. Y para ello se debe vincular a las lenguas indígenas con las escuelas.³²
(Pancho Aquite et al. 2005: 49)

Der Wunsch nach Autonomie ist einer der wichtigsten Träger der politisch-indigenen Bewegung und spielt in der Gegenwart eine maßgebliche Rolle. Der jahrhundertelange Homogenisierungsversuch der autochthonen Gesellschaften durch die Kolonisten hat starke Narben im kollektivem Gedächtnis hinterlassen. Ihre Kultur, Sprache und Geschichte wurde ihnen von der neuen dominierenden Gesellschaft abgesprochen und verleugnet. Die Wiedergewinnung dieser Elemente ist ein wichtiger Prozess und stellt zur selben Zeit das Fundament für ihre eigene Identität dar.

Wenn die Nasa eine autonome Ethnie sein möchten, müssen eigene Werte und Wissensgrundlagen an die nachkommenden Generationen weitergegeben werden: Hier tritt das Bildungssystem auf den Plan. Bereits bei den Missionierungen war es eine der stärksten Waffen zur Schwächung der indigenen Kulturen. In den Schulen wurde einerseits den Kindern die spanische Sprache beigebracht und andererseits durch Verbote die weitere Verbreitung der Muttersprache unterbunden. Indigenen Kindern wurde beigebracht, sich ihrer Kultur und Sprache zu schämen. Im Gegensatz dazu wurde das westliche Denken idealisiert.

Was geschieht aber, wenn das alte Konzept gegen ein eigenes ersetzt wird? Wenn die Bildung den eigenen Vorstellungen und Wünschen angepasst wird, kann sie zu einem wichtigen Instrument für politische Bewegungen werden.

„La educación es una herramienta importante para defender y revitalizar nuestra cultura. Es necesario replantearla desde los propios intereses y necesidades comunitarias.“³³ (CRIC 2008)

³² Mit der Schaffung von zweisprachigen Bildungsprogrammen verfolgt die indigene Bewegung das Ziel einer eigenen Erziehung auf den Grundlagen der kulturellen Wurzeln jedes Volkes, die den Schwerpunkt auf seine Gebräuche, seine Geschichte, den Sprachunterricht, das Wissen und das Verständnis seiner Probleme und Bedürfnisse und die harmonische Auseinandersetzung mit anderen Kulturen legt.

³³ Die Bildung ist ein bedeutendes Werkzeug zur Verteidigung und Neubelebung unserer Kultur. Daher müssen wir sie ausgehend von unseren eigenen Anliegen und gemeinschaftlichen Bedürfnissen neu definieren.

Seit der Gründung des CRIC war den Nasa die Bedeutung der Bildung bewusst und Teil ihrer Aktionsplattform: „Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con su propia cultura y en su propia lengua“.³⁴ (Bolaños et al. 2004: 28)

Nachdem die Rückgewinnung der Ländereien in der ersten Phase die gesamte Energie der Indigenen in Anspruch genommen hatte, konnte in der nächsten Phase die Realisierung der anderen Punkte der Aktionsplattform ins Auge gefasst werden.

Der erste Schritt für eine autonome Bildung bestand darin, sie aus den Händen des Staates, aber vor allem der Kirche zu lösen. Ihre Inhalte entsprachen nicht der indigenen Realität und dem, was in Zukunft erlernt werden sollte. Kurz gesagt musste eine Neustrukturierung der Inhalte im Einklang mit den kulturellen Ansprüchen vollzogen werden. Bildung wurde zu einem politischen Werkzeug, durch das die Bewegung gestärkt und erhalten werden sollte (vgl. Galeano Lozano 2006: 114f.).

„[...] ,hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación. Por lo tanto, su Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) contribuye directamente a los objetivos fundamentales de la organización: unidad, territorio, cultura y autonomía.“³⁵ (Bolaños et al. 2004: 21)

Auch wenn zu Beginn die Nasa am stärksten an der Entwicklung des neuen Bildungssystem beteiligt waren, nahmen bald auch die anderen autochthonen Ethnien das Konzept auf.

IV.2.b) Erste Grundsteine des PEB

Obwohl der Wille zu einer Umgestaltung der Bildung bestand, sollte die Realisierung der Projekte einige Zeit in Anspruch nehmen. Mangel an Instrumenten und zielführenden Methoden zwangen die Nasa zu Beginn zur direkten Übernahme der staatlichen Lehrpläne. Einziger und wesentlicher Unterschied war, dass sie von indigenen Lehrern unterrichtet wurden. Zeitgleich wurden die Lehrpläne kritisch durchleuchtet um Ansätze zum Aufbau einer eigenständigen Bildung zu erarbeiten.

Noch bevor das bilinguale Projekt gestartet wurde, hatten sich bereits einige Ansätze des eigenen Bildungsprojekt herauskristallisiert, Ansätze, die sich aus kollektiven Erfahrungen nährten. Der erste wichtige Ansatzpunkt war die politische Ebene, auf

³⁴ Indigene Professoren ausbilden, die in der eigenen Kultur und Sprache unterrichten können.

³⁵ Bildungsarbeit ist politische Arbeit und politische Arbeit ist Bildungsarbeit. Daher trägt das zweisprachige und interkulturelle Bildungsprogramm (PEBI) direkt zu den grundlegenden Zielen der Organisation bei: Einheit, Land, Kultur und Selbstbestimmung.

der das bilinguale Bildungsprojekt als politisches Sprachrohr fungieren sollte. Es sollte die nachfolgenden Generationen, die neuen Kulturträger, über die indigene Bewegung aufklären. Sie sollten ein Gefühl der Verbundenheit mit der neuen Bewegung entwickeln. Ein zweiter Ansatz war die Stärkung der Kollektivität, ein wichtiges soziales und kulturelles Element. Denn während das westliche, individuell geprägte Bildungssystem als oberstes Ziel die individuelle Verwirklichung anstrebt, zielt das indigene Denken immer auf das Kollektiv ab.

Während sich die ersten Entwicklungen vollzogen, kam es auch von staatlicher Seite zu ersten Reformen, die die Entstehung des PEB ankurbeln sollten.

Das Dekret 1142 wurde im Jahr 1978 verabschiedet. In diesem Dekret spricht der kolumbianische Staat den Indigenen das Recht zu, ihre Bildung selbst zu bestimmen (vgl. Pancho Aquite et al. 2005: 169).

„[...] la educación debe estar de acuerdo con la necesidades y características culturales de los grupos, las comunidades deben participar en el diseño de sus programas educativos, la alfabetización debe hacerse en lengua materna, se tendrán en cuenta horarios y calendarios de acuerdo a las características de las comunidades, [...]“³⁶ (Facultad de Ciencias de la Educación 2006)

Dieses Dokument wird zu einer wichtigen rechtlichen Basis für alle Angelegenheiten der eigenen Bildung und ebnet den Weg für das erste Bildungsprojekt der Nasa und anderer autochthoner Gruppen im Cauca: Programa de Educación Bilingüe (PEB). Die Bilingualität rückt zum ersten Mal in den Vordergrund und ist zugleich Bedingung für die künftigen Lehrenden (vgl. Bolaños et al. 2004: 62/162).

Nachdem eine rechtliche Basis geschaffen war, ging es um die konkrete Frage, welche Lehrinhalte vermittelt werden sollten. Ein Punkt war dem PEB von Anfang an bewusst: die Inhalte sollten nicht rein „indigen“ sein, aber das indigene Denken wiedergeben. Ein Mittelweg zwischen westlichem und indigenem Denken schien das Ideal. Ein Unterfangen, das von Anbeginn an, ohne darauf abzielen, Fragen der Interkulturalität aufwarf.

Eine tiefgehende Analyse war notwendig, um Klarheit über das Bildungsprojekt zu erlangen. Bereits tätige Lehrer, Leiter und Vorsteher des CRIC trafen sich, um einen Fragebogen aus 200 Punkten zusammenzustellen. Diese Fragen behandelten die

³⁶ „Die Bildung muss den Bedürfnissen und Eigenschaften der Gruppen entsprechen; die Gemeinschaften müssen an der Gestaltung der Bildungsprogramme mitwirken; die Alphabetisierung muss in der Muttersprache erfolgen; die Stundenpläne und Studienkalender haben sich an den Eigenschaften der Gemeinschaften zu orientieren.“ (Facultad de Ciencias de la Educación 2006)

eigenen Bedürfnisse, Vorstellungen und Ziele. Die Antworten ermöglichten eine erste Analyse, die drei zentrale Achsen ergab:

1. Gemeinschaftlichkeit:

Die Kommunen/Gemeinden sollen Basis ihrer Bildung sein. Der interne Dialog ist unabdingbar um neue Ideen zu entwickeln, die später durch Zusammenarbeit mit Menschen außerhalb der Gemeinde verwirklicht werden können. Durch Partizipation aller wird auf die spezifischen Bedürfnisse eingegangen. Hinzu kommt die „Comunitariedad“ als wichtiger organisatorischer Faktor. Die lokale interne Zusammenarbeit erleichtert dem CRIC die Arbeit. Die weite räumliche Verteilung der Gemeinden macht die Betreuung einzelner Projekte sehr schwer, daher muss die Gemeinde selbst einen gewissen Grad an Verantwortung übernehmen. Die „participación comunitaria“ reicht von lokal stattfindenden Treffen bis zu großen regionalen Kongressen.

2. Kosmovision:

Gemeint ist die eigene kulturelle Weltanschauung, sowie eigene philosophische Ansätze. Die Kosmovision durchlief genau wie die Bewegung einen Entwicklungsprozess, bei der sie Schritt für Schritt rekonstruiert werden musste. Unzählige Gespräche mit Älteren und Menschen der Gemeinde, halfen dabei, die Geschichte aus einem eigenem Blickwinkel zu durchleuchten und kulturelle Elemente zu vergegenwärtigen. Durch die mündliche Wiedergabe von Erzählungen, ob Geschichten, Mythen oder Anekdoten, wurde die orale Tradition wiederbelebt und die Rolle der Älteren als eine Wissensquelle unterstrichen.

3. Interkulturalität:

Die Interkulturalität ist das wichtigste Instrument innerhalb der indigenen Bewegung. Es wäre eine Illusion zu glauben, dass die Rekonstruktion des Eigenen durch Isolation möglich wäre. Die indigene Autonomie hängt von der Zusammenarbeit mit nicht-indigenen Menschen und auswärts zu erlernenden Methoden ab. Sieht man/frau sich das Arbeitsteam des CRIC und auch der Bildungsprojekte an, kann ein bunter, interkultureller Aufbau erkannt werden: verschiedene autochthone Ethnien, Afrokolumbianer und Kreolen sind Mitwirkende wie Teil der Organisation.

Erst durch diesen Austausch können zukunftsweisende Methoden und Konzepte für die eigene Bewegung erarbeitet werden. Außerdem bleibt die Dynamik der Bewegung erhalten, indem sich unterschiedliche Gruppen austauschen können und den Weg für ein interkulturelles Arbeiten ebnen.

(vgl. Bolaños et al. 2004: 24ff).

Diese drei Achsen sind das Herz der eigenen indigenen Bildung und spiegeln das indigene Denken wieder. Als kulturelles Fundament helfen sie zusätzlich bei der Erstellung der Bildungsprojekte.

Nachdem ein kulturelles Fundament geschaffen war, bestand der nächste Schritt aus der Ausarbeitung bestimmter Kriterien auf die die Bildung abzielen sollte:

1. Unterrichtsinhalte bevorzugen, die anhand konkreter Beispiele zu vermitteln sind.
2. Die Schulen müssen die Wiedergewinnung des Landes und die Einforderung sozialer Rechte unterstützen.
3. Die Lehrer sollen von den Kommunen selbst gewählt werden.
4. Die Lehrkraft soll zweisprachig, oder zumindest in der Lage sein, die autochthone Sprache wieder zu erlernen.
5. Die bilingualen Schulen sind der Boden, auf dem die eigene Kultur wieder wachsen kann.
6. Die Kommunen müssen in die Ausrichtung der Bildungsprojekte eingebunden werden.
7. Die Schulen müssen das Eigene wie das Fremde gleichermaßen vermitteln und dabei immer einen kritischen Blickwinkel behalten.
8. Die Kinder sollen dazu motiviert werden, in den Kommunen zu bleiben und dort ihre Dienste anbieten.
9. Es sollen nicht die offiziellen Studienpläne angewendet werden, sondern es sind kollektiv neue zu erstellen.
10. Der Unterricht erfolgt in der Muttersprache und auf Spanisch.

(Bolaños et al. 2004: 29-30)

IV.2.c) Die ersten Schulen

Eine Basis war somit geschaffen, um die ersten Schulen zu eröffnen. Das betraf vor allem die Regionen, wo am stärksten gegen die Großgrundbesitzer und für die Wiedererlangung der Ländereien gekämpft wurde. Bei den Nasa war es das Reservat „La Laguna“ in Siberia (Nordcauca). Die Entwicklung aller Zonen weist bis heute große regionale Unterschiede auf. Daher erhielten in der ersten Phase alle Zonen Priorität, die kurz vor einem endgültigen Kulturverlust standen und weil es daher notwendig war, diese wieder herzustellen. Andere Reservate wiesen Mängel an Sprache und Kultur auf, dafür war ihr Widerstand stark ausgeprägt, auch hier wurde auf Bildung gesetzt, um die Bewegung zu stärken. Weitere Schulen wurden in den Gegenden gegründet, wo kulturelle Merkmale stärker ausgeprägt waren und die somit als Wegweiser dienen konnten. In diesem Zusammenhang sind als bedeutendste Schulen jene in den Reservaten „La Laguna“ und in „López Adentro“ zu nennen. Durch ihre lange Tradition dienen sie heute als Lehrerbildungszentren (vgl. Rappaport 2008: 146f.).

Zu Beginn wurden insgesamt fünf Schulen eröffnet. Nach drei Jahren waren es bereits neun und nach nur vier Jahren waren bereits neunzehn Schulen in Betrieb. Der größte Schub erfolgte zwischen 1991 und 1997, nachdem die ersten pädagogischen Ausbildungen abgeschlossen waren. Die Zahl erhöhte sich in diesem Zeitraum rasant auf vierzig neue Schulen. Heute sind es insgesamt an die 200 Schulen, verteilt über alle indigenen Zonen im Departement Cauca (vgl. Bolaños et al. 2004: 66).

Die kolumbianischen Regierungen haben nur wenig Interesse an der Förderung einer indigenen Bildung gezeigt. Ihr misstrauisches Augenmerk gilt zwar der plötzlichen indigenen Emanzipation, hier aber vor allem der Wiedererlangung der Territorien, die mit wirtschaftlichen Verlusten lokaler und nationaler Eliten einhergeht. Politische und ökonomische Interessen führen zu Repressionen und Verfolgung der Indigenen, vor allem deren politischen Sprecher. Dennoch gewann die Bewegung immer mehr Anhänger und Durchschlagskraft.

IV.2.d) PEBI – Zweisprachiges und interkulturelles Bildungssystem

Die indigene Bewegung könnte ohne die Mitwirkung Außenstehender nicht auf Dauer erfolgreich sein. Wie bereits erwähnt glauben die Nasa nicht an eine isolierte Autonomie, im Gegenteil: ihr Dialogbedürfnis ist umfassend und grundlegend. Schon um mit dem Staat arbeiten zu können, ist ein hohes Maß an Interkulturalität gefragt. Hinzu kommt die Notwendigkeit, sich Methoden und Wissen für die eigene Bildung anzueignen. Erst durch die Teilnahme Nicht-Indigener erhält die Bewegung und die Bildung einen interkulturellen Charakter. Dieses Bewusstsein brachte den CRIC beim fünften Kongress dazu, das PEB Programm in PEBI umzubenennen: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural³⁷ (vgl. Ulcúe 2006: 47).

Mit diesem Schritt gewann die Interkulturalität den Rang eines bewusst gewählten Mechanismus, der sich schließlich als der wichtigste innerhalb der indigenen Bildung herausstellen sollte.

„[...] la heterogeneidad étnica dentro del PEBI llega a ser una fortaleza y un espacio significativo de reflexión.“³⁸ (Bolaños et al. 2004: 127)

Wichtig ist zu berücksichtigen, dass interkulturelle Beziehungen nicht nur zwischen Indigenen und Nicht-Indigenen bestehen, sondern auch unter den autochthonen Ethnien selbst und den AfrokolumbianerInnen. Die Problematik, Grenzen zwischen dem Eigenem und dem Fremden zu ziehen, war die erste Herausforderung für die PEBI- Projekte.

³⁷ Zweisprachiges und interkulturelles Bildungsprogramm

³⁸ Die ethnische Vielfalt innerhalb des PEBI wird zu einer Stärke und einem wichtigen Ort der Reflektion.

IV.3) Organisatorische Abzweigungen

CECIB - Centros Educativos Comunitarios Bilingües

Mit dem Wachstum des PEB wurde die Beobachtung und gerechte Mitwirkung in allen Zonen für den CRIC immer schwieriger. Es war Zeit für eine organisatorische Erweiterung: Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües³⁹ (CECIB). Der Grundgedanke dieser Zentren ist einerseits die Stärkung der gemeinschaftlichen Zusammenarbeit durch die Beteiligung aller an den Projekten (trabajo comunitario = gemeinschaftliche Arbeit). Andererseits kann die Arbeit dadurch besser aufgeteilt werden, um den CRIC zu entlasten (vgl. Galeano Lozano 2006: 114).

„Para la consolidación y desarrollo de los currículos, se vienen desarrollando diversos proyectos y procesos de investigación y organización educativa, como los Centros de Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, donde se implementan los diverso [sic!] proyectos [sic!] pedagógicos para consolidar y potenciar el modelo que habría de ser referente para una educación más pertinente y enriquecedora de nuestras culturas.“⁴⁰ (CRIC 1999)

Des Weiteren decken die CECIB zeitgebundene lokale Bedürfnisse ab (vgl. Galeano Lozano 2006: 114).

Die CECIB unterstützen eine gerechte, lokale Entwicklung.

Hierzu möchte ich ein Beispiel nennen:

Im Reservat López Adentro wurde eine Umfrage zur eigenen Geschichte durchgeführt. Dabei fiel auf, dass bereits viele Namen derjenigen in Vergessenheit geraten waren, die an der Rückerlangung des Reservats mitgewirkt und dabei ihr Leben verloren hatten. Dies wurde als Verlust des kollektiven Gedächtnisses empfunden und verstanden. Daraus entstand in López Adentro ein CECIB-Projekt, das die Erforschung und Recherche der eigenen Geschichte zum Ziel hatte. Durch Gespräche mit Menschen aus der Gemeinde sollte die eigene Geschichte rekonstruiert werden, auch hier unter Berücksichtigung lokaler Unterschiede (investigación colectiva=kollektive Forschung). In der Gegenwart ist dieses CECIB-Projekt bereits auf detaillierte Fragen spezialisiert, die von anderen Regionen weiterverwendet werden können (vgl. Rappaport 2008: 159).

³⁹ Gemeinschaftliche Bildungszentren für zweisprachigen Unterricht

⁴⁰ „Für die Konsolidierung und Entwicklung der Lehrpläne werden verschiedene Projekte, sowie Forschungs- und Bildungsorganisationsprozesse vorangetrieben, wie die gemeinschaftlichen Bildungszentren für zweisprachigen Unterricht, wo die verschiedenen pädagogischen Projekte umgesetzt werden, um das Modell zu festigen und zu potenzieren, das als Referenz für ein zweckmäßigeres und unsere Kultur bereicherndes Bildungswesen dienen würde.“

„El proyecto que se plasma en los CECIB no es y nunca va a ser un proyecto acabado. ... El proceso de los CECIB es [...] un diálogo entre escuela y comunidad.“⁴¹ (Bolaños et al. 2004: 70)

Diese Arbeitsweise ist wichtig für die Arbeit der PEC – Proyecto Educativo Comunitario (Gemeinschaftliches Bildungsprojekt).

PEC - Proyecto Educativo Comunitario

Im Jahr 1994 verabschiedete der Staat das Gesetz 115 (Ley General de Educación=Allgemeines Unterrichtsgesetz). Durch dieses Gesetz sollten die Autonomie und die Kompetenz aller Bildungsinstitutionen Kolumbiens verbessert werden. Dieses Vorhaben läuft unter dem Namen PEI - Proyectos Educativos Institucionales (Institutionelle Bildungsprojekte). Jede Bildungsinstitution war dazu aufgerufen, ein Projekt vorzustellen. Durch eigene Vorschläge sollte die Bildung den lokalen Bedürfnissen angepasst werden.

Überraschenderweise lehnten es die indigenen Gemeinden im Cauca ab. Grund dafür war die Einschränkung ihrer eigentlichen Vorhaben. Die Lehrpläne der PEI waren sehr linear und berücksichtigten nicht die gemeinschaftliche Ausrichtung der Nasa. Außerdem distanzieren sich die Nasa von einer staatlich vorgegebenen Richtlinie und hegen den Wunsch, selbst ihre Bildung zu gestalten.

Statt dessen schlugen die Nasa eine eigene Alternative vor: Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Es wurde mit dem Bildungsministerium (MEN) darüber verhandelt und schlussendlich wurde ihr Vorschlag vom Staat akzeptiert. Durch das PEC sollten die Lehrinhalte von der Gemeinschaft selbst erstellt werden. In diesem Zusammenhang wurde am neunten CRIC Kongress (1997) entschieden, dass in jedem Reservat zumindest ein PEC Projekt ausgearbeitet werden sollte. Die Entscheidung, ob sie sich am staatlichen Lehrplan (PEI) oder am eigenen (PEC) beteiligen wollte, oblag jeder Gemeinde selbst. Dafür musste sich jedes Reservat in der staatlichen Unterrichtsbehörde in der entsprechenden Liste eintragen. Insgesamt 70% aller Reservate im Cauca entschieden sich für die eigenen Projekte PEC. Trotz des hohen Prozentanteils der Interessenten verlief die Umsetzung sehr unterschiedlich (vgl. Bolaños et al. 2004: 71ff.).

„Al momento poseemos procesos de carácter, local, zonal y regional, cada uno con diferentes funciones y a diferentes grados de desarrollo. Desde ellos se ha ido

⁴¹ Das Projekt der CECIB wird nie ein abgeschlossenes Projekt sein ... Der Prozess der CECIB ist [...] ein Dialog zwischen Schule und Gemeinschaft.

conformando el Proyecto Educativo Comunitario PEC, como unidad básica de organización educativa a nivel de cada resguardo, para establecer los lineamientos del nivel organizativo político, cultural, pedagógico, y administrativo de la educación, desde el cabildo y las comunidades locales, en directa relación con las autoridades del nivel zonal, regional y nacional. Al interior de los PECs, se hallan los procesos curriculares diseñados por los diversos niveles para las distintas escuelas y centros formativos.“⁴² (CRIC 1999)

Ende der 90er Jahre hatten erst 50% aller Reservate erkannt, dass sie überhaupt Anspruch auf eigene Bildung haben und der PEC ein Weg zu deren Verwirklichung ist. Trotz mancher Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung des PEC, machen 30% stetige Fortschritte. Die restlichen 20% haben den Sprung geschafft zu einer adäquaten Verbindung zwischen Bildung und Gemeinde, ganz im Sinne des PEC. Das Reservat „López Adentro“ hat durch die Jahre eine vorbildhafte Funktion übernommen (vgl. Galeano Lozano 2006: 130).

Das Unterrichtsministerium (MEN) und die „Etnoeducación,,

*La Etnoeducación no pretende ser la fórmula salvadora, ni una panacea; más bien constituye un cuerpo conceptual que como tal, está en permanente transformación según las alteridades que en el ordenamiento educativo vigente va propiciando.*⁴³
(Bodnar 2006: 20)

Das Dekret 1142 spielte in der Geschichte der eigenen indigenen Bildung eine wesentliche Rolle. Einerseits ebnete es den Weg für eine kulturspezifische Schule, die die Beschaffenheit der autochthonen Ethnien berücksichtigte. Gleichzeitig waren das Bildungsministerium und die Gemeinden zu einer intensiven Zusammenarbeit gezwungen, die schließlich zu nutzbaren Ergebnissen führte.

In den 80er Jahren formierte sich innerhalb des MEN eine kleine Gruppe, die sich für ein neues Bildungskonzept für soziale Minderheiten und Benachteiligte einsetzte, allen voran die indigene und schwarze Bevölkerung des Landes. Dank der Unterstützung einzelner Regierungsvertreter und des Drucks der indigenen Gruppen

⁴² Gegenwärtig verfügen wir über Prozesse auf lokaler, zentraler und regionaler Ebene, jeder mit unterschiedlichen Funktionen und Entwicklungsstufen. Auf ihrer Basis wurde das PEC als Grundeinheit der Organisation des Bildungswesens jedes Reservats entwickelt, um die politisch-organisatorischen, kulturellen, pädagogischen und administrativen Kriterien des Bildungswesens von den Cabildos und lokalen Gemeinschaften in direkter Beziehung zu den zentralen, regionalen und nationalen Behörden zu definieren. Innerhalb der PEC werden auf den entsprechenden Ebenen die Lehrpläne für die verschiedenen Schulen und Ausbildungsstätten entworfen.

⁴³ Die Etnoeducación (ethnische Bildung) will weder rettende Formel noch Allheilmittel sein; sie ist Bestandteil eines Begriffskörpers, der als solcher in ständiger Wandlung steht, je nach den Alteritäten, die das herrschende Bildungssystem mit sich bringt.

wurde im Jahr 1984 die „Etnoeducación“ per Resolution festgelegt und fand ihren offiziellen Platz innerhalb des MEN. „[...] el Ministerio de Educación Nacional [...] ha definido [...] los Lineamientos Generales para un desarrollo propio de las Comunidades Indígenas, basado en el marco teórico denominado ETNODESARROLLO, y las características, principios, finalidades, objetivos, estrategias y condiciones necesarias para la implementación de su componente, es decir la ETNOEDUCACION“⁴⁴ (Rojas Martínez 2006: 255)

Des weiteren versteht man unter „Etnoeducación“ „[...] *el proceso social permanente de reflexión y contrucción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.*“⁴⁵ (Bodnar 2006: 35) verstanden.

Die „Etnoeducación“ gründet auf dem Prinzip der Heterogenität, indem die unterschiedlichen kulturellen Gruppen in Kolumbien anerkannt und in die Bildung miteinbezogen werden. Aus diesem Grund muss „Etnoeducación“ in gleichem Maße wandelbar sein wie die Kultur selbst. Denn es sind nicht nur die ethnischen Unterschiede, die Feingefühl erfordern, es sind auch innerhalb der gleichen Ethnien regionale und lokale Differenzen zu beobachten, auf die unterschiedlich einzugehen ist.

„[...] ETNOEDUCACION [es] `un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, que capacita a la persona para participar plenamente en el control cultural de su comunidad.“⁴⁶ (Rojas Martínez 2006: 256)

Zu Beginn führten die Pioniere der „Etnoeducación“ eine systematische Recherche über die indigenen Kulturen durch. Später legte sich der Fokus auf die Untersuchung

⁴⁴ [...] Das Unterrichtsministerium hat die allgemeinen Richtlinien für eine eigene Entwicklung der indigenen Gemeinschaften auf der theoretischen Grundlage der sogenannten Ethnischen Entwicklung definiert und die Charakteristiken, Prinzipien, Ziele, Absichten, Strategien und erforderlichen Bedingungen zur Umsetzung von deren Komponente namens Ethnischer Bildung festgelegt.

⁴⁵ [...] den permanenten sozialen Prozess kollektiven Überlegens und Gestaltens, durch den die indigenen und afrokolumbianischen Völker ihre Autonomie im Rahmen der Interkulturalität stärken, indem dadurch die Verinnerlichung und Schaffung von Werten und Kenntnissen, sowie die Entwicklung von Fähigkeiten und Talenten entsprechend ihrer kulturellen Realität als Ausdruck ihres umfassenden Lebensprojekts ermöglicht wird.

⁴⁶ Ethnische Bildung [ist] ‚ein permanenter gesellschaftlicher Prozess innerhalb der eigenen Kultur, der die Aneignung von Kenntnissen und Werten und die Entwicklung von Fähigkeiten und Talenten umfasst und eine Person zur vollwertigen Teilnahme an der kulturellen Gestaltung ihrer Gemeinschaft befähigt.‘

ihrer Bildung, Linguistik und schließlich auf die Ausarbeitung von Alternativen für pädagogische Ausbildungen. In der Zwischenzeit wurden in den Gemeinden die Aspekte hervorgehoben, auf die die Bildung abzielen soll:

- Stärkung der eigenen Identität und des Stolzes auf das Eigene
- Verteidigung und Verwaltung der eigenen Territorien
- Anerkennung des indigenen und afrokolumbianischen Wissens
- Etablierung von wechselseitigen interkulturellen Beziehungen
- Stärkung der indigenen und schwarzen Organisationen, sowie der traditionellen Autoritäten
- Die Autonomie der ethnischen Gruppen stärken, sowie ihre Partizipation in den wiedergewonnenen Bereichen auf regionaler und nationaler Ebene gewährleisten

(vgl. Bodnar 2006: 29)

Des Weiteren werden bestimmte kulturelle Aspekte hervorgehoben, die innerhalb der „Etnoeducación“ und bei der Ausarbeitung von neuen Projekten berücksichtigt werden müssen:

- Kosmovision:
Gemeint ist das Wissen und Denken jeder kultureller Gruppe, sowie das gesamte symbolische System (Mythen, Rituale, Träume, u.a.). Ob es sich um die Entstehung der Welt, den Sinn des Lebens, oder das gesamte Universum handelt, all diese Fragen werden als Teil der Kosmovision verstanden.
- Territorialität:
ist Bestandteil des kulturellen Wertesystems aller autochthonen Gruppen. Für Indigene ist im Leben alles an die Natur gebunden; der Mensch steht mit ihr in einer wechselseitigen Beziehung. „La conducta humana en estas sociedades se explica en mecanismos de adaptación a la naturaleza, de diálogo, de respeto y de mantenimiento del equilibrio en el todo natural.“⁴⁷ (Bodnar 2006: 37)
- Diversität:
Gemeint sind die verschiedenartigen Weltansichten aller ethnischen Gruppen, sowie ihre ideologischen, sprachlichen und kulturellen Ausprägungen.

⁴⁷ Das menschliche Verhalten in diesen Gesellschaften erklärt sich aus Mechanismen der Anpassung an die Natur, des Dialogs, der Achtung und der Erhaltung des Gleichgewichts innerhalb der natürlichen Gesamtheit.

- Bräuche und Sitten
- Pädagogik:

Jede Gesellschaft hat eigene Vorgehensweisen, um Wissen an die nachkommenden Generationen weiterzugeben. Es sind pädagogische Codes, die in die Bildung miteinfließen sollten, um eine verständliche Kontinuität für das Kind zu schaffen.

(vgl. Bodnar 2006: 35ff.)

Die Aufgabenbereiche der „Etnoeducación“ beschränken sich nicht auf die Hilfestellung zur Ausarbeitung pädagogischer Konzepte und dazugehörigen Lehrinhalte. Ein wichtiger Beitrag ist die Ausbildung indigener Lehrkräfte. Obwohl es keine genauen Statistiken gibt, schätzt Pancho Aquite die Zahl in ganz Kolumbien auf etwa 1.000 ausgebildete indigene Lehrer, von denen wiederum 300 aus dem Departement Cauca stammen.

Leider wurde in den letzten Jahren das Bildungsministerium des öfteren neu strukturiert, wodurch die Abteilung der „Etnoeducación“ wesentlich geschwächt wurde. Heute charakterisiert sie sich vor allem als bürokratische Stelle (vgl. Pancho Aquite et al. 2005: 51f.) .

IV.4) Erste Schritte zur Lehrerbildung

Bevor die ersten Lehrer geschult wurden, war ein Grundprinzip festgelegt worden: alle Lehrer sollten von den Gemeinden selbst gewählt werden. Es sollte sich um eine gänzlich neue Art von Pädagogen handeln. Die Wahl fiel meistens auf Indigene, die in den Gemeinden bereits wichtige Aufgaben übernommen hatten oder sich durch ihr Engagement auszeichneten. Aber auch engagierte Menschen unterschiedlicher Ethnien waren willkommen, ihren Beitrag zu leisten.

In den ersten Jahren, mit der Einführung des PEB (1978), lag die Ausbildung der Lehrer in den Händen des CRIC. Als beste Arbeitsweise erwies sich die Arbeit mit unterschiedlichen Workshops. Zu Beginn galt es, die Menschen über die politische Bedeutung der indigenen Bewegung und auch über die Relevanz einer eigenen Bildung aufzuklären. Weitere Inhalte waren unter anderem indigenes Recht, die Geschichte der Kommunen oder Wege zur Wiedererlangung kultureller Elemente. Die ersten Lehrer verfügten über sehr geringe Bildung. Zwar verlangsamte dieser Umstand die Fortschritte, andererseits zeigten sich die Nasa sehr aufnahmefähig und offen für Neues.

Noch im Jahr der Einführung des PEB (1978) kam es zur Verabschiedung des Dekrets 1142, was sich in Fragen der Berufsausbildung als ausschlaggebend erweisen sollte (Ulcue 2006: 51ff.)

„En éste el Ministerio de Educación Nacional reconocía que la educación para los pueblos indígenas debía estar de acuerdo con sus características y necesidades.“⁴⁸ (Romero Loaiza 2007)

Sechs Jahre später, 1984, wurde, aufbauend auf diesem Dekret das Konzept der „Etnoeducación“ (Ethnisches Bildungswesen) vom das Unterrichtsministerium entwickelt.

Für das Unterrichtsministerium ist „Etnoeducación“ *„un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico“*⁴⁹ (Romero Loaiza 2007)

⁴⁸ „Darin anerkannte das Nationale Unterrichtsministerium, dass die Ausbildung bei den indigenen Völkern deren Eigenschaften und Bedürfnissen entsprechen musste“.

⁴⁹ „ein permanenter gesellschaftlicher Prozess innerhalb der eigenen Kultur, der darin besteht, Wissen und Werte zu erwerben und Talente und Fähigkeiten entsprechend den Bedürfnissen, Anliegen und

Der Abschluss in „Etnoeducación“ ist ein offiziell anerkanntes LehrerInnendiplom. Die Anerkennung einer eigenen Bildung gibt dem CRIC die Möglichkeit, einen eigenen Vorschlag auszuarbeiten. Im Jahr 1987 wird das eigene Konzept dem Unterrichtsministerium vorgestellt und von diesem auch angenommen: „Propuesta de Capacitación hacia la Profesionalización de Docentes Indígenas“⁵⁰. Zwischen 1988 und 1999 schließen in den Reservaten Tóez, Toribío, Munchique und Segovia 296 Lehrer die Ausbildung in „Etnoeducación“ ab und erhalten den Titel „Docente“ (vgl. Bolaños et al. 2004: 61/222).

IV.4.a) Ausbildungsinhalte

Um eine bessere Vorstellung darüber zu gewinnen, wie eine kulturspezifische Lehrerausbildung aussieht, möchte ich in Folge einige Beispiele nennen:

1. Methodik des bilingualen Lehrens und Lernens:

- Einsatz der schriftlichen Kommunikation für die Sprecher des Nasa Yuwe. Erste Stufe.
- Mündliche Überlieferung als pädagogisches Element.
- Lese- und Schreibfähigkeit, Strategie zur Rückgewinnung des Nasa Yuwe.

2. Umweltkunde, Wiederentdeckung und Neubewertung der Heilpflanzen und bodenständigen Gewächse:

- Lernen wir wieder die Heilpflanzen der Gemeinschaft kennen.
- Heilpflanzen als Unterrichtsgegenstände.
- Förderung des Gartenbaus.

3. Bewahrung der Böden:

- Das Wasser, Quelle des Lebens und natürliche Ressource. Ethnischer Bildungsprozess.
- Mondphasen und Pflanzenbau. Ethnischer Bildungsprozess.
- Einfluss der Abholzung des Bodens auf das Leben der Bevölkerung.

4. Kulturpraktiken und Geschichte:

- Unterricht durch Spiel.
- Koka in der Nasakultur.
- Rekonstruktion der Geschichte des Weilers Guayope und ihre Anwendung im ethnischen Bildungsprozess.

Zielen der Gemeinschaft zu entwickeln, und diese in die Lage versetzt, sich voll in die kulturelle Leitung der ethnischen Gruppe einzubringen“.

⁵⁰ Vorschlag für eine Ausbildung zur Berufsbefähigung von indigenen Lehrkräften

- Neubewertung der autochthonen Musik im Weiler El Cuartel.
(Bolaños et al. 2004: 224-227)

IV.5) Kulturelle und soziale Fundamente für eine eigene Bildung

Para nosotros el territorio es la base, pero aún nos falta recuperar y consolidar los elementos culturales contenidos en el idioma que nos permite entendernos y comunicarnos con la madre tierra. La vigencia social del idioma asegura para nosotros la mayor calidad de vida en el territorio. Por eso pensamos la educación formal como un complemento de la educación que hemos brindado a nuestra semilla de gente, a nuestros niños, para que puedan crecer, florecer, reproducirse, aportar y morir en los territorios que nuestros ancestros cuidaron para nosotros.⁵¹

(Pancho Aquite et al. 2005: 39)

IV.5.a) Kollektivität als Basis eigener Bildung

Kollektives Denken und Handeln spielt in der Nasakultur eine außergewöhnlich große Rolle.

„Cuando en nuestras comunidades nos reunimos para encontrar soluciones a nuestros problemas, discutir los acuerdos y normas para relacionarnos mejor unos con otros, organizar nuestro trabajo, escuchar a nuestros pueblos, aprender a cultivar, tejer, construir viviendas, llegar a ser médicos tradicionales, parteras, músicos, sentimos que esto es educación.“⁵² (Pancho Aquite et al. 2005: 82)

Die Gemeinde ist Entscheidungsträger und wird nie aus stattfindenden Projekten und Entwicklungen ausgeschlossen. Die indigene Bewegung hat gezeigt, dass der Zusammenhalt einer oder mehrerer Gruppen für den Erhalt und Erfolg einer politischen Bewegung von entscheidender Bedeutung ist. Seit der Entstehung der eigenen Bildungsprojekte bis in die Gegenwart ist das kollektive Arbeiten zum Standard geworden. Die gemeinsamen Analysen und Entscheidungen sind Teil des Lernprozesses.

Gleich zu Beginn der bilingualen Bildungsprojekte war die Gemeinde selbst für das Sammeln von Ideen verantwortlich. Sie musste nicht nur gemeinsam Themen ausarbeiten, die sie für wesentlich hielt. Es mussten auch die Erwartungen der Eltern und Kinder an die neuen Lehrer besprochen werden. Diese Vorgehensweise war grundlegend, um von Anfang an den Sinn für kollektive Verantwortung in der

⁵¹ Für uns ist das Land die Grundlage, doch wir müssen noch die kulturellen Inhalte der Sprache zurückgewinnen und festigen, die uns die Verständigung unter einander und mit Mutter Erde erlaubt. Die gesellschaftliche Relevanz der Sprache sichert uns die maximale Lebensqualität innerhalb unseres Territoriums. Daher betrachten wir die formale Ausbildung als eine Ergänzung zur Erziehung, die wir schon immer unseren Sprösslingen, unseren Kindern angedeihen ließen, damit sie wachsen, aufblühen, sich vermehren, ihren Beitrag leisten und sterben können, in jenen Territorien, die unsere Vorfahren für uns bewahrten.

⁵² Wenn wir uns in unseren Gemeinschaften versammeln, um Lösungen für unsere Probleme zu suchen, Entscheidungen treffen und Normen festsetzen, um besser miteinander umgehen, unsere Arbeit organisieren, unserer Bevölkerung zuhören, lernen, anzupflanzen, zu weben, Wohnhäuser zu bauen, uns zu traditionellen Medizinern, Hebammen, Musikern ausbilden - dann fühlen wir, dass das Bildung ist.

Gemeinschaft zu beleben. Die Kollektivität als kulturelles Element wurde auf diesen Weg wieder zum Leben erweckt.

Bereits im kleinen Rahmen, innerhalb der Reservate, werden alle sechs Monate Treffen organisiert: „evaluaciones comunitarias“ (gemeinschaftliche Bewertungen). Hier werden die Entwicklungen der Schulprojekte besprochen und auch neue Ziele gesetzt. Überdies dienen diese Treffen als Forum, wo alle möglichen Themen auf ein offenes Ohr stoßen. Ob es sich um Mythologien, Geschichten oder Erlebnisse der „Rückeroberung“ von Grund und Boden handelt. Alles kann gesammelt und als Informationsquelle für die Erstellung neuer Lehrinhalte genutzt werden. Zusätzlich zu diesem Austausch werden Spaziergänge und Wanderungen unternommen, die von Schamanen, Älteren und Lehrer begleitet werden. Auf diese Weise kann das Wissen über Pflanzen, Tiere und den Boden, auf dem sie sich befinden, miteinander ausgetauscht werden. Diese Treffen werden auf das gesamte Departement Cauca erweitert. Für diese Treffen ist das PEBI und sein Koordinationsteam zuständig. Es werden nicht nur die Delegierten aller Zonen, sondern in manchen Fällen spezielle Gäste eingeladen, die einen Beitrag zu den besprochenen Themen leisten können. Das größte Treffen findet alle vier Jahre statt und wird vom CRIC organisiert. Hier werden alle Themen mit Bezug auf die indigenen Ethnien im Departement Cauca besprochen (vgl. Pancho Aquite et al. 2005: 90f).

Das kollektive Arbeiten birgt für den CRIC eine zusätzliche wichtige Komponente: regionale Unterschiede können hervorgehoben werden und bei der Ausarbeitung der PEBI Projekte berücksichtigt werden. Denn je nach Zone gibt es andere Aspekte, Erfahrungen und dementsprechend andere Wünsche, die in die Bildung mit einfließen sollten. Daher ist es nicht verwunderlich, auf den großen Treffen Teilnehmer aus allen Altersgruppen und Ethnien anzutreffen.

IV.5.b) Minga - ein Beispiel kollektiven Handelns

Das Ideal kollektiven Handelns wird durch die „minga“ oder „Picy-Nasa“ verkörpert. Ein bestimmtes Ziel wird festgelegt und *gemeinsam* wird dann auf dieses Ziel hingearbeitet. In einem internen Kontext dienen die „mingas“ zur Aufwertung des sozialen Prestiges. Dafür werden von Familien oder Einzelnen Treffen organisiert, um größere Arbeiten zu verrichten. Dabei kann es sich um Reparaturen, Hausbau oder Feldarbeit handeln. An diesen Treffen teilzunehmen ist wichtig, denn es beweist das Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Gemeinde. Es können auch besonders große

„mingas“ von den Dorfräten organisiert werden, die manchmal zonenübergreifend sind (vgl. Pachón et al. 1996: 117).

Diese Form der Kooperation gewann vor allem seit der Entstehung der neuen indigenen Bewegung immer mehr an Bedeutung. Durch sie sind deutliche Zeichen gesetzt worden, die nicht nur das Interesse der Medien, sondern auch der Öffentlichkeit in Kolumbien wecken.

Eine bedeutende „minga“ in diesem Zusammenhang fand 2001 statt. Sie war ein Statement gegen die Gewalt und die Konflikte, mit denen sich die Indigenen im Departement Cauca alltäglich konfrontiert sehen. Einen Monat zuvor hatten Paramilitärs ein Massaker in Alto Naya verübt. Zwischen dem 10. und 13. April fanden an die 120 Menschen den Tod. Weitere 4000 mussten fliehen und sind seitdem Vertriebene im eigenen Land. (vgl. Craig-Best 2001)

„El grupo [paramilitar] siguió el rumbo hacia la región del Alto Naya [...] hasta llegar al sitio El Alto Sereno a la [sic!] seis de la mañana, y entraron a orillas del camino y tomaron a la fuerza las tres personas que allí se encontraban, los sacaron de la casa [...] fueron amarrados con cadenas y llevados quince minutos más adelante donde fueron acribillados [...] La [...] caravana prosiguió, y en el crucero hacia la vereda [...] fueron tomados [...] rehenes [...]. Estos fueron amarrados, torturados, a uno de ellos le cortaron una de sus manos y luego, todos fueron degollados [...]“⁵³ (González Piñeros 2006: 156-157)

Um die Öffentlichkeit auf das Geschehene aufmerksam zu machen und ein Zeichen gegen die Gewalt und die Konflikte, mit denen die Indigene im Alltag konfrontiert sind, zu setzen, wurde zwischen dem 14. und 18. Mai eine „minga“ durchgeführt. Mehr als 25.000 Menschen machten sich zu Fuß auf den Weg von Santander de Quilichao im Departement Cauca nach Cali, der Hauptstadt des Departements Valle, und legten eine Strecke von 45 Kilometer zurück.

Immer wieder marschieren Indigene über weite Strecken, um ihren Standpunkt in der Öffentlichkeit zu manifestieren. Die Zahl der Teilnehmer im Jahr 2006 betrug bereits mehr als das Doppelte. Die Regierung verhandelte seit 2005 mit den Vereinigten Staaten über den TLC – Tratado Libre de Comercio (Freihandelsvertrag). 58.305

⁵³ Die paramilitärische Gruppe drang in derselben Richtung bis zum Gebiet von Alto Naya vor ... Sie kamen um sechs Uhr morgens in El Alto Sereno an und entlang des Weges entführten sie drei Personen, holten sie aus ihren Häusern ... Sie fesselten sie mit Ketten und nach fünfzehn Minuten Wegs durchsiebten sie sie mit Schüssen. Die Karawane setzten den Weg fort und an der Kreuzung zum Dorf wurden Geiseln genommen. Diese wurden gefesselt, gefoltert und einem von ihnen hackten sie eine Hand ab und dann schnitten sie allen die Kehlen durch.

Indigene zeigten ihre Ablehnung gegen die Unterzeichnung des TLC und marschierten erneut bis nach Cali (vgl. González Piñeros 2006: 157/162).

IV.5.c) Weitere kulturelle Grundpfeiler

Den Nasa ist der politische Charakter ihrer Bewegung bewusst und sie sehen aus diesem Grund in der Bildung den besten Weg, um diesen zu erhalten. Die Bewahrung und Wiederbelebung der eigenen Kultur ist mit Sicherheit die wichtigste ideelle Grundlage. Daher wurden in der Aufbauphase die pädagogischen Fragen stark in diese Richtung gelenkt. Die Umsetzung allerdings war die erste einer ganzen Reihe von Herausforderungen. Die indigene Weltanschauung unterscheidet sich wesentlich von dem uns vertrauten westlichen Denken. Daher muss mit dem konventionellen Bildungsverständnis gebrochen werden. Es sollte nicht mehr der Lehrer die Rolle der obersten Wissensinstanz darstellen, der alle Kinder untergeordnet sind. Ab jetzt sollte das gemeinschaftliche Leben in den Schulen einen Platz haben.

Um eine eigene Form der Pädagogik erstellen zu können, war es zu Beginn notwendig, die eigenen traditionellen Lehrformen zusammenzufassen, um diese später mit den erlernten pädagogischen Konzepten zu verschmelzen. Sie sind Teil eines kulturellen Wertesystems der Nasa, das die Schulen weitergeben und vermitteln sollen.

Kosmovision

Wer die Kosmovision begreift, kann auch das indigene Denken besser verstehen. Aber diese Art der Weltanschauung erschließt sich dem westlichen Denken nur schwer. Dennoch ist es wesentlich, sie zu erklären, denn ihre Rolle ist nicht nur im indigenem Alltag wesentlich, sondern auch für das eigene Bildungssystem.

Für die Nasa ist Kosmovision die gesamtheitliche Weltsicht, ein System, in dem alle Aspekte des Lebens miteinander verbunden sind, ineinander fließen, ob in der Vergangenheit, oder in der Gegenwart.

Für González Piñeros gibt es vier Grundpfeiler innerhalb ihrer kosmischen Weltanschauung:

- a. Die „Verbundenheit“ ist das fundamentalste Prinzip, nach dem alles im Universum Existierende miteinander verbunden ist. Dieser Glaube ist auch der

Grund, warum für die Nasa Zusammenhalt und Kollektivität von großer Bedeutung ist.

- b. Die „Wechselseitigkeit“, nach der jedes indigene Gemeindemitglied erhält, was es benötigt, aber im Gegenzug bereit sein muss, bei nächster Gelegenheit jedem beliebigen Gemeindemitglied das Erhaltene zurückzuerstatten.
- c. Die „Komplementarität“ bezeichnet das Prinzip der Ergänzung. Jedes negative Element in der Natur ist einem positiven zugehörig: die Sonne entspricht dem Mond, das Weibliche dem Männlichen, u.s.w. Dadurch bleibt das Gleichgewicht auf der Welt bestehen.
- d. Das Prinzip der „Entsprechung“ lässt sich mit einem Spiegel vergleichen, in dem sich die untere, reale Welt, die der jüngeren Brüder, in der oberen, der Welt der Älteren reflektiert. Die obere Welt ist die spirituelle Ebene, mit der die untere im Dialog steht.

(González Piñeros 2006: 54ff.)

„Con lo anterior se verifica cómo el movimiento indígena, como nuevo movimiento social, se funda y se articula a través de los principios culturales que lo erigen;“⁵⁴

(González Piñeros 2006: 63)

Gleichzeitig betont Bolaños, dass Kosmovision nicht mit Folklore, Mystik oder Religion gleichgesetzt werden darf. Sie ist mehr als ein Werkzeug zu sehen, mit der die Welt aus indigener Sicht analysiert und verstanden werden kann.

„Por cosmovisión entendemos los procesos de generación de filosofías o epistemologías propias que nutren a nuestro proceso, tanto político como pedagógico. La historia de nuestro proceso educativo ha implicado el acercamiento progresivo [...] a aquellos elementos de las culturas indígenas que dan pistas para la reflexión acerca de la realidad que vivimos y para su transformación. [...] la construcción de la cosmovisión sólo la hemos logrado a través de la comunitariedad [...] A través de la orientación hacia la cosmovisión, toma importancia el diálogo entre generaciones y también el diálogo entre lenguas.“⁵⁵ (Bolaños et al. 2004: 25)

⁵⁴ „Dies bestätigt, wie die indigene Bewegung als neue gesellschaftliche Kraft sich auf die ihr zugrundeliegenden Prinzipien stützt und sich durch diese artikuliert.“

⁵⁵ „Unter Kosmovision verstehen wir die Prozesse der Entstehung eigener Philosophien und Epistemologien, die unseren politischen und pädagogischen Prozess nähren. Die Geschichte der Entwicklung unseres Bildungssystems ist mit der zunehmenden Annäherung an jene Elemente der indigenen Kulturen einhergegangen, die uns Anhaltspunkte für die Reflektion über die Realität liefern, in der wir leben und wie sie zu verändern ist. [...] Den Aufbau der Kosmovision haben wir nur durch diese Comunitariedad (*das gemeinschaftliche Handeln*) erreicht. [...] Aufgrund unserer Hinwendung zur Kosmovision gewinnt der Dialog zwischen den Generationen und auch der Dialog zwischen den Sprachen an Bedeutung.“

Die Weltanschauung der Nasa ist nicht statisch, sondern sie wird „konstruiert“. Das ist der Grund, warum die Kosmovision regionale und ethnische Unterschiede aufweist. Jede autochthone Gruppe hat eigene Aspekte, die durch die Zeit und die eigenen Erfahrungen an Bedeutung gewonnen haben.

Wie viele Aspekte in der Nasakultur musste auch die Kosmovision neu entdeckt und rekonstruiert werden. Dank einiger Teilnehmer des PEB, die ein profundes Wissen über Kosmovision mitbrachten, konnten die Forschungen eingeleitet werden. Dabei wandte man sich vor allem an Schamanen, die *thë' walas*. Mit ihnen wurden lange Gespräche geführt, durch die das indigene Denken rekonstruiert werden konnte. Eine der Geschichten, die ihren Weg zurück in das Denken der Nasa fand, war jene von Uma und Tay, mythische Figuren, auf die der Ursprung des Lebens zurückgeführt wird. Ab dem Zeitpunkt wo erkannt wurde, welches Wissen die Schamanen besaßen, entschloss sich der CRIC, sie immer in die Bildungsprozesse mit einzubeziehen. Ihr Wissen ist Bestandteil des Nasa-Denkens und deshalb auch Teil ihrer Bildung. Später wird dieses Wissen nicht einfach isoliert betrachtet, sondern analog zur westlichen Wissenschaft behandelt.

Bolaños und Ramos machen darauf aufmerksam, dass die Kosmovision, wie sie heute verstanden wird, neu ist. Zwar drückte sie sich früher unbewusst auf verschiedenen Weisen im Alltag aus, es wurde aber noch nicht von Kosmovision gesprochen. Statt dessen wurde zu Beginn des PEB immer von Bräuchen gesprochen. Ob es sich um die „mingas“, das Flechten der berühmten „mochilas“ (Umhängtaschen) oder auch die Verwendung der Muttersprache handelte, es wurde als Gewohnheit oder Brauch klassifiziert. Aufgrund der Zusammengehörigkeit verschiedener Aspekte wurde der Begriff „Brauch“ durch „Kultur“ ersetzt, zu deren Bestandteilen die Kosmovision zählt. Für die Nasa sind „Bräuche“ statisch, während die Kosmovision einem Schaffensprozess unterliegt.

Das Ineinanderfließen allen Seins, alles Materiellen und Immateriellen ist für das westliche Denken schwer nachvollziehbar. Daher möchte ich ein Beispiel anführen, das die Kosmovision der Nasa verdeutlicht. Innerhalb der Nasakultur hat die Arbeit einen besonderen Stellenwert, der sich sowohl in alltäglichen Verhaltensweisen wie auch in der Sprache ausdrückt. Beim Vorbeigehen an einer/m Nasa der/die gerade arbeitet, wird für diesen speziellen Fall eine Form des Grußes verwendet: „çxhuçgu“.

Eine direkte Übersetzung ins Spanische gibt es nicht. Dieser Gruß wird nicht an die Person selbst gerichtet, sondern an seine/ihre Aktivität. Es ist eine Danksagung für die Arbeit, die eben geleistet wird. Auch wenn Essen von einer anderen Person angenommen wird, wird daraufhin „çxhuçgu“ gesagt. Es ist ein Dank an die Arbeit, die mit diesem Essen verbunden ist.

Auch in der Partnersuche hat Arbeit einen hohen Stellenwert. Auf der Suche nach der richtigen Frau achten Männer besonders auf ihre Hände. Diese sollten eine Hornhaut haben, denn dies ist ein Merkmal einer fleißigen und arbeitstüchtigen Frau. Auch innerhalb der Spiritualität hat Arbeit einen hohen Stellenwert. Ein Beispiel ist das Flechten der „mochilas“ oder „jigras“. Es sind traditionelle Taschen, die bei den Nasa von Frauen hergestellt werden. Durch die Arbeit wird Spiritualität mit Materie verbunden (vgl. Bolaños et al. 2004: 83-107).

„[...] la tejedora está construyendo el orden del cosmos a través de los siete niveles de cuadritos que forman el diseño de la mochila. [...] cuando ella teje, al mismo tiempo la mujer está haciendo el camino para llegar al sol.“⁵⁶ (Bolaños et al. 2004: 85)

Oralität, Visionen und Symbolik

Oralität, oder auch die mündliche Überlieferung ist für die indigenen Ethnien von großer Bedeutung. Es ist eine traditionelle Form um Wissen zu reproduzieren und weiterzugeben. „Muchos de los saberes sobre la vida sexual, la vida afectiva, las normas de comportamiento, el desarrollo del lenguaje, los niños y niñas los han ido apropiando en la vivencia cotidiana, en los relatos de los ancianos, en los consejos que los mayores contaron alrededor del fogón, en las creencias y mitos que regulan la vida social.“⁵⁷ (Bolaños et al. 2004: 189)

Die mündliche Überlieferung ist für das PEBI eine wichtige Informationsquelle. Geschichten, Mythen und Erfahrungen von Mitmenschen erzählen die indigene Geschichte aus ihrer Perspektive. Eine weitere Auswirkung ist die gestiegene Bedeutung, die ältere Menschen durch ihre Narrationen als Wissensträger erhalten.

⁵⁶ „[...] Die Flechterin wirkt durch die sieben Ebenen der Kästchen des Musters der Mochila an der Ordnung des Kosmos mit. Während die Frau flicht, bereitet sie gleichzeitig den Weg, um zur Sonne zu gelangen.“

⁵⁷ „Viele der Kenntnisse über das Sexualleben, das Gefühlsleben, die Verhaltensnormen, die Entwicklung der Sprache haben die Kinder aus den Erzählen der Alten aufgenommen, aus den Ratschlägen, die die Erwachsenen rund um das Herdfeuer erteilten, aus den Mythen und Glaubenssätzen, die das gesellschaftliche Leben bestimmen.“

Auch Träume und Visionen kommt eine bestimmte Bedeutung zu, die von einer Weltanschauung zeugen, in der alles miteinander verbunden ist.

*„las visiones y sueños, los cuales hacen referencia a una imagen que se recibe en un momento. A través de ellos se conoce el destino, la vida y proyección de la comunidad. Las visiones y sueños no son ideaciones circunstanciales o meramente individuales, sino que su significado y producción tiene carácter colectivo.“*⁵⁸
(Bolaños et al. 2004: 189)

Des weiteren charakterisiert sich das Nasa-Denken durch eine starke Symbolik, die sich im Alltag widerspiegelt. Sie kann Träger alltäglicher, aber auch politischer Informationen sein. Ob es der eigene Körper, die Natur, oder auch die Tiere sind, sie senden alle Symbole aus, die interpretiert und in Hinsicht auf das eigene, oder gemeinschaftliche Leben ausgelegt werden. Die Personifizierung steht der Symbolik sehr nahe und meint:

*„[...] la propiedad de humanizar la naturaleza, naturalizar al hombre, o difuminar las fronteras entre ellos. Por ejemplo las flores hablan, las aguas corren, los animales sienten y se comunican [...] con los humanos, al igual que los hombres se comunican con ellos.“*⁵⁹ (Bolaños et al. 2004: 190)

⁵⁸ „Die Visionen und Träume, die ein Bild enthalten, das man in einem Moment empfängt. Durch sie kennt man das Schicksal, das Leben und die Perspektiven der Gemeinschaft. Die Visionen und Träume sind keine zufälligen oder rein individuellen Einfälle, sondern haben kollektive Bedeutung und Ursprung.“

⁵⁹ „[...] die Natur zu vermenschlichen, den Menschen als Teil der Natur darzustellen oder die Grenzen zwischen beiden zu verwischen. So sprechen zum Beispiel die Blumen, das Wasser springt, die Tiere fühlen und kommunizieren mit den Menschen, wie auch die Menschen sich mit ihnen verständigen.“

IV.6) Lehrinhalte

Die Frage nach dem „Wofür“ einer eigenen indigenen Bildung schien den indigenen Ethnien immer schlüssig zu sein. Ihre Funktion als politisches Werkzeug für die indigene Bewegung war und ist bis in die Gegenwart unverkennbar. Erziehung eröffnet neue Wege für die kulturelle Rekonstruktion. Die Frage nach dem „Was“, bzw. den möglichen Inhalten der Bildung, erwies sich als wesentlich schwieriger zu beantworten.

Wie bereits erwähnt, war hier ein hohes Maß an kollektivem Arbeiten gefragt. Erst durch ausgedehnte Gespräche mit den Menschen der Gemeinden wurden erste Ergebnisse erzielt. Das PEB war nicht nur zuständig für das Sammeln von Wissen, sondern sollte den aktuellen Zustand aller Gemeinden untersuchen. Die erste Erkenntnis aus den Forschungen war der enorme Verlust kultureller Elemente:

„La pérdida total o parcial de los elementos de la identidad indígena como son los resguardos, cabildos, lengua, trabajos comunitarios, historia, conocimiento médico y defensa de las tradiciones ha contribuido a la opresión y atraso de las comunidades indígenas, ante la sociedad dominante.“⁶⁰ (Bolaños et al. 2004: 159)

Diese Erkenntnis führte zu folgenden Prioritäten bei der Erstellung der Lehrinhalte:

- Untersuchung der eigenen Geschichte
- Erstellung eigener Landkarten der eigenen Reservate und Gemeinden.
- Erzeugung eigener traditioneller Objekte, um die eigene Kultur wieder zu beleben und Ausgaben für fremde Erzeugnisse zu sparen.

(vgl. Galeano Lozano 2006: 118)

Ein konkreter Vorschlag für die Lehrinhalte der indigenen Schulen wurde letzten Endes durch zwei Reformen des Unterrichtsministeriums (MEN) im Jahr 1978 möglich. Einerseits wurde das Dekret 1419 verabschiedet, das die „[...] normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.“⁶¹ (MEN o.J.) vorgab. Danach sollten die Lehrinhalte an allen Schulen in

⁶⁰ „Der gänzliche oder teilweise Verlust der Elemente der indigenen Identität wie Reservate, Dorfräte, Sprache, gemeinschaftliche Arbeit, Geschichte, Heilkunde und Bewahrung der Traditionen hat zur Unterdrückung und zur Rückständigkeit der indigenen Gemeinschaften im Vergleich zur herrschenden Gesellschaft beigetragen.“

⁶¹ „[...] Normen und Richtlinien für die Lehrplangestaltung der Vorschulstufe, Volks- und Sekundarschule, berufsbildende Mittelschule und Fachschule“

Kolumbien vereinheitlicht werden, indem bestimmte Fächer als Norm festgesetzt wurden:

- Spanisch und Literatur
- Mathematik
- Naturwissenschaften
- Sozialwissenschaften
- Sport
- Religion und Ethik

Aber erst das Dekret 1142 ermöglichte die Gestaltung eigener indigener Lehrinhalte. Wie bereits zuvor angeführt, wird in dieser Reform die Gestaltung der Lehrpläne nach eigenen kulturellen Bedürfnissen anerkannt. Dadurch war es den Nasa möglich, die vorgegebenen Pläne den eigenen Wünschen entsprechend umzugestalten.

(vgl. Pancho Aquite et al. 2005: 169)

Folgende Themenfelder wurden im Laufe der Jahre ausgearbeitet und sind in der Gegenwart die Achse der bilingualen und interkulturellen Bildung:

1. Gemeinschaft
2. Natur und Arbeit
3. Kommunikation und Sprache
4. Mathematik und Produktion
5. Mensch und Gesellschaft

(vgl. Bolaños et al. 2004: 167)

Diese Themenfelder werden je nach Stufe mit unterschiedlicher Intensität bearbeitet. Fächer wie Religion und Sport wurden gänzlich aus dem Lehrplan gestrichen.

Darüber hinaus sollte die Landwirtschaft innerhalb der Lehrpläne wieder an Bedeutung gewinnen. In offiziellen Schulen wurden Kinder des öfteren bestraft, indem sie zu schwerer Landarbeit gezwungen wurden. Dadurch entstand bei Kindern ein Gefühl der Verachtung für die Landarbeit. Für die Eltern war es schwierig, mit dieser negativen Einstellung ihrer Kinder umzugehen, denn für sie hatte die Erde immer noch einen großen Stellenwert. Nicht nur als Tätigkeit, sondern als kulturelles Element. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wurden an den Schulen Gärten angelegt. Es wurden verschiedene Gemüsesorten und Kräuter angebaut, die unter permanenter Beobachtung der Schulkinder stehen. Dadurch wurden nicht nur Inhalte, sondern auch eine neue Form der Pädagogik geschaffen, deren Ergebnis

eine neue Verbundenheit mit dem Land zum Ziel hatte. Außerdem können die Ernten verkauft und mit dem Erwerb die Schulen finanziert werden.

IV.6.a) Lehrheft: Das Gewebe des Lebens der Nasafrauen und -männer

Das Lehrheft (cartilla) „U’sxakwe sa’tkwe ena’s umnxi“ (Das Gewebe des Lebens der Nasafrauen und -männer) für Schüler, Eltern und Lehrer gab mir einen genaueren Einblick in die Gestaltung der Lehrinhalte durch das PEBI. Durch die Lektüre wurde ersichtlich, wie stark die kulturelle Komponente in der indigenen Bildung ist. Sie ist nicht nur einfach präsent, Bildung wird regelrecht nach ihr ausgerichtet. Dieses Heft befasst sich nicht nur mit der Rolle der Nasamädchen und -buben, sondern zählt als Leitfaden deren gesamte Aufgaben auf.

Damit ein Nasamädchen sich zu einer anerkannten Frau in der Gemeinde entwickeln kann, ist ihre primäre Aufgabe das Flechten der Mochilas:

„La madre ya ha enseñado a su hija a tejer y esta etapa se inicia cuando U’sxa termina su primera mochila, lo cual significa que ha iniciado con el desarrollo del conocimiento de ser mujer nasa. Al ser ésta su primera mochila puede tener imperfectos, que en la segunda ya debe haberlos corregido. En este tiempo a la niña se le llama Üusskwe Jxipsa; es decir, persona que empieza a tener conciencia de su ser nasa.“⁶² (Pancho et al. 2004: 11)

Durch die Anfertigung von drei Paar Mochilas wird eine neue Lebensphase eingeschlagen:

„En esta etapa se terminan de tejer tres pares de mochilas, lo cual es un gran acotamiento para los padres, ya que con esto la joven nasa demuestra que ha profundizado sus habilidades. Los padres le permiten tener novio, puesto que consideran que está preparada para asumir responsabilidades individuales y comunitarias. Si no ha terminado los tres pares de mochilas se le considerará una mujer perezosa, así sea de mayor edad.“⁶³ (Pancho et al. 2004: 14)

⁶² „Die Mutter hat ihre Tochter schon das Weben gelehrt und diese Etappe beginnt, sobald die U’sxa (Mädchen) ihre erste Tasche fertigstellt, was bedeutet, dass ihre Einführung in die Kenntnisse der Nasafrau begonnen hat. Da es ihre erste Tasche ist, kann sie Fehler aufweisen, die sie bei der zweiten schon korrigiert haben wird. Während dieser Zeit nennt man das Mädchen Üusskwe Jxipsa, d.h. eine Person, die beginnt, sich ihrer Nasa-Existenz bewusst zu werden.“

⁶³ „In dieser Etappe werden drei Paar Mochilas fertiggestellt, was für die Eltern ein großes Ereignis ist, da die junge Nasa damit beweist, dass sie ihre Fähigkeiten vertieft hat. Die Eltern erlauben ihr nun, einen Freund zu haben, da sie sie nun als bereit ansehen, individuelle und gemeinschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Wenn sie die drei Paar Mochilas nicht fertigstellt, wird sie als arbeitsscheue Frau angesehen, auch wenn sie schon volljährig ist.“

Die Beschreibungen der zu erreichenden Aufgaben und Ziele geht bis ins fortgeschrittene Alter.

Bei den Jungen werden ebenfalls die Phasen aufgezählt, durch die jeder gehen, sollte um ein anerkannter Mann in der Gemeinde zu werden. Die Tätigkeiten des Jungen variieren im Vergleich zu jenen der Mädchen etwas mehr: Ackerbau, Hausbau, Instrumentenherstellung. Diese sind nur einige der Aufgaben, die ein junger Mann vollbringen sollte, um in späteren Jahren als Mediziner und als Ratgeber fungieren zu können.

Unterstützt wird der Text des Unterrichtsbehelfs durch zum Nachdenken anregende Fragen, die von den Kindern selbst durchgearbeitet werden. In diesem Fall drehen sich die Fragen um die Themen:

- Was erzählen Mama, Papa und Großeltern über die Geburt der Kinder?
- Welche sind in deiner Gemeinde die wichtigsten Etappen oder Veränderungen in der Ausbildung eines Mädchens oder eines Jungen?
- Welche kulturellen Praktiken werden mit den Mädchen oder Jungen in jeder Etappe durchgeführt?
- Welche Tätigkeiten werden in der Gemeinde erlernt?
- Wie erlernen die Mädchen und Jungen die Arbeiten?
- Warum wollen die Großeltern ihr Wissen nicht teilen?
- Verfasse eine kleine Erzählung über deinen Tagesablauf zu Hause und in der Schule.

(vgl. Pancho et al. 2004: 24)

Des Weiteren werden Geschichten erzählt, durch die der Alltag und die Tätigkeiten der Frauen und Männer in den Gemeinden wiedergegeben werden. Auch der besondere Charakter der indigenen Bewegung wird nicht außer Acht gelassen:

„De nuestro largo camino de resistencia por mantenernos como pueblos, recogemos la importancia de combatir todas las formas de desigualdad y discriminación para que todos podamos vivir con alegría y ayudándonos unos a otros.“⁶⁴ (Pancho et al. 2004: 3)

Es wird ersichtlich, wie die Lehrinhalte die eigenen kulturellen Elemente vermitteln. Alte Richtlinien werden aufgehoben und dafür neue geschaffen, die den eigenen

⁶⁴ „Auf unserem langen Weg des Widerstands, um als Völker zu überleben, haben wir gelernt, wie wichtig es ist, alle Formen der Ungleichheit und Diskriminierung zu bekämpfen, damit wir froh und in gegenseitiger Unterstützung leben können.“

Bedürfnissen eher entsprechen. Während in der Vergangenheit durch Bildung eine fremde Kultur aufgezwungen und die eigene völlig ignoriert wurde, dient sie heute dazu, den Fokus vorrangig auf das Eigene zu richten.

IV.6.b) Kontinuität durch Oberstufe und Universität

Mit dem Wachsen des PEBI und der Ausbreitung der indigenen Bildungsvorschläge wachsen nicht nur die Kinder, sondern auch deren Bedürfnisse und Ansprüche. Um eine eigene indigene Bildung auf die Oberstufe erweitern zu können, musste in den Lehrinhalten Kontinuität geschaffen werden. Im Jahr 1987 wurden erstmals Pläne für eine Oberstufe erstellt. Dabei wurden die Themenfelder der Volksschule um zwei erweitert, welche die Jugendlichen auf das Arbeitsleben vorbereiten:

- Verwaltung und Produktion
- Organisation und Politik

(vgl. Bolaños et al. 2004: 174)

In der Gegenwart ist das oberste Ziel des PEBI der Aufbau einer eigenen Universität.

Indigene Universität

Höhere Bildung und der Zugang zu den Universitäten ist in Kolumbien nur wenigen sozialen Gruppen gewährt. Nach Pancho Aquite sind in Lateinamerika gerade eben 2% aller Indigenen als Studierende registriert. Die autochthonen Ethnien sind in Kolumbien von einer höheren Bildung genauso ausgeschlossen wie der größte Teil der sonstigen Gesellschaft. Verantwortlich dafür sind die sozialen Strukturen, die es unter anderem nur Menschen mit ausreichenden finanziellen Mitteln erlauben zu studieren. Indigene verfügen nicht über die Mittel, um den teuren Weg einer höheren Bildung einschlagen zu können.

Möchte ein/e Nasa studieren muss er/sie zuerst das Reservat verlassen, um in die nächste Stadt zu ziehen. Dort kommen nicht nur Studiengebühren auf ihn/sie zu, sondern sämtliche Kosten, die das Leben allein in einer Großstadt mit sich bringt. Kaum ein Nasa verfügt über diese Mittel. Das ist auch der Grund, warum sich viele Familien gegen eine höhere Ausbildung entscheiden. Zwar verfügt Kolumbien über gewisse Mechanismen, die den Zugang der Indigenen zu den Universitäten erleichtern. Allerdings führt mangelnde Information dazu, dass diese kaum genutzt werden, wodurch es auch zu Missbrauch dieser Gelder kommt, die in die Taschen Anderer fließen.

Aber nicht nur der ökonomische Aspekt erschwert den Zugang, sondern auch gewisse Anforderungen, die erbracht werden müssen, um überhaupt im Hochschulsystem aufgenommen werden zu können. Um sich in Kolumbien an einer Universität zu inskribieren, müssen die Ergebnisse der ICFES Prüfung (ICFES = Kolumbianisches Institut zur Förderung der Hochschulausbildung) vorgelegt werden. Diese Prüfung wird in der letzten Klasse der Oberstufe absolviert und die dabei erreichte Punktezahl entscheidet über die Universität und welche Studienzweige offenstehen (Pancho Aquite et al. 2005: 74ff.).

„Miden el conocimiento de los alumnos en ciertas áreas y sus resultados sirven para que las universidades seleccionen los candidatos a las diferentes carreras. En este sentido, los colegios ubicados en el sector rural, salen mal librados. Estos colegios son calificados como de nivel ‘bajo’“. ⁶⁵ (Pancho Aquite et al. 2005: 80)

Trotz großer Bemühungen, die Qualität der eigenen indigenen Bildung voranzutreiben, weisen nicht alle Regionen das selbe Niveau auf. Viele Indigene erreichen kaum die Oberstufe, geschweige denn die erforderliche Punktezahl, um von einer Universität aufgenommen zu werden.

In der Verfassung aus dem Jahr 1991 wird nicht nur zum ersten Mal die ethnische Pluralität des Landes anerkannt, sondern auch zum ersten Mal in die Bildung miteingebunden:

„*‘Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural’ (Art. 68).*“ ⁶⁶

„*‘El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior’ (Art. 69).*“ ⁶⁷

„*‘La cultura es sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El*

⁶⁵ „So wird das Wissen der Schüler in bestimmten Fachgebieten evaluiert und die Ergebnisse dienen den Universitäten dazu, die Kandidaten für die verschiedenen Studienzweige auszuwählen. Dabei erhalten die Oberstufen des ländlichen Sektors schlechte Bewertungen. Sie werden als Schulen ‘niedrigen Niveaus’ eingestuft.“

⁶⁶ „Die Mitglieder der ethnischen Gruppen haben das Recht auf eine Ausbildung, die ihre kulturelle Identität respektiert und entwickelt.“

⁶⁷ „Der Staat hat Finanzierungsmechanismen anzubieten, die den Zugang aller geeigneten Personen zur Hochschulausbildung gewährleisten.“

Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación (Art. 70).⁶⁸ (Pancho Aquite et al. 2005: 65)

Trotz allem zeigt die Realität die Unfähigkeit des Staates, eine Politik der Integration zu gestalten. Eine eigene indigene Universität existiert in Kolumbien nicht. Es bestehen lediglich einige Abkommen an einzelnen Universitäten, sowie einige Optionen auf staatliche Unterstützung:

- Fonds „Álvaro Ulcué Chocué“:
Dieser Fonds wurde per Gesetz im Jahr 1990 ins Leben gerufen. Ziel ist es, indigenen Studenten durch ökonomische Hilfestellung den Zugang zu den Universitäten zu erleichtern.
Seit seiner Gründung bis 2002 wurden auf diesen Weg 1.369 Studenten in ganz Kolumbien finanziert. Das größte Problem in diesem Zusammenhang ist, dass viele dieses System nicht nutzen.
- Zulassungsprogramm „PAES“:
Dieses Programm wird ausschließlich von der „Universidad Nacional de Colombia“ in Bogotá, Medellín, Manizales und Palmira angeboten. Die Universitäten reservieren den besten indigenen Absolventen der Oberstufe eine bestimmte Anzahl an Plätzen, die mit einem Stipendium verbunden sind. Der Grundgedanke des Programms ist es, gleiche Chancen für alle zu schaffen.
- Weitere Optionen:
Einige Universitäten des Landes haben auch Abkommen akademischer, nicht kommerzieller Natur. Der Zugang wird erleichtert, indem einige Studenten aufgenommen werden, obwohl sie bei den ICFES Prüfungen ein schwächeres Ergebnis erzielt haben.

Obwohl diese Mechanismen existieren, sind sie keine Dauerlösung. Zu viele Konditionen erschweren den Zugang und zu wenige Universitäten entsprechen den indigenen Wünschen. Diese Maßnahmen sind ein Tropfen auf dem heißen Stein in einer Gesellschaft, in welcher der Zugang zum Wissen mit zu hohen Kosten

⁶⁸ „Die Kultur in ihren verschiedenen Ausdrucksformen ist die Grundlage der Nationalität. Der Staat anerkennt die Gleichheit und Würde aller Bewohner des Landes. Der Staat hat die Forschung, Wissenschaft, Entwicklung und Verbreitung der kulturellen Werte der Nation zu fördern.“

verbunden ist. Genau aus diesem Grund ist der Aufbau einer eigenen indigenen Universität unabdingbar. Dieses Ziel erscheint aus heutiger Sicht noch in weiter Ferne, trotzdem existieren in der Gegenwart bereits einige Optionen für eine höhere Bildung. In den Departements Valle, Caldas und Cauca haben die autochthonen Gruppen vier verschiedene Programme zur Vertiefung bestimmter Grundkenntnisse ausgearbeitet:

- Programa de Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (Programm für einen Universitätsabschluss in gemeinschaftlicher Pädagogik)
- Programa de Administración y Gestión Propia (Studienprogramm zur Selbstverwaltung)
- Derecho Propio (Eigenes Rechtssystem)
- PEC-Proyectos Educativos Comunitarios (Gemeinschaftliche Unterrichtsprojekte PEC)

(vgl. Pancho Aquite et al. 2005: 137)

Auf nationaler Ebene gibt es außerdem die Möglichkeit zu einer Ausbildung in Etnoeducación (Ethnisches Bildungswesen).

IV.7) Eigene Pädagogik

Pretendíamos dejar atrás [...] los recursos que caracterizaban la escuela, ne-gar [sic!] el aula cerrada con sus cuatro paredes, negar el tablero y la tiza, el cuaderno, el dictado, la pregunta y la respuesta entonada a coro, la memorización repetitiva. Hicimos uso de todo lo que estuvo a nuestra mano [...] y a través del ensayo y error, fuimos escogiendo, apropiando, modificando y creando algunas [...] características de nuestra propuesta[...]⁶⁹
(Bolaños et al. 2004: 176)

Das bilinguale und interkulturelle Bildungsprojekt (PEBI) bricht mit vielen der uns vertrauten Pädagogik- und Lehransätze. Auch wenn sich die PEBI-Konzepte in permanenter Weiterentwicklung befinden, weisen sie Ergebnisse auf, die sie zu einer einzigartigen Form der Bildung machen. Zwei Aspekte können meiner Meinung nach hervorgehoben werden. Einerseits die Bedeutung der kulturellen Rekonstruktion durch Bildung. Andererseits der Versuch, darüber hinaus alle Mechanismen zu überwinden, die in der Vergangenheit zu Abhängigkeit geführt hatten.

Auch wenn das Wofür einer eigenen Bildung deutlich erscheint, war die Ausarbeitung einer eigenen Pädagogik und ihrer Lehrinhalte alles andere als einfach. Eine lange und intensive Forschung waren notwendig, um Techniken auszuarbeiten, die aufgrund eigener Erfahrungen Teil eines eigenständigen Konzepts wurden.

Ich werde nun einige der Techniken vorstellen, die im Buch „¿Qué pasaría si la escuela...“ (Was wäre, wenn die Schule ...), als wichtige pädagogische Fundamente der indigenen Bildung beschrieben worden sind. Einige sind für die Erstellung eigener Lehrinhalte gedacht. Andere wiederum sind pädagogische Methoden zur Verwendung innerhalb der Klasse.

⁶⁹ „Wir wollten die früheren Mittel der Schule hinter uns lassen, den geschlossenen Klassenraum mit seinen vier Wänden, Tafel und Kreide abschaffen, ebenso das Heft, die Diktate, die im Chor aufgesagten Fragen und Antworten, das repetitive Auswendiglernen. Wir verwendeten dabei alles, was uns zu Gebote stand [...]“

IV.7.a)Pädagogische Methoden

Karteikarten: Fragen und Antworten

Die Karteikarten gründen auf der Idee, die Kinder im Unterricht durch Fragen zum analytischem Denken anzuregen. Für die Erstellung dieser Karteikarten setzte sich das PEBI Team mit Beteiligten der Gemeinde zusammen und überlegte sich zu jedem Themengebiet eine Reihe an Fragen. Zur Erinnerung noch einmal die festgelegten übergeordneten Themengebiete:

1. Gemeinschaft
2. Natur und Arbeit
3. Kommunikation und Sprache
4. Mathematik und Produktion
5. Mensch und Gesellschaft.

Die festgelegten Fragen werden zum Schluss als „fichas“ (Karteikarten) in Karteien gesammelt. Diese Karten werden im Unterricht eingesetzt, um die Kinder zum selbständigen Denken aufzufordern. Außerdem entsteht ein Dialog zwischen allen Anwesenden in der Klasse, Lehrer werden selbstverständlich nicht ausgeschlossen. Einige der Fragen helfen auch, den Diskurs auf die Häuser der Eltern und Familien auszudehnen.

Während die Schüler die Fragen beantworten, setzen sich die Lehrer daneben und die Fragen werden von beiden zusammen bearbeitet. Dieses Verhalten erinnert an den Wunsch, mit den vertikalen Strukturen in den Klassenräumen brechen zu wollen, indem der Lehrer auf einer Ebene mit den Lernenden steht.

(CRIC; PEBI 2004)

Bei der Beantwortung dieser Fragen geht es nicht um richtig oder falsch. Statt dessen sind die Kinder gefordert, ihre Fragen selbst zu beantworten. Dabei haben die Kinder mehrere Möglichkeiten: sei es durch das Verlassen der Klassenräume, draußen in der Natur, oder durch Fragen an die Eltern und der Familie, aber vor allem durch das Reden mit Älteren und Medizinmännern, thë' wala, sollen die Kinder auf ihre Antworten kommen. Die Kinder erhalten auf diesem Weg die Möglichkeit, ihr eigenes Denken zu erforschen. Um besser veranschaulichen zu können, um was für Fragen es sich dabei handelt, hier einige Beispiele:

- **Warum wird dieses Land als Reservat bezeichnet?**
- **Wer gehört dem Dorfrat an und was sind seine Aufgaben?**

Für die ersten Stufen wurden statt Fragen Anregungen für Zeichnungen gegeben:

- **Zeichne dein Haus mit Grundstück.**
- **Zeichne eine Geschichte, die dein Papa, deine Mama oder eines deiner Geschwister erzählt hat.**

Außer der Aufforderung zu selbständigem Denken barg die Methode noch den weiteren positiven Aspekt, dass die Kinder früh lernten, kollektiv zu arbeiten (vgl. Bolaños et al. 2004: 178).

Von Karteikarten zu „cartillas“

Mit der Erstellung eigener Lehrunterlagen und Karteikarten, sowie dem in Workshops und Berufsausbildungen angesammelten Know-how wuchs das Wissen. Es war an der Zeit, dieses Wissen in gebundene Hefte zu strukturieren, den sogenannten „cartillas“. Sie sind das Ergebnis des durch die Jahre angesammelten Materials. Dabei wurden alle Unterlagen strukturiert und in bestimmte Themengebiete zusammengefasst. Sie werden in der Gegenwart als Lehrunterlagen für die unterschiedlichen Themen verwendet.

In den ersten Jahren wurden sie größtenteils auf Spanisch verfasst, mit einzelnen Sätzen in der indigenen Sprache. Bei vielen wurde Rücksicht auf die regionalen Akzente genommen. Erst nachdem die genaue Rechtschreibung des Nasa Yuwe festgelegt war, erschienen die „cartillas“ zweisprachig.

Nach dem ersten Erscheinen wurden die „cartillas“ vom CRIC fotokopiert und an die Schulen und Gemeinden ausgeteilt. Es stellte sich aber heraus, dass viele der Unterlagen schlecht oder gar nicht genutzt wurden. Aufgrund der hohen Kosten entschloss sich der CRIC, die Unterlagen zu einem niedrigen Preis zu verkaufen (vgl. Bolaños et al. 2004: 204ff.).

Zum besseren Verständnis möchte ich einige Beispiele aus der *cartilla* „La evaluación del trabajo educativo de los Profesores y Profesoras del Municipio de Toribío (Colombia)“ (Die Bewertung des Unterrichts der ProfessorInnen der Gemeinde Toribío (Kolumbien)) wiedergeben.

Tabelle 3

In kurzen Stichworten sollen wichtige Informationen zur eigenen Ethnie, Territorium und Geschichte vermittelt werden.

Wer sind wir:

Kolumbien

- 83 indigene Völker
- das Volk der Nasa (Páez)
- die Region Nordcauca
- indigene Reservate von Toribío, Tacueyó und San Francisco

Lebensplan

- wirtschaftlich - umweltbezogen
- politisch - organisatorisch
- gesellschaftlich - kulturell

Wo stehen wir und wohin gehen wir:

Gemeinschaftliches Bildungsprojekt (formell)

- Ausweitung der Abdeckung
(Restaurants, Infrastruktur)
- Lehrbehelfe
- Systematische Weiterbildung von Lehrkräften
- Eigene Universität
- Bewertungs- und Informationssystem

Gemeinschaftliches Bildungsprojekt (informell)

- Jugendbewegung
- Landwirtschaftliches Produktions-zentrum
- Nasa Yuwe-Schulen, Geschichte, Impulsgeber der Gemeinde

Vorgeschichte:

Gesetzlich

- 1994: Allgemeines Bildungsgesetz. Bewertung der Lehrkräfte.
- 1999: Nationale Bewertung.
(70% akademisch; 30% Leistung).
- 2003: Dekret 2582. Vierzehn Aspekte der Leistung. Annulliert.

Lokal

- 1995: Quantitative statistische Bewertung.
- 1995: Institutionelle Bewertung und Planung.
- 2003: Bewertung des ursprünglich Erlernten.
- 2003: Follow-up Besuche.

(erstellt aus PEBI o.J.)

Las guías: Leitfäden für Lehrer

Die Leitfäden sind Wegweiser für die Lehrer. Sie geben nicht nur die Zielrichtung der indigenen Bildung vor, sondern vermitteln pädagogische Grundkenntnisse. Des weiteren werden Informationen gesammelt, die jeder Pädagoge mit der Zeit beherrschen sollte.

Die „guías“ entstanden aus dem gesammelten Lehrmaterial verschiedener Kurse und Schulungen für Lehrer. Wertvolles Material ergab sich auch aus den Berufsausbildungen durch das Unterrichtsministerium (MEN) und durch die Spezialisierungen in Pädagogik.

Später setzten sich die Teilnehmer mit der Gemeinde und externen Experten zusammen, um über das Erlernte zu reflektieren. Das Ergebnis sind ein bis zwei Seiten lange Wegweiser für jedes Themengebiet und für die unterschiedlichen Stufen. Die Leitfäden werden permanent weiter entwickelt.

Zusätzlich wird die Bedeutung von Interkulturalität näher gebracht und warum es wichtig ist, interkulturell zu arbeiten. Als Hilfestellung werden zuletzt noch Methoden vorgestellt, mit denen die besagten Aufgaben ausgearbeitet werden sollen (vgl. Bolaños et al. 2004: 179ff.).

Der Schulrat

Wie bereits öfters erwähnt, ist Bildung für die Nasa auch ein politisches Werkzeug, das den Erhalt der Autonomie ermöglichen soll. Aus diesem Grund sollen die Kinder frühzeitig ein Gefühl für gemeinschaftliche Verantwortung übermittelt bekommen, nicht nur indem sie lernen, eine Gemeinde zu führen, sondern indem auch eine Bindung zu ihrem Reservat aufgebaut wird. Den besten Weg, um dieses Ziel zu erreichen, sahen die Nasa in der Gründung eines Schulrates, der ausschließlich aus Kindern bestehen soll.

„El proceso que iniciamos en los años 70 requería también de formar niños críticos con capacidad para orientar y dirigir a sus comunidades.“⁷⁰ (Bolaños; Ramos 2004: 184)

Der Schulrat wird von den Kindern selbst gewählt. Sobald die Mitglieder ernannt worden sind, übernehmen sie die Verantwortung für alle organisatorischen Fragen innerhalb der Schule. Ob es sich um Versammlungen, das Koordinieren von Projekten, die Unterstützung der Lehrer u.v.m. handelt, der Schulrat ist dafür zuständig. Die Gründung der Schulräte verdeutlicht meiner Meinung nach das Bestreben der Indigenen, eine Bindung zwischen den neuen Generationen und den Gemeinden aufbauen zu wollen. In solchen Mechanismen kristallisiert sich die Angst heraus, die hart erkämpfte Autonomie zu verlieren.

Musik, Tanz und Spiele

Während in der konventionellen Bildungsform künstlerische, oder alternative Ausdrucksformen als ein eigener Bereich angesehen werden, ist es für die indigene Bildung wichtig, diese im Schulleben mit einfließen zu lassen. Dabei werden nicht nur Lehrinhalte auf einer kreativen Eben weitergegeben, sondern es werden auch musikalische und kreative Elemente der indigenen Kultur wiederbelebt. Anfang der 80er Jahre wurden auf diese Weise Rhythmen der Bambucos⁷¹ der Nasa und Guambianos wiederentdeckt.

„En este taller [...] se analizó su contexto y la coreografía y la relación entre danza y música. [...] Se realizaron rondas a partir de las que ya se venían trabajando con los

⁷⁰ „Der Prozess, den wir in den 70er Jahren eingeleitet haben, verlangte auch die Erziehung des Nachwuchses zu kritischen Kindern, mit der Fähigkeit, ihre Gemeinden zu orientieren und anzuleiten.“

⁷¹ Der Bambuco ist eine bekannte Musikrichtung im kolumbianischen Andenraum.

maestros en las escuela-comunidad, [...]. Estos elementos contribuyeron a revitalizar y recrear los juegos, el baile y la música [...]"⁷² (Bolaños; Ramos 2004: 197)

Gleichzeitig fließen Musik und Tanz in diverse Spiele ein. Das spielerische Lernen ist ein wichtiges Konzept innerhalb der eigenen Pädagogik. Die Nasa haben dieser Methode einige Erfolge zu verdanken. Das Spielen sollte den Kindern die Angst nehmen, die mit der Schule verbunden wurde. Lange Zeit herrschte in den öffentlichen Schulen eine strenge und diskriminierende Lehrform. Das Spielen sollte für die Kinder eine Möglichkeit sein, das Schulleben wieder zu genießen. In den Spielen wurde vor allem der Alltag in den Gemeinden wiedergegeben (vgl. CRIC; PEBI 2004).

„Los niños por medio de sus juegos recrean las formas como viven en la familia, las fiestas, los trabajos de la parcela, el mercado y los diversos hechos de su entorno.“⁷³ (Bolaños et al. 2004: 200)

Die Lehrer wirken unterstützend mit und helfen, aus dem Spielen auch eine Lehraktivität zu machen.

Spiele wurden auch zur Aufklärung unter den Eltern eingesetzt. Eltern standen dem spielerischen Lernen sehr kritisch gegenüber. Um dem entgegenwirken zu können, wurden spezielle Workshops organisiert, an denen die Eltern teilnehmen konnten. Gemeinsam mit ihren Eltern spielten die Kinder und bewiesen, dass sie dabei auch lernten.

Ich möchte noch ein Beispiel anführen, das die Wirksamkeit des spielerischen Lernens verdeutlicht. Zwischen dem Nasa Yuwe und dem Spanischen gibt es einige Unterschiede zwischen der Aussprache gewisser Laute, wie zum Beispiel die Vokale O und U. Im Nasa Yuwe existiert, im Gegensatz zum Spanischen, kein wahrnehmbarer Unterschied zwischen dem U und dem O. Das ist der Grund, warum die Kinder des öfteren diese beiden Laute verwechseln und falsch einsetzen. Durch Spielen und Singen kann intensiv auf diese Problematik eingegangen werden, ohne dass die Kinder die Lust am Lernen verlieren (CRIC; PEBI 2004).

⁷² „In diesem Workshop [...] wurden der Kontext und die Choreographie und die Beziehung zwischen Tanz und Musik analysiert [...] Rundtänze wurden auf der Grundlage jener ausgeführt, die bereits von den Lehrern der Gemeindeschule bearbeitet wurden. [...] Diese Elemente trugen dazu bei, die Spiele, den Tanz und die Musik neu zu beleben und zu rekonstruieren.“

⁷³ „In den Kinderspielen spiegelt sich die Art und Weise, wie sie in der Familie leben, ihre Feste, die Arbeiten auf der Parzelle und verschiedene Elemente ihrer Umgebung.“

IV.7.b) Primerito (Vorschule): erstes Ergebnis eigener Pädagogik

Un proyecto pedagógico involucra la investigación y generalmente parte de un problema que hay que clarificar. En su desarrollo combina la teoría con la práctica y se articula a diversas disciplinas, contextualizando los aportes teóricos.⁷⁴
(Bolaños et al. 2004: 171)

Die Entwicklung der bilingualen Projekte ab ihrer Entstehung im Jahr 1978 wiesen in den ersten Jahren erhebliche Probleme auf. Gleichzeitig dienten die ersten Ergebnisse als Referenz für Verbesserungen.

Ein Problem, das häufig auftrat, war das unterschiedliche Sprachniveau der Kinder innerhalb einer Schule. Manche beherrschten nur eine der beiden Sprachen, entweder Spanisch, oder die indigene Muttersprache. Andere waren zwar bilingual, aber mit großen Niveauunterschieden zwischen beiden Sprachen. Hinzu kamen die regionalen Akzentunterschiede. Das sollte nicht die einzige Schwierigkeit sein. Auch die Eingliederung der Kinder in das neue Schulsystem erwies sich als schwierig. Zu lange dominierte die westliche Bildungsdoktrin, die nicht selten von Gewalt begleitet wurde. Das PEBI-Team arbeitete gemeinsam eine Lösung aus. Das Ergebnis war die Gründung einer Vorschule, „Primerito“ (Diminutiv von primero = Erste), später auch „Aprestamiento“ (Vorbereitung) genannt. Diese Vorschule hatte als primäres Ziel, den oben genannten Problemen entgegenzuwirken. Einerseits sollte das Niveau aller Schüler vereinheitlicht werden und andererseits sollten die Kinder auf die neue Pädagogik vorbereitet werden.

„Había que desarrollar ciertas habilidades necesarias para la lectoescritura, pero sobre todo para la nueva vida escolar: fomento de la observación, desarrollo de la pregunta, fortalecimiento de la expresión oral en los niños. [...] el aprestamiento tenía el papel de articular a los niños de la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad; [...] partir de las vivencias culturales, recrearlas en la escuela [...]“⁷⁵(Bolaños et al. 2004: 166)

Es wurden für die Vorschule einige Lehrunterlagen, die „cartillas“, erstellt. Dafür wurden Untersuchungen eingeleitet, die ein Psychologe begleitete. Dabei wurden die

⁷⁴ „Ein pädagogisches Projekt beinhaltet die Forschung und geht für gewöhnlich von einem Problem aus, das es zu klären gilt. In seiner Entwicklung verbindet es die Theorie mit der Praxis und artikuliert sich in verschiedenen Disziplinen, indem es die technischen Beiträge kontextualisiert.“

⁷⁵ „Es war notwendig, bestimmte Fähigkeiten für das Lese-Schreibverständnis, vor allem aber für das neue Schulleben zu entwickeln: Förderung der Beobachtungsgabe, Entwicklung des Fragens, Stärkung des mündlichen Ausdrucks der Kinder [...] die Vorschule hatte die Aufgabe, für die Kinder eine Verbindung zwischen der Gemeinschaft und der Schule, sowie zwischen der Schule und der Gemeinschaft herzustellen. [...] von den kulturellen Erfahrungen ausgehen und sie in der Schule nachvollziehen.“

Entwicklung und die verschiedenen Phasen der Kinder durchgehend analysiert. Auch traditionelle Erziehungsformen wurden ergründet. Das Ergebnis waren drei verschiedene „cartillas“ für Kinder und zwei Leitfäden für die Lehrer.

- Die erste „cartilla“ beinhaltet die Rolle der Gemeinde und ihre Bedeutung für Familie, Schule, Land und Natur.
- In der zweiten Lehrunterlage wird die Bedeutung der Arbeit und ihrer Werkzeuge, sowie der Natur behandelt. Außerdem enthält sie Übungen für Motorik.
- Die dritte bringt die Symbolik und ihre Bedeutung den Kindern näher. Am Ende werden die Kinder auf das Alphabet vorbereitet.

Dank dieser Vorschule konnten sich die thematischen Felder und damit die inhaltliche Grundlage der Bildung herauskristallisieren (vgl. Bolaños et al. 2004: 164ff.).

IV.7.c) Tul, Verwirklichung indigener Pädagogik

Einfach beschrieben ist ein Tul ein selbstangelegtes, großes Beet, auf dem traditionelle Anpflanzungsformen praktiziert werden. Das Grundstück wird unterteilt und mit verschiedenen Pflanzen, Obst und Gemüsesorten bebaut. Die Kinder entscheiden zusammen mit den Lehrern darüber, was angelegt wird, denn es muss immer Rücksicht auf die natürlichen Gegebenheiten genommen werden, um den Boden nicht zusätzlich zu belasten. In nahezu allen indigenen Gemeinden im Departement Cauca werden Tuls angelegt und mit viel Disziplin bewirtschaftet (vgl. CRIC; PEBI 2004)

Betrachtet man/frau ein Tul genauer, offenbaren sich viele Eigenschaften indigener Kultur. Dieses gemeinsame Projekt, an dem alle „*comuneros*“ (Gemeindemitglieder) sowohl beteiligt als auch verantwortlich sind, erfüllt das Prinzip der Kollektivität. An diesem Vorhaben wirken von Anfang an Kinder, Erwachsene und Lehrer mit, denn es sind auch jene, die am Ende davon profitieren.

Die gesamte Vorgehensweise an einem Tul ist zyklisch. Alles wird verwertet und nichts wird verschwendet. Zum Beispiel werden verschiedene Kleintiere wie Hühner und Hasen gehalten. Aus ihrem Kot wird ein natürlicher Dünger gewonnen, der essenziell für das Wachstum der Pflanzen ist. Zusätzlich werden im selben Mist Würmer gezüchtet, von denen sich die Kleintiere ernähren. Die Kleintiere wiederum dienen als Nahrung für Schüler und Lehrer der Schule.

Innerhalb der Pädagogik bietet ein Tul Raum für verschiedene Lehrinhalte, die von allen Beteiligten aufgenommen werden können. Die traditionelle Anbauweise wird wiederbelebt und gleichzeitig an die heranwachsenden Generationen weitergegeben. Detaillierte Beschreibungen, Eigenschaften und Wirkungen von Pflanzen werden Teil des Lehrinhalts.

Zuletzt hatte der Tul eine weitere positive Auswirkung: die wieder gewonnene Liebe zur Landarbeit. Lange war sie ein Wahrzeichen für die Existenz von Großgrundbesitzern und die Unterwerfung derer, die sie ausführen mussten. Wie bereits erwähnt, wurden außerdem in den Schulen die Kinder mit Landarbeit bestraft, wodurch eine Abneigung gegen diese Tätigkeit entstand.

Der Tul erleichterte mir das Verständnis für die Grundzüge indigener Pädagogik. Ich gewann daraus eine Vorstellung, wie sich indigene Kultur und Lehre zusammenfügen, um schlussendlich den Lehrinhalt für die neuen Schulen zu bilden.

IV.8) Quellen und Methoden für die Gestaltung einer indigenen Schule

Wenn es um die Quellen und Inspirationen für die Gestaltung der indigenen Schule im Cauca geht, sind in der Literatur nur spärliche Informationen zu finden. In den mir bekannten Publikationen konnte ich lediglich in „¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia“ zwei konkrete Hinweise finden. Einerseits wird Célestin Freinet im Zusammenhang mit seiner Idee einer aktiven Schule und der Bedeutung von Arbeit innerhalb dieser erwähnt. Andererseits wird Paulo Freire genannt, vor allem in Bezug auf die von ihm betonte Bewusstseinsweckung, der „Conscientização“ (vgl. Bolaños et al. 2004: 228). Außer Freire und Freinet konnte ich keine weiteren Verweise auf externe Einflüsse finden. Deshalb habe ich beschlossen, diese beiden Inspirationsquellen der caucanischen indigenen Schule näher zu erläutern. Umso mehr ich über diese beiden Persönlichkeiten erfuhr, desto deutlicher wurden mir die Parallelen zwischen ihren Konzepten und jenen der indigenen Schule im Cauca.

IV.8.a) Célestin Freinet und seine befreiende Volksbildung

„Der entscheidende Beitrag Freinets liegt in der Rückbindung von Wissenschaft und Technik an das gesellschaftliche, alltägliche Arbeiten und Leben.“
(Kock 1996: 20)

Célestin Freinet (1896-1966) kann als Kind der laizistischen Ideologie verstanden werden. Er glaubte fest an die strenge Trennung von Kirche und Staat, die sich im französischen Schulwesen mit dessen Säkularisierung 1882 festigte. Doch es war nicht nur die Trennung der beiden Gewalten, die Freinet begeisterte, sondern zwei weitere Errungenschaften desselben Jahres: der gebührenfreie Charakter der Schulen und die Schulpflicht aller Kinder vom sechsten bis zum dreizehnten Lebensjahr (vgl. Kock 1996: 14). Diese Reformen sollten auch die „[...] Toleranz und Anerkennung der unterschiedlichen geistigen Traditionen [...] fördern, zu ihrer ideologischen Klammer werden und die Gleichberechtigung [...] gewährleisten, [...]“ (Kock 1996: 14)

Der Laizismus ist für Freinet das Werkzeug, das aus der Schule einen Ort der Freiheit und Gleichberechtigung machen kann. Des weiteren soll eine laizistische Pädagogik die Bildung von allen unterdrückenden Umständen befreien. Zu diesen Faktoren zählen unter anderem: soziale Ausgrenzung, unmenschliche Lebensbedingungen und Rassismus. Sie sind für Freinet Teil struktureller und intellektueller Gewalt, die eine gerechte Entwicklung innerhalb des Schulwesens

verhindern. Interessanterweise entschied sich auch das interkulturelle Bildungsprogramm (PEBI) gegen eine Einbindung von Religion in den indigenen Lehrplan. Die Beweggründe, die zu diesem Denkansatz führten, sind bei Freinet und den Nasa ohne Zweifel auf unterschiedliche geschichtliche Erfahrungen zurückzuführen, dienen aber demselben Zweck. Der Abbau solcher Strukturen soll dem Kind ermöglichen „[...] in einem dialektischen Prozeß kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und der eigenen Geschichte, die Wahrheit seines eigenen Lebens und seinen Platz in der bestehenden Gesellschaft finden zu können.“ (Kock 1996: 16)

In diesem Sinne ist Bildung kein Machtinstrument, das die Interessen einiger Weniger fördert.

Wie bereits von Kock oben ausgeführt, liegt der bedeutendste Ansatz Freinets in der Verschmelzung des Alltags und des sozialen Umfelds mit der Bildung. Aus diesem Grund ist für Freinet Arbeit innerhalb der schulischen Aktivitäten ein unabdingbarer Faktor. Kooperatives arbeiten und Arbeitsdisziplin sollten seiner Meinung nach nicht von der Schule getrennt werden, im Gegenteil sie sollten ein Teil von ihr sein. Wichtig dabei ist, dass es sich um eine zielgerichtete und gesellschaftlich relevante Arbeit handelt, die zusätzlich Erziehung und Bildung untermauern soll. Kurz gesagt soll die aktive Schule ein „Spiegelbild der menschlichen Entwicklung werden“ (vgl. Kock 1996: 16ff.).

Die Parallelen zwischen dem Konzept des PEBI und der aktiven Schule von Célestin Freinet sind nicht zu übersehen. Die schulische Institution ist im Verständnis der Indigenen nicht ein in sich geschlossener Raum wo Wissen lediglich reproduziert wird. Die Schule ist ein Teil der Gemeinde und damit des alltäglichen Lebens aller jener, die sie bewohnen. Aus demselben Grund wird Arbeit in die eigene Pädagogik eingebunden, weil sie ein wichtiger Bestandteil der eigenen Kultur ist.

Auch die Vorstellungen seiner Frau Elise Freinet erinnern stark an die Erziehungstechniken innerhalb (bzw. außerhalb) der indigenen Schulklassen.

„Nehmen wir das Kind (und geben) wir ihm ausreichend Freiheit, damit es den langen Schultag hindurch ganz es selbst bleiben und sich zugleich den verschiedenen Aufgaben widmen kann, die ihm unterbreitet werden: sprechen, singen, Geschichten erzählen, schreiben und zeichnen. Durch sprechen oder singen wird die Atmosphäre in der Klasse zuweilen beeinträchtigt; schreiben und zeichnen

dagegen sind eher tolerierte Aufgaben. Nach einer Vorlage schreiben wird schnell langweilig. Seiner eigenen Vorstellung entsprechend zeichnen, bleibt dagegen immer die begeisterndste Aktivität. Profitieren wir also hiervon: lassen wir unsere Kinder zeichnen.“ (Kock 1996: 116)

Für sie lag vor allem im Zeichnen und in der Kunst eine adäquate Methode, die Kreativität und den Stil eines jeden Kindes zu fördern. Seinen/ihren Stil zu kennen, bedeutet eine Tür zu seiner/ihrer Persönlichkeit zu öffnen. Der Lehrer, oder die erwachsene Person übernimmt dabei lediglich die Rolle eines Wegführers, um nicht die Kreativität des Kindes einzuschränken. Der Lehrer stellt lediglich seine Geschicklichkeit zur Verfügung, ohne seinen Geist einschreiten zu lassen (vgl. Kock 1996: 120f.). Vor allem in den Vorschulstufen (Aprestamiento) wird vom PEBI die zeichnerische Aktivität eingesetzt. Kunst und Musik sind ein wichtiger Bestandteil der indigenen Schule, um die Eigenständigkeit und Kreativität der Kinder zu fördern.

Denn was Elise Freinet früh erkannte: eine korrekte Erziehung besteht darin, das Kind psychologisch zu unterstützen, nicht es den eigenen Vorstellungen entsprechend formen zu wollen. Die Kunst stellte für sie den richtigen Ansatz dar (vgl. Kock 1996: 120) und meiner Meinung nach gelangten die Indigenen im Departement Cauca ebenfalls zu dieser Erkenntnis.

IV.8.b) Paulo Freire und seine Pädagogik der Unterdrückten

„Dadurch, daß Menschen sich einmal gemachte Erfahrungen aneignen, daß sie schaffen und neu erschaffen, daß sie sich in ihren Kontext integrieren und auf Herausforderungen reagieren, daß sie objektivieren, unterscheiden und transzendieren, treten sie in jenen Bereich ein, der ausschließlich ihnen angehört – in den Bereich der Geschichte und der Kultur.“
(Freire 1983: 10)

Paulo Freire (1921-1997) ist ein bekannter und einflussreicher brasilianischer Pädagoge. Für ihn besteht die größte Problematik in der Passivität der Menschen, allen voran derer, die in der Gesellschaft als zweitrangig gesehen werden. Gemeint sind Slumbewohner und das ländliche Proletariat, die über einen geringen Zugang zu Schulen verfügen und denen die Chance auf eine qualitative Bildung verwehrt wird. Aber wichtiger noch: ihnen wird zugleich die Chance genommen, ein kritisches Denken zu entwickeln. Ohne Kritik werden die Zustände nicht hinterfragt und es entsteht stille Akzeptanz. Daher ist für Freire die traditionelle Bildungsform ein Machtfaktor, der die Gesellschaft spaltet und Machtstrukturen aufrechterhält.

Der Schlüssel gegen die Ohnmacht des Volkes liegt für Freire in der „Conscientização“, der Bewusstseinsweckung, „[...] die Entwicklung eines

erwachenden kritischen Bewusstseins.“ (Freire 1983: 25) Es ist kein einfacher Prozess, denn Menschen reagieren auf Veränderungen oft mit Angst.

„Concientizar“ war und ist innerhalb des CRIC und PEBI ein wichtiger Schlüssel zur Verwirklichung einer eigenen Bildung und auch, um ein kritisches Denken in den Gemeinden zu fördern. Außerdem kann nur auf diesem Weg eine breite Unterstützung gewonnen werden. Für Freire liegt dieser Beitrag in der Verantwortung der Pädagogen, ein Beitrag, durch den eine neue Form der Gesellschaft geschaffen werden kann (vgl. Freire 1983: 37ff.).

Was die traditionelle Unterrichtsmethode betrifft, bezeichnete sie Freire als das „Bankierskonzept“. Er bezeichnet sie als leblos und versteinert, indem ein übermittelndes Subjekt (der Lehrer), ein zuhörendes Objekt (der Schüler) wie einen „Container“ mit Informationen füllt (vgl. Byslovsky: 22). Zusätzlich ist der Lehrplan für Freire ohne jeglichen Bezug zur Realität, was die Entwicklung eines kritischen Denkens behindert.

Ein Gegenkonzept brachte Freire mit seiner Idee der Kulturzirkel. „Anstelle des Lehrers hatten wir einen Koordinator, an Stelle von Lektionen Dialoge, anstelle von Schülern Gruppenteilnehmer, anstelle von entfremdeten Unterrichtsplänen Kontaktprogramme, die in Lerneinheiten aufgeteilt und kodiert waren.“ (Freire 1983: 46)

Für das PEBI hatte die Loslösung von traditionellen Bildungsformen oberste Priorität. Es war und ist ein Bruch mit der Vergangenheit, die von Unterjochung und der Induzierung fremden Wissens geprägt war. Im indigenen Kontext rückte das Eigene wieder in den Vordergrund, der Lehrer ist nicht mehr die oberste Wissensinstanz, sondern wird zu einem von vielen Wissensträgern. Das Prinzip der Kollektivität wird wieder fester Bestandteil der eigenen Kultur und lässt sich vom Prinzip mit den „Kulturzirkeln“ vergleichen. Auf diese Weise wird ein Dialog ermöglicht, durch den verschiedene Themen besprochen und verdeutlicht werden können. Auf diese Weise wurden viele der Lehrinhalte des PEBI festgelegt.

IV.9) Probleme einer eigenen Bildung

Das gebrandmarkte Gedächtnis

Eine Lehrerin äußerte im Laufe des Treffens in Cofradía des Öfteren ihre Sorge über die geringe Teilnahme einiger Familien an den Bildungsprojekten. Mehr noch, sie sprach von regelrechten Gegnern, mit denen sie in ihrer Gemeinde zu tun hatte. Während sie sprach, bemerkte ich, wie weitere Teilnehmer in der Runde mit dem Kopf nickten. Ich war sehr überrascht, über dieses Problem zu hören, da ich ein sehr einheitliches Bild im Kopf hatte. Tatsächlich dachte ich, dass es innerhalb der Ethnien selbst keine Zwistigkeiten gebe.

Grundlegende Veränderungen brauchen eine gewisse Zeitspanne, um von den Akteuren akzeptiert und übernommen werden zu können. Besonders schwierig erweisen sich Modifizierungen innerhalb jener Strukturen, die in der Vergangenheit als politische Instrumente fungiert haben.

Die Implementierung des neuen indigenen Bildungssystems ist ein Beispiel dafür, wie tief der Einfluss der Kirche und der Kolonisierung war. Das von den Spaniern eingeführte System, das jahrhundertlang dominierte, wurde von einem Tag auf den anderen komplett umstrukturiert. Für viele Indigene war dies eine schwer nachvollziehbare Veränderung, die vor allem Angst auslöste.

Bildung bedeutete für die Meisten, geschlagen, misshandelt und einem fremden System unterworfen zu werden. Der Glaube an einen von der katholischen Kirche vorgegebenen Gott verankerte sich tief in der indigenen Kultur. Als sich das PEBI die christliche Religion in den neuen Lehrplänen durch die indigene Kosmovision entschied, sorgte dies für viel Unruhe. Viele dachten, es sei eine Sünde, sich von der christlichen Religion abzuwenden.

Allerdings war die Religion nur eine der vielen Erneuerungen, die für Diskrepanzen innerhalb der Kommunen sorgte. Plötzlich wurde die eigene Sprache gelehrt, statt Schreie und Schläge gab es Spiele und statt Scham wieder Stolz. Auf Grund ihrer Verunsicherung bevorzugten bis heute manche Familien die regulären Schulen. Die Menschen aufklären und informieren, ist bis heute eine der Aufgaben des PEBI geblieben. Eine Möglichkeit ist durch eine Teilnahme der Eltern an den gemeinsamen Treffen gegeben. Auf diesem Weg kann ein richtigerer Eindruck von dieser Thematik entstehen und können Ängste vor dem Unbekannten genommen werden. Es ist ein langwieriger Prozess, der eine schnelle Entwicklung der Bildungsprojekte hindert. Trotz allem darf dieses Problem keinesfalls ignoriert

werden. Denn erst die Unterstützung der Eltern kann den Fortbestand einer eigenen Bildung gewährleisten.

Große Distanzen – große Unterschiede

Ich erhielt von Francisco Rojas einige Unterlagen und Berichte zum gegenwärtigen Stand diverser CRIC Projekte in den einzelnen Zonen. Diese werden von den Lehrern und Teilnehmer der Region selbst erstellt und fassen die Entwicklungen, Fortschritte wie auch Schwierigkeiten zusammen. Während ich das Material las, kristallisierte sich in Bezug auf die Bildung ein bestimmter Einwand heraus: eine zu geringe Begleitung und Beteiligung des CRIC.

Der Grund für diese Problematik lässt sich vermutlich auch auf die geographische Lage der Gemeinden zurückführen. Die Gemeinden aller acht indigenen Ethnien erstrecken sich über ein äußerst großes Gebiet, gekennzeichnet von einer gebirgigen Andenlandschaft, die viele Zonen von einander trennt. Die Distanzen zwischen den Reservaten sind sehr groß und diese sind nicht immer leicht zugänglich.

Auf Grund dieser geographischen Lage variierten die geschichtlichen Ereignisse, die die Regionen unterschiedlich prägten und zu ungleichen Ausgangsszenarien in der Gegenwart führten. Dementsprechend uneinheitlich ist der Stand, den die PEBI-Projekte in den einzelnen Regionen aufweisen.

Den größten Einfluss hatte traditionell die katholische Kirche. Während die nördliche Zone des Departements Cauca sich durch eine starke, politisch aktive Vergangenheit charakterisiert, war vor allem Tierradentro eine Region starker Missionierung. Bildung lag hier bis ins Jahr 2004 in Händen der Apostolischen Nuntiatur. Hingegen haben die Schulen des Nordens ein sehr fortgeschrittenes Stadium erreicht (vgl. Galeano Lozano 2006: 225ff.).

Einerseits bringt die geographische Struktur der Region eine hohe Diversität mit sich, wodurch ein hohes Maß an Dynamik des CRIC gefragt ist. Andererseits wird dadurch eine faire Begleitung, Kontrolle und Unterstützung aller Projekte in allen Zonen nahezu unmöglich.

Aber nicht nur in Bezug auf organisatorische Fragen werden die großen Distanzen zu einem Hindernis. Auch ein gerechter Zugang der Schüler zu den Schulen stellt eine Herausforderung dar. Die großen Entfernungen zwischen Schulen und

Gemeinden führen viele Eltern dazu, sich gegen einen Schulbesuch zu entscheiden (vgl. CRIC; PEBI 2008).

Armut und schlechte Lehrausbildung als Ursache mangelnder Bildung

Wie bereits erwähnt, spielen die sozialen Gegebenheiten des Landes eine bedeutende Rolle, wenn es um Bildung für Indigene geht. Armut verschließt vielen Menschen in Kolumbien die Türen und lässt einen Kreislauf entstehen, der nur schwer zu durchbrechen ist. Gute Ausbildung ist an finanzielle Mittel geknüpft, die die meisten Indigenen nicht aufbringen können. Dadurch kommen nur Wenige in den Genuss einer hochwertigen Bildung.

Dementsprechend hoch ist die Analphabetenrate, wenn diese auch in den letzten Jahren durch die Arbeit des PEBI reduziert werden konnte. Trotz allem stellt sie ein Problem dar, das auf zwei Ebenen relevant ist. Auf der einen Seite müssen die Dorfräte in der Lage sein, mit wichtigen organisatorischen und bürokratischen Angelegenheiten umzugehen, für die Lesen, Schreiben und Rechnen unverzichtbar sind.

Andererseits entsteht durch schlechte Bildung auch eine schlechte Grundlage für eine weitere Ausbildung, vor allem für diejenigen, die an einer pädagogischen Ausbildung oder weiteren Spezialisierungen interessiert sind, um als LehrerInnen arbeiten zu können. Den Berichten zu Folge weisen manche LehrerInnen große Wissenslücken auf (vgl. CRIC; PEBI 2008).

Die Armut verschuldet eine weitere Problematik, wenn Familien sich für eine qualitativ hochwertige Schule für ihre Kinder entscheiden, müssen diese dafür oft in die Städte pendeln. Das Risiko einer kulturellen Entwurzelung ist hoch, weshalb viele Familien sich gegen diese Option entscheiden.

Um abzuschließen, möchte ich noch einmal an die Konflikte und deren Akteure in Kolumbien erinnern. Armut spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, denn sie wird zum Nährboden für „linke“ und „rechte“ bewaffnete Gruppen, sowie die Privatarmeen der Drogenbosse. Unzählige Jugendliche, unter ihnen auch viele Indigene, treten in der Hoffnung auf eine Besserung ihrer sozialen Lage in eine bewaffnete Gruppe ein oder verdingen sich bei der Koka- oder Mohnernste und werden in beiden Fällen ihrer Herkunft und Lebensweise entfremdet.

Unwissen und Unwille

Unwissen der traditionellen Autoritäten ist mit ein Grund, dass manche Vorhaben des PEBI und des CRIC schwer umgesetzt werden können. Auch dieser Aspekt ist regional unterschiedlich ausgeprägt.

Ob es an mangelndem Interesse der Autoritäten, oder an knappen technischen Ressourcen wie Internet und Computer liegt, die den Informationsfluss beschleunigen würden kann ich nicht beantworten. Tatsache ist, dass die Mitarbeit der Dorfräte für die Mobilisierung der Gemeinden ausschlaggebend ist, damit kollektiv Projekte verwirklicht werden können.

Als letztes Problem möchte ich auf den Unwillen nicht-indigener Lehrer eingehen. Da es sich beim PEBI um ein junges Konzept handelt, gibt es in der Gegenwart sowohl indigene, als auch gemischte Schulen. Hier sind des Öfteren Personen aus den etablierten Lehrergewerkschaften tätig. Sie sind weder an der indigenen Problematik interessiert, noch wollen sie sich den indigenen Bildungskonzepten anpassen, ebenfalls ein Hindernis für eine erfolgreiche Umsetzung der PEBI-Vorhaben (vgl. PEBI 2008).

V) Interkulturalität

„La interculturalidad no es un sancocho de quinientas libras de res y cinco libras de pescado, en que la res diluye el fuerte olor a pescado. El sancocho, [...] tendría que mantener el pescado con su sabor y olor, ganando ciertas características de la carne roja que no producen colesterol. Este sancocho no tiene el propósito de desaparecer el sabor de la carne roja, sino el de reducir su consumo, mientras se aprovechan sus vitaminas y proteínas, junto con los minerales de la carne blanca.“⁷⁶

(Bodnar 2006: 18)

Im Mai 2008 hatte ich die Möglichkeit drei Tage lang an einem PEB Treffen teilzunehmen. In Cofradía, einer kleinen Nasa-Siedlung (asentamiento) in der Nähe von Popayán, kam ich drei Tage lang in den Genuss der Gastfreundschaft und Offenheit einiger PEBI Teilnehmer. Umgeben von Kindern, älteren Menschen und LehrerInnen erhielt ich in Begleitung des Anthropologen Francisco Rojas die Chance, einen Blick auf ein besonders junges Bildungsprogramm zu werfen.

Bereits am ersten Tag fiel mir auf, wie offen alle Teilnehmer mit meiner Gegenwart umgingen, aber vor allem, wie ich von Anfang an in den Diskurs miteinbezogen wurde. Sie ließen es nicht zu, dass ich die Rolle einer stillen Beobachterin übernahm. Ich wurde nicht nur dazu aufgefordert, meine Meinung kund zu tun, sondern bekam schon am ersten Tag eine Aufgabe. Ich sollte das Bildungssystem in Österreich beschreiben und wenn möglich auch eine alternative Bildungsform. Ich überlegte mir am Abend einige Stichwörter zur gängigen Bildung in Österreich und wollte als alternatives System die Montessorischulen beschreiben.

Am nächsten Morgen, nach einem besonders ausgiebigen Frühstück, wurde ich gleich als Erste zum Sprechen aufgefordert. Etwas nervös stellte ich mich vor die Gruppe und gab etwas von meinem oberflächlichen Wissen über österreichische und Montessorischulen preis. Als ich meine Ausführungen beendete, war meine Überraschung groß, als ich bemerkte mit welchem Interesse sie meinem Vortrag gefolgt waren. Es wurden mir zahlreiche Fragen gestellt, die ich bemüht versuchte zu beantworten. Es entstand ein reger Austausch zwischen uns allen, indem das Erzählte mit eigenen Erfahrungen und Ansichten verglichen wurde und Jede/r die Chance erhielt sich mitzuteilen.

⁷⁶ „Interkulturalität ist kein Eintopf von fünfhundert Pfund Rindfleisch und fünf Pfund Fisch, wo das Rindfleisch den starken Fischgeruch überdecken soll. Der Eintopf ... sollte den Geschmack und Geruch des Fisches bewahren, und durch gewisse Eigenschaften des roten Fleisches an Würze gewinnen, die kein Cholesterin erzeugen. Dieser Eintopf soll nicht den Geschmack des roten Fleisches zum Verschwinden bringen, sondern dessen Verzehr reduzieren, die Vitamine, Proteine und Mineralstoffe des weißen Fleisches aber nützen.“

Was ich an diesem Moment als besonders positiv empfand, war das Gefühl, dazuzugehören und ein Teil des Diskurses zu sein, wodurch ich alle meine Hemmungen ablegen konnte. Was ich zu diesem Zeitpunkt nicht erkannte, war, dass ich bereits Teil eines interkulturellen Prozesses war. Ich wurde als „Außenstehende“ eingeladen, mein Wissen zu teilen, um es anschließend zu analysieren und mit eigenen Erfahrungen zu verbinden. Unbewusst erlebte ich Interkulturalität, ein Projekt, das eine besondere Stellung im lateinamerikanischen Raum einnimmt.

Lateinamerika ist von einer hohen kulturellen und ethnischen Heterogenität gekennzeichnet. Verschiedene Gruppen teilen sich dieselben nationalen Räume und sind gezwungen, trotz ihrer Diversität miteinander zu leben. In der Praxis scheint die Verwirklichung des friedlichen Miteinanderlebens in weiter Ferne. Dennoch haben sich in den letzten zwanzig Jahren einige Konzepte und Ansätze herauskristallisiert, durch die die verschiedensten kulturellen Gruppen in Dialog treten können. Den vermutlich wichtigsten Ansatz lieferte die indigene Bewegung, ausgehend von ihrem Wunsch nach Autonomie: ihr Konzept von Interkulturalität.

Viele autochthone Gruppen des südlichen Subkontinents befinden sich seit einigen Jahren und Jahrzehnten in einem Prozess der kulturellen Wiederbesinnung, gekennzeichnet von einem verstärkten Gefühl eigener Identität. In diesem Zusammenhang waren in Kolumbien die Nasa tonangebend. Unter dem Motto der „Autonomie“ beanspruchen die Nasa das Recht, ihre Kultur und Sprache auf dem ihnen zustehenden Territorium frei ausleben zu dürfen. Wie der CRIC selbst betont, ist damit keinesfalls der Wunsch nach einem eigenen, autonomen Staat gemeint. Statt dessen erheben sie den Anspruch der kulturellen Freiheit für alle Ethnien in Kolumbien, verstärkt durch den Wunsch nach einer eigenen Bildung.

Dieser Wunsch ebnete den Weg für interkulturelles Arbeiten. Denn die indigenen Gruppen erkannten, dass Autonomie nur durch Kennen und Aneignung „fremder“ Mittel möglich ist. Die Interkulturalität ebnete zum ersten Mal den Weg für einen Dialog zwischen verschiedenen Kulturen.

IV.1) Allgemeine Definitionen von Interkulturalität

Obwohl es eine umfangreiche Literatur zur Interkulturalität gibt, lassen sich mit Sicherheit zwei Tendenzen hervorheben. Während sich die Interkulturalität im europäischen Raum hauptsächlich auf Themen der Migration beziehen, stützt sich das lateinamerikanische Verständnis fast ausschließlich auf die indigenen Bewegungen in Südamerika und insbesondere auf ihre interkulturellen Bildungsprojekte.

Was ist Interkulturalität?

Einfach ausgedrückt kann Interkulturalität als ein Dialog zwischen verschiedenen kulturellen oder sozialen Gruppen verstanden werden. „La noción de interculturalidad significa `diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas“⁷⁷ (Godenzzi 1996: 14)

Weiters schreibt Godenzzi „Se trata, en síntesis, de apoyar que en un futuro no muy lejano exista un verdadero diálogo intercultural entre nuestras diversas etnias y nacionalidades en lugar de la situación actual de dominación y dependencia y de agresión y sumisión.“⁷⁸ (Godenzzi 1996: 15)

Die Interkulturalität ist ein Instrument, das einen Austausch zwischen verschiedenen Gruppen ermöglicht. Ideen und Vorstellungen können miteinander ausgetauscht, modifiziert und den eigenen Vorstellungen angepasst werden, ohne auf die eigenen Werte zu verzichten. Die freiwillige Bereitschaft ist die Voraussetzung für interkulturelles Agieren.

Auch Nünning versteht die Interkulturalität als einen Dialog, „[...] der die Standpunkte aller Beteiligten modifiziert. Ein so verstandener »hermeneutischer Ethnozentrismus« [...] erlaubt die Anerkennung von Differenz, ohne von der Vorstellung einer kultur- und rassenübergreifenden Humanität abzurücken [...]“ (Nünning 2005: 82)

Was die Interkulturalität im lateinamerikanischen Kontext betrifft, so definiert sie Godenzzi sehr konzeptuell. Für ihn ist Interkulturalität ein Instrument das die Verfolgung politischer Ziele ermöglicht. Durch Interkulturalität kann aus einer gegebenen Situation (x) auf ein bestimmtes Ziel (y) hin gearbeitet werden kann. Im lateinamerikanischen Raum ist die gegebene Situation (x) oft geprägt von Konflikten und asymmetrischen Machtverhältnissen. Das Ziel (y) sollte daher das Schaffen

⁷⁷ „Der Begriff der Interkulturalität bedeutet 'respektvoller und ausgeglichener Dialog zwischen den Kulturen.'“

⁷⁸ „Zusammengefasst handelt es sich darum, dafür zu sorgen, dass es in nicht zu ferner Zukunft einen echten interkulturellen Dialog zwischen unseren verschiedenen Ethnien und Nationalitäten anstatt der derzeitigen Situation von Beherrschung und Abhängigkeit, Aggression und Unterwerfung gibt.“

neuer Strukturen sein. Damit aus der Situation (x), das Ziel (y) werden kann, muss ein Prozess der Verhandlungen und des Dialoges zwischen den Teilnehmern der unterschiedlichen Kulturen stattfinden. Erst wenn (y) von Gleichheit und Autonomie geprägt ist, ist das Ziel erreicht (vgl. Godenzzi 1996: 14f.).

Zwischen welchen Partnern findet dieser Dialog statt?

Für Sepúlveda ist das Leben in verschiedenen Welten der Ausgangspunkt, damit interkulturelle Prozesse stattfinden können. Aber wie werden diese unterschiedlichen Welten definiert?

Jeder Mensch als Teil einer gesellschaftlichen Gruppe nimmt in sich verschiedene Codes aus seiner Umgebung auf, die das eigene Verhalten unbewusst beeinflussen. Dieses Phänomen bezeichnete Bourdieu als Habitus, „[...] ein soziales Verhaltensmuster [...], das, durch Sozialisation erworben, den spezifischen Lebensstil von Individuen und sozialen Gruppen strukturiert.“ (Nünning 2005: 62)

Unser Habitus, welchen wir mit einer Gruppe teilen, gibt uns das Gefühl der Zugehörigkeit. Es entsteht eine imaginäre Grenzen zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“ (vgl. Sepúlveda 1996: 95). Die Schnittstelle zwischen diesen beiden Gruppen ist Grund für verschiedene Reaktionen. Am häufigsten wird die Begegnung mit dem „Anderen“ als beängstigend empfunden, weil äußere Einflüsse „[...] es siempre visto como una amenaza a los mecanismos propios de defensa [...] En el contacto con `los otros´ estamos inmersos en un conflicto y sentimos la necesidad de diferenciarnos para afrontar esta situación de tensión.“⁷⁹ (Valiente 1996: 296)

Ein gesundes, ausgeglichenes Selbstwertgefühl, sowie eine verstärkte Identität helfen diese Angst abzubauen um sich folglich dem „anderen“ zu öffnen. „Dicha apertura permitirá valorar también lo ajeno y esta valoración permitirá incorporarlo, integrándolo y no asimilándose a él, recreándolo y reinventando así la cultura propia. De esta manera se le abre la posibilidad a un grupo cultural de seguir viviendo, sin anquilosarse en culto al pasado ni eliminarse a sí mismo en la negación de lo propio.“⁸⁰ (Heise et al. 1992: 21)

⁷⁹ „Stets als Bedrohung der eigenen Verteidigungsmechanismen gesehen werden [...] Durch den Kontakt mit ‚den Anderen‘ geraten wir in einen Konflikt und fühlen die Notwendigkeit, uns abzugrenzen, um dieser Spannungslage zu begegnen.“

⁸⁰ „Eine solche Öffnung erlaubt auch, das Fremde schätzen zu lernen und es sich aufgrund dieser Wertschätzung zu eigen zu machen, indem es integriert wird, ohne dass man sich daran angleicht, indem so die eigene Kultur neu geschaffen und neu erfunden wird. Auf diese Art kann eine kulturelle Gruppe weiterleben und weder in der Verehrung der Vergangenheit versteinern noch sich durch Negierung des Eigenen selbst auslöschen.“

Wenn diese Angst vor dem Fremden demnach wegfällt und ein Interesse an einem Dialog besteht, wird aus dieser Schnittstelle des „wir“ und des „anderen“ die Basis für einen interkulturellen Dialog. Dieser Dialog findet auf einer horizontalen Ebene statt, basierend auf dem Prinzip der Gleichheit, was wiederum die Bereitschaft und den Respekt des Partners voraussetzt. Leider liegt hier in den meisten Fällen das Problem, denn wie Aikman schreibt, ist dieser Umstand in Lateinamerika sehr selten (vgl. Aikman 2003: 52).

IV.2) Die Bedeutung von Interkulturalität für ein eigenes Bildungssystem

Interkulturalität im indigenen Kontext

„La revaloración cultural es un aspecto fundamental de la interculturalidad,...“⁸¹
(Heise et al. 1992: 23)

Von Anfang an waren die „Revaloración cultural“ und das Stärken der eigenen Identität die leitenden Motive der indigenen Bewegung in Südamerika, lange bevor ihnen der Begriff der Interkulturalität gängig war.

Die eigene Kultur erneut zu schätzen, steht im starken Kontrast zur Vergangenheit. Die jahrhundertelange Assimilation prägte das kollektive Gedächtnis aller autochthonen Ethnien und endete mit dem Verlust ihrer eigenen Identität, die sich durch das gewaltsame Eindringen vollständig zersetzte. Die neu erworbene Identität hatte weder Wurzeln noch eine Tradition, statt dessen „queda como un reflejo, una borrosa imitación del nuevo modelo adoptado.“⁸² (Heise et al. 1992: 18)

Ab den 70er Jahren möchte die indigene Bewegung mit dieser Vergangenheit brechen und leitet damit eine neue Phase ein, geprägt von dem Wunsch einer kulturellen Wiederbesinnung und einer verstärkten Identität, ohne nostalgischen Klischees entsprechen zu wollen.

„La seguridad interna, tanto a nivel de la psiquis individual como de la psiquis colectiva, presupone una reconciliación con el pasado. En otras palabras, involucra una relación que no es ni de negación ni de nostalgia, sino de afirmación de aquél como constitutivo del yo individual y colectivo del grupo cultural.“ (Heise et al. 1992: 21)

⁸¹ „Die kulturelle Neubewertung ist ein wesentlicher Aspekt der Interkulturalität.“

⁸² „Bleibt etwas wie ein Abklatsch, eine verschwommene Nachahmung des neuen angenommenen Modells.“

Der Wunsch nach einer verstärkten kulturellen Identität setzt ein bestimmtes Know-how voraus, das es zuerst zu erwerben gilt. Dadurch werden Arbeitstechniken, Methoden und Ideen übernommen, die spätere autonome Recherchen ermöglichen. Die Interkulturalität wirkt in diesem Prozess reziprok, indem einerseits ein interkultureller Dialog nur mit einer gestärkten Sicherheit innerhalb der Gruppe stattfinden kann. Andererseits kann diese kulturelle Sicherheit nur durch interkulturelles Arbeiten ermöglicht werden.

In diesem Zusammenhang beschreibt Rappaport die Interkulturalität in Lateinamerika, als „[...] la noción que se ha aprovechado como medio para conectar campos como la educación bilingüe indígena con los objetivos políticos del movimiento por los derechos indígenas.“⁸³ (Rappaport 2008: 22)

Aus diesem Grund ist die Interkulturalität nicht nur eine Methode, sondern wird zu einem wichtigen politischen Instrument innerhalb der indigenen Bewegung.

Die Bedeutung von Interkulturalität für die Nasa

„[...] actuar con una doble conciencia nasa significaba, primero tener un pensamiento propio (*nasnasa fxi'zenxi*) o pensar con un corazón nasa (*nasa ûusa's ew atxahçxa fxi'zenxi*). Pero la doble conciencia es, además, pensar con amplitud (*mahtx ûus yaatxnxisa*) no hablar solamente de nosotros, sino también de los otros (*vitetxpa puutx tenga fxi'zenxi*).“⁸⁴
(Bolaños et al. 2004: 104)

Seit der Gründung des „Consejo Regional Indígena del Cauca“ arbeitet die Organisation interkulturell.

„La interculturalidad es una herramienta clave del movimiento. Pero además, la interculturalidad nos da un dispositivo conceptual para hilar esta historia. Hemos elaborado la historia a través de un equipo intercultural ... Este intercambio ha posibilitado la interlocución entre diversas metodologías e interpretaciones en una relación colectiva y horizontal, nos ha ayudado a retomar en una síntesis diferentes miradas para acercarnos a una realidad tan compleja.“⁸⁵ (Bolaños et al. 2004: 25)

⁸³ „Den Begriff, der als Mittel benützt wurde, um Bereiche wie bilinguale indigene Bildung mit den politischen Zielen der Bewegung für die Indigenenrechte zu verbinden.“

⁸⁴ „[...] Mit einem doppelten Nasa-Bewusstsein zu handeln bedeutete erstens, ein eigenes Denken zu besitzen (*nasnasa fxi'zenxi*) oder mit einem Nasa-Herzen zu denken (*nasa ûusa's ew atxahçxa fxi'zenxi*). Doch das doppelte Bewusstsein bedeutet außerdem, ein weites Denken zu pflegen (*mahtx ûus yaatxnxisa*), nicht nur von uns, sondern auch von den anderen zu sprechen (*vitetxpa puutx tenga fxi'zenxi*).“

⁸⁵ „Die Interkulturalität ist ein wesentliches Werkzeug der Bewegung. Doch die Interkulturalität liefert uns auch ein Begriffsinstrument, um diese Geschichte darzustellen. Wir haben die Geschichte mit Hilfe eines interkulturellen Teams erarbeitet ... Dieser Austausch hat den Dialog zwischen verschiedenen Methoden und Interpretationen in einer kollektiven und horizontalen Beziehung erlaubt

Mit unterschiedlichen Beiträgen begleiten die unterschiedlichsten Sympathisanten und Unterstützer die Bewegung bis in die Gegenwart. Das Spektrum reicht von AfrokolumbianerInnen, Kreolen/Kreolinnen bis zu MitarbeiterInnen in- und ausländischer NGOs. Darüber hinaus beherbergt der CRIC acht verschiedene Ethnien⁸⁶, jede mit unterschiedlichen lokalen Differenzen, die bei jedem Schritt von der Organisation berücksichtigt werden müssen.

In Bezug auf die Nasa lassen sich die Regionen entweder in politisch, oder kulturell aktivere Zonen aufteilen. Seit der Gründung des CRIC im Norden von Cauca, charakterisieren sich die Nasa dieser Region durch ihr starkes politisches Engagement. In keiner anderen Zone Kolumbiens sind die Traditionen der Kreolen, AfrokolumbianerInnen und Indigenen auf diese Weise miteinander verschmolzen.

Tierradentro hingegen ist auf Grund seiner geographischen Lage von den anderen Zonen isoliert, wodurch die Nasa dieser Region politisch weniger aktiv sind. Allerdings half ihre Isoliertheit, viele sprachliche und kulturelle Elemente zu erhalten. Deshalb ist diese Zone für die Bildungsprojekte von großem Wert (vgl. Rappaport 2008: 20f.).

Die eigene Diversität zwang den CRIC von Anfang an zu interkulturellem Arbeiten, das im Laufe der letzten zwanzig Jahre zu einem wichtigem Bestandteil wurde.

„La interculturalidad [...] es un componente esencial de la interacción social cotidiana del CRIC, una especie de microcosmos político en el que se puede pensar la práctica pluralista.“⁸⁷ (Rappaport 2008: 25)

Trotzdem musste eine Terminologie geschaffen werden, die eine Differenzierung zwischen den Gruppen ermöglicht. Der CRIC entschied sich für die Begriffe „adentros“ (Innen) und „afueras“ (Außen). Durch diese Bezeichnung können nicht nur lokale Gruppen anhand ihrer kulturellen Merkmale unterschieden werden, sondern es können auch einzelne Kulturprojekte differenziert werden. Geographische Grenzen spielen keine Rolle, statt dessen werden diese Begriffe als Metaphern verstanden „[...] a través de las cuales se imaginan los valores culturales que el movimiento trata de instrumentalizar. Es decir, esta dicotomía no delimita unas constelaciones fijas o cerradas de cultura, sino que proporciona indicadores para

und hat uns geholfen, in einer Synthese verschiedene Blickwinkel aufzunehmen, um uns einer derart komplexen Realität anzunähern.“

⁸⁶ Nasa, Guambiano, Yanaconas, Coconucos, Epiraras – siapiraras (Emberas), Totoroes, Inganos y Guanacos

⁸⁷ „Die Interkulturalität [...] ist ein wesentliches Element der täglichen gesellschaftlichen Interaktion des CRIC, eine Art von politischem Mikrokosmos, wo die pluralistische Praxis denkbar ist.“

conceptualizar nociones politizadas de cultura que están en proceso de creación. En este sentido, la 'cultura' en la interculturalidad del CRIC no proviene de la antropología modernista, sino de un imaginario político en el que la cultura es un vehículo para negociar la diversidad y, en consecuencia, está siempre en movimiento.“⁸⁸ (Rappaport 2008: 24)

Dies macht deutlich, wie dynamisch das Verständnis für Interkulturalität und Kultur sein muss, anderenfalls wäre die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen nicht möglich.

Ein Aspekt der mir besonders auffiel, ist, wie Lehre und Wissenschaft in die Kosmologie der Nasa miteinfließen. Die Interkulturalität wird in ihre Weltanschauung eingebettet und zum Bestandteil der spirituellen Welt. Die Rolle des Wissenschafters ist mit jener des Schamanen zu vergleichen. Beide müssen das Gleichgewicht erhalten. Während der Schamane durch Rituale für das Gleichgewicht im Universum zuständig ist, muss der Wissenschaftler durch das vorsichtige Einführen fremder Elemente für das Gleichgewicht in der Gruppe sorgen. Das Zusammenspiel beider sorgt für Balance. Die Nasa haben dafür ein treffendes Bild gefunden: die Spirale. Sie spiegelt nicht nur das Ineinanderfließen wieder, sondern auch die gegenseitige Abhängigkeit im Bestreben um Erhaltung des Gleichgewichts (vgl. Rappaport 2008: 155f.).

PEBI und die Interkulturalität

„Injértese en nuestra cultura, lo mejor de la cultura universal,
pero el tronco ha de seguir siendo nuestra cultura.“⁸⁹
(Bolaños; Ramos 2004: 33)

Die Bedeutung der Interkulturalität für den CRIC kristallisierte sich vor allem mit der Erstellung der neuen Bildungsprogramme heraus. Um eine eigene Bildung schaffen zu können, war die Aneignung vieler Methoden und Konzepte notwendig, die eine enge Zusammenarbeit mit Mitarbeitern und Fachleuten voraussetzte.

⁸⁸ „[...] durch welche die kulturellen Werte imaginiert werden, die die Bewegung instrumentalisieren möchte. D.h. dass diese Dichotomie keine feststehenden oder abgeschlossenen kulturellen Konstellationen begrenzt, sondern Anhaltspunkte liefert, um politisierte Kulturbegriffe zu beschreiben, die im Entstehen sind. In diesem Sinne bezieht sich die ‚Kultur‘ innerhalb der Interkulturalität des CRIC nicht auf die moderne Anthropologie, sondern auf ein politisches Gedankengebäude, in dem die Kultur ein Mittel darstellt, mit der Diversität umzugehen und die sich daher in ständiger Bewegung befindet.“

⁸⁹ „In unsere Kultur soll das Beste der universellen Kultur einfließen, doch die Basis muss unsere Kultur bleiben.“

Zu Beginn lag der Fokus auf der Erforschung des Eigenen, einem Grundsatz, den alle bilingualen Bildungsprojekte in Süd und Mittelamerika teilen:

„Debemos primero enseñar y fortalecer la cultura indígena, luego introducir valores de culturas externas. Es decir, lo primero es enseñar la filosofía indígena y luego otras filosofías. Los indígenas deben establecer las metas de su educación, de tal forma que los planes y programas sigan su propia cultura.“⁹⁰ (Aikman 2003: 48)

Und auch der CRIC betont immer wieder diesen Aspekt:

„Partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos“⁹¹ (Rappaport 2008: 154)

In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Aktivitäten besonders hervorheben: die Linguistikforschungen und die professionelle Ausbildung indigener Lehrer. Beide Aspekte waren Voraussetzung für eine eigene Bildung und forderten zur selben Zeit ein hohes Maß an interkulturellem Arbeiten, wodurch das Verständnis für Interkulturalität stark beeinflusst wurde. Mehr noch, für den CRIC liegt der Ursprung ihrer Interkulturalität in der Linguistikforschung. Bevor das eigene Nasa Yuwe-Alphabet ausgearbeitet wurde, wurden erste Forschungen zur eigenen Sprache über das Kolumbianische Institut für indigene Sprachen (Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes - CCELA) gestartet. Dieses Institut half bei der Aneignung verschiedener Techniken, die eine korrekte Übersetzung spanischer Texte ins Nasa Yuwe ermöglichen sollte. Der erste Versuch wurde aufgrund der kolumbianischen Verfassung aus dem Jahr 1991 gestartet. Es folgte ein intensiver Prozess kultureller Aufarbeitung, indem wichtige Wörter wie Nation und Kultur aus der eigenen Nasa Perspektive analysiert wurden, um eine kulturgerechte Übersetzung finden zu können (vgl. Bolaños et al. 2004: 104f.). Ein wichtiges Zusammenspiel zwischen induziertem Wissen und eigener Aufarbeitung.

„La influencia de la lingüística va más allá de su técnica científica. Al seno del movimiento se transforma en una herramienta política, porque provee una metodología de investigación, de autodescubrimiento y de asimilación de lo externo dentro de un marco propio.“⁹² (Bolaños et al. 2004: 101)

⁹⁰ „Wir müssen zunächst die indigene Kultur lehren und stärken, und dann Werte äußerer Kulturen einführen. D.h. an erster Stelle steht die Lehre der indigenen Philosophie und danach kommen andere Philosophien. Die Indigenen müssen die Ziele ihrer Bildung festlegen, damit die Pläne und Programme ihrer eigenen Kultur entsprechen.“

⁹¹ „Ausgehen von der Kenntnis des Eigenen, um laufend andere Kenntnisse einzufügen.“

⁹² „Der Einfluss der Linguistik geht über die wissenschaftliche Technik hinaus. Innerhalb der Bewegung wird sie zu einem politischen Werkzeug, das eine Methodik zur Forschung, Selbstentdeckung und Assimilierung des Äußeren innerhalb eines eigenständigen Rahmens anbietet.“

Auch die Berufsausbildungen durch das Institut für „Etnoeducación“ waren ausschlaggebend für die Aneignung von Methoden zur Erstellung von Lehrplänen und pädagogischen Ansätzen, die den eigenen Wünschen entsprachen.

Die leitende Funktion im interkulturellen Arbeiten übernimmt das PEB, indem dieses als Kontaktzone fungiert. Hier treffen verschiedene Konzepte und Ideen aufeinander, die später neu interpretiert werden, vor allem, um die eigenen politischen Ziele zu verfolgen. Diese Kontaktzone spaltet sich nach Rappaport auf vier verschiedene Felder auf:

- 1) Die Kultur des Kapitalismus im Gegensatz zu indigenen Alternativen zum Neoliberalismus
- 2) Die Rekonstruktion der angestammten Traditionen, die einen Kontext zur Errichtung einer alternativen Modernität bereitstellt
- 3) Die Modernisierung, die sich vom ökonomistischen Diktat abkoppelt, das sie im Entwicklungsdiskurs geprägt hat
- 4) Die weltweiten Ideenströme, die eine lokale Verfasstheit der Staatsbürger unterstützen

Demnach gleicht das PEB einem sozialen Labor, das von Indigenen gesteuert wird, um Bildung zu schaffen. Interkulturelle Beziehungen werden hier neu definiert, durch einen Prozess der kulturellen Revitalisierung und der Schaffung einer neuen Identität (vgl. Rappaport 2008: 144f.).

Zusammengefasst lässt sich meiner Meinung nach die Interkulturalität als wesentlicher Mechanismus für die Konstruktion eigener indigener Bildungssysteme definieren. Sie bietet die Möglichkeit, in einer heterogenen Gesellschaft wie Kolumbien die einzelnen Bedürfnisse einzelner Ethnien zu respektieren. Mehr noch, die Nasa möchten durch die eigenen Schulen bei den nachkommenden Generationen ein interkulturelles Verständnis verinnerlichen. Auf diesem Weg kann eine Basis für eine gerechtere, aber vor allem tolerantere Gesellschaft geschaffen werden.

IV.3) Probleme der Implementierung

Die interessanteste Frage, wenn es um Interkulturalität geht, stellt sich in Bezug auf die Beziehungen zwischen dem Staat und den autochthonen Ethnien. Horizontale Beziehungen zwischen kleinen Gruppen und dem dominanten Staat sind nahezu unvorstellbar.

Im Buch „¿Qué pasaría si la escuela...?“⁹³ betont der CRIC, dass es sich bei Interkulturalität nicht um einen rein pazifistischen Prozess handelt. Im Gegenteil, er bringt zahlreiche Spannungen und Konflikte mit sich. Bis in die 80er Jahre war eine Zusammenarbeit mit dem Staat unmöglich. Zu stark waren die Repressionen gegen die Indigenen, zu brutal die Verfolgung ihrer politischen Führer durch die Paramilitärs. Erst mit dem Anbrechen der 80er Jahre beruhigte sich die Lage ein wenig. Interessanterweise entstand für den CRIC aus dieser Situation auch ein Vorteil: auf Grund der politisch-militärischen Situation waren die indigenen Gemeinden isoliert, wodurch der Zugang zu den Schulen erschwert wurde. Die Nasa sahen sich zu einer Alternative gezwungen. Sie begannen, die Prozesse zur Verwirklichung einer eigenen Bildung zu beschleunigen. Es kam zu einem Nachdenkprozess über das staatliche Schulsystem, seine Nachteile für die Indigenen und welche Position sie angesichts ihrer Lage einnehmen wollen (vgl. Bolaños et al. 2004: 141ff.)

Die Verfassung aus dem Jahr 1991 eröffnete neue Wege, um mit dem Staat in Dialog treten zu können:

„... podríamos afirmar que la dinámica de la resistencia antes del reconocimiento de sus derechos por la Constitución de 1991 era de confrontación con el Estado. Luego, en el marco constitucional, la concertación con las instituciones estatales y la gestión institucional de sus espacios de autonomía fueron los métodos de resistencia.“⁹⁴
(Galeano Lozano 2006: 86)

Das Überleben der autonomen Bildungsprojekte kann, trotz aller Hindernisse, nur durch einen Dialog mit der Regierung gewährleistet werden. Ungeachtet aller Bedürfnisse ist es für den CRIC wichtig, Maßnahmen zu setzen, die keine Abhängigkeit vom Staat zulassen.

⁹³ „Was wäre, wenn die Schule ...?“

⁹⁴ „... wir könnten sagen, dass die Dynamik des Widerstandes vor der Anerkennung ihrer Rechte durch die Verfassung von 1991 von einer Konfrontation mit dem Staat geprägt war. Dann, im Rahmen der Verfassung, wurden die Absprachen mit den staatlichen Institutionen und die institutionelle Verwaltung ihrer autonomen Räume die Methoden des Widerstandes.“

Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus der Implementierung der Interkulturalität. Eine analoge Bearbeitung eigenen und fremden Gedankenguts ist in der Praxis wesentlich schwieriger. Francisco Rojas betonte bei unserem Treffen in Cofradía immer wieder, dass nicht nur das fremde Wissen implementiert werden dürfe, eine Kritik die seiner Meinung nach auf die gesamten PEC Projekte zutrifft. Der Fokus müsse mehr auf die eigenen Aspekte gelegt werden. Gleichzeitig erzählten einige Teilnehmer über die Hemmungen, die sie selbst oder Menschen aus den eigenen Gemeinden in Bezug auf die Anwendung fremden Wissens haben. Immer noch herrscht Angst vor dem Verlust ihrer eigenen Identität.

IV.4) Linguistik: ein Beispiel für interkulturelles Arbeiten

Bei der Kolonisierung der Neuen Welt trafen die Spanier auf eine bedeutende und unerwartete Schwierigkeit: eine Vielzahl an Sprachen. Dieser Umstand erschwerte erheblich die Missionierungen und verlangte nach einer Lösung. Die Einführung des Spanischen als einheitlicher Amts- und Gebrauchssprache war das neue Ziel. Ein Vorhaben das konsequent durchgeführt wurde und das Ende vieler Sprachen bedeutete. Auch nach dem Ende der Kolonialherrschaft blieb die Scham unter den Indigenen erhalten und führte zu weiteren Verlusten an Sprachbeherrschung, bis nur noch ein kleiner Prozentanteil von Indigenen übrigblieb, die ihrer Muttersprache mächtig waren:

„[...] Colombia es un Estado multilingüe, producto de una historia de migraciones protagonizadas por los pueblos amerindios e inmigrantes procedentes de diferentes latitudes del planeta. De esa riqueza y potencial lingüístico sobreviven sólo unos pocos, con tendencia generalizada a desaparecer.“⁹⁵ (Pancho Aquite et al. 2005: 44)

Die Zahlen machen diesen Verlust deutlich. Pancho Aquite listet für Kolumbien insgesamt 65 verschiedene Ethnien auf, von denen 34 weniger als 1.000 Sprecher aufweisen. Die Nasa, die Wayuú, sowie die Embera weisen den höchsten Anteil auf, mit mehr als 50.000 Muttersprachlern. Damit sind die Nasa eine der stärksten Gruppen in ganz Kolumbien. Zusätzlich genannt werden Ethnien, deren Sprache kurz vor dem endgültigem Aussterben stehen. Sprachen wie Tinigua, oder Nonuya weisen nur noch zwei bis drei Sprecher auf (vgl. Pancho Aquite et al. 2005: 45ff.).

⁹⁵ „Kolumbien ist ein multilingualer Staat, das Ergebnis der Wanderbewegung der amerindischen Völker und der Immigranten aus verschiedenen Weltgegenden. Von diesem sprachlichen Reichtum und Potenzial ist nur eine Minderheit erhalten geblieben, die ebenfalls im Allgemeinen vom Verschwinden bedroht ist.“

Angesichts dieser Notlage hat unter vielen Indigenen die Wiedererlangung der eigenen Sprache oberste Priorität. Nicht nur um kulturelle Wurzeln zu retten, sondern auch um die Entwicklungen der bilingualen Bildungsprogramme vorantreiben zu können. Die Umsetzung erweist sich allerdings alles andere als einfach.

Da das Bildungsprogramm des PEBI den Fokus auf die Bilingualität legt, sind beide Sprachen von gleicher Bedeutung. Trotzdem mussten zu Beginn intensive Forschungen über das Nasa Yuwe durchgeführt werden, auch um eine geeignete Schrift zu finden. Denn beide Sprachen haben ihre Eigenheiten, die in der Umsetzung berücksichtigt werden müssen.

Um linguistische Untersuchungen durchführen zu können, war ein hoher Grad an interkulturellem Arbeiten gefragt, denn die Umsetzung der Pläne bedurfte fachgerechter Methoden.

Die erste Analyse der spanischen Sprache ergab, dass sich diese nicht für die Wiedergabe indigener Laute eignet. Genau darin lag der Fehler des „Instituto Lingüístico de Verano“⁹⁶ (ILV), einer umstrittenen evangelikalen Organisation. Die Funktion des ILV ist es, Jugendliche aus verschiedenen autochthonen Ethnien, die noch die eigene Muttersprache beherrschen, bei der Erarbeitung von Bibeln, christlichen Liedern und Literatur in indigenen Sprachen zu unterstützen. Ihr Hauptziel, wie es das Institut selbst beschreibt, ist es (vgl. ALAI 1978):

„... al mismo tiempo que se respetan las culturas nativas y su derecho a la autorealización y se rechazan la dominación y la imposición forzosa de valores ajenos, es necesario hacer posible que esas sociedades tengan conocimiento del mensaje bíblico para que puedan aprovecharlo si desean.“⁹⁷

Das ILV hatte zuvor die Nasa bei der Erstellung eines eigenen Alphabets auf Nasa Yuwe unterstützt, das sich als ungeeignet herausstellen sollte. Das ILV hatte lediglich die spanische Rechtschreibung übernommen und versuchte, sie dem Nasa Yuwe anzupassen, ohne Berücksichtigung der völlig unterschiedlichen Laute, die beide Sprachen charakterisieren. Diese erste Version wurde vom PEBI übernommen und an die Klassen weitergeleitet. Kinder wie Lehrer kamen mit dem neuem Alphabet

⁹⁶ SIL International (Linguistisches Sommerinstitut)
(Seite1f.)

⁹⁷ „... bei gleichzeitigem Respekt vor den nativen Kulturen und ihrem Recht auf Selbstverwirklichung und Ablehnung der Dominanz und gewaltsamen Einführung fremder Werte muss dennoch die Möglichkeit geschaffen werden, dass diese Gesellschaften die Botschaft der Bibel kennenlernen, um sie sich zu Nutze machen zu können, wenn sie es möchten.“

nicht zurecht, was letzten Endes zu neuen Recherchen führte (vgl. Bolaños et al. 2004: 131).

Um ein neues Alphabet zu schaffen, waren zwei Methoden notwendig. Einerseits wurden die Eigenheiten des Nasa Yuwe nach den Theorien von Paulo Freire aufgearbeitet. Freire spricht von einer Kultur des Schweigens. Damit gemeint ist die häufige Passivität Menschen unterer Schichten, die einfach ihr „Schicksal“ akzeptieren und so die Unterdrückung erleichtern. Sie sind überzeugt, nicht dieselben Leistungen erbringen zu können wie die „belesene“ Oberschicht. Aber Freire ist der Meinung, dass alle in der Lage sind, Kultur zu schaffen, denn es sind Menschen die sie auch erzeugen (Opitz o.J.). In Bezug auf Bildung und Erziehung beschreibt er die vorherrschende Unterrichtsweise als „Bankiers-Methode“⁹⁸.

Um einen Dialog nach Paulo Freire zu ermöglichen, wurde eine Reihe an Fragen auf Spanisch und auf Nasa Yuwe gestellt. Sie bezogen sich auf verschiedene Themengebiete wie beispielsweise Biologie oder Mathematik. Durch das Beantworten der Fragen entstand der gewünschte Dialog in den jeweiligen Sprachen. Auch das Nachstellen von Szenen half zur Bearbeitung der Linguistik. Es wurden in beiden Sprachen die gleichen imaginären Szenarien durchgespielt. Auf diese Art und Weise sollte eine wörtliche Übersetzung vermieden werden.

Zeitgleich bot das Jesuiten-Institut „Centro de Investigación y Educación Popular“ (CINEP = Zentrum für Forschung und Volksbildung) seine Unterstützung bei der Umsetzung dieser Methodik (vgl. Bolaños et al. 2004: 131).

„[...] desde el área educativa [...] el CINEP, como entidad popular y académica de investigación en el país, se creía que podría contribuir a dinamizar el proceso organizativo del CRIC, [...] por las experiencias educativas que estaba desarrollando en esa época[...] y eso era importante.“⁹⁹ (Bolaños et al. 2004: 132)

Die Aufgabe des CINEP bestand darin, den CRIC bei der Umsetzung von Pädagogik und Didaktik anzuleiten.

⁹⁸ "Bankiers-Methode", weil der konventionell Lehrende „Spareinlagen“ in die Köpfe der Lernenden macht.

⁹⁹ „[...] ausgehend vom Bildungswesen [...] glaubte das CINEP als volksbildende und akademische Forschungsinstitution des Landes auf der Grundlage seiner damaligen Bildungserfahrungen zur Förderung des Organisationsprozesses des CRIC beitragen zu können [...] und das war wichtig.“

Zeitgleich wurde in der Hauptstadt Bogotá an der Universität „Los Andes“ das Institut für Ethnolinguistik eröffnet. Drei Nasa begannen daraufhin ein Studium an diesem Institut. Ihre Aufgabe war es, Methoden zu einer objektiven Untersuchung des Nasa Yuwe seitens der Nasa zu erlernen.

„[...] se hizo una lectura de acercamiento al sentido de la versión en castellano, a través de una serie de metáforas, mirando términos como el Estado... A través de una serie de ejercicios de comprensión y apropiación de eso entonces entraba a relacionarse con la organización social propia y el ejercicio de la autoridad indígena. [...] No es una traducción literal sino es lo que llamamos técnicamente una traducción contextual.“¹⁰⁰ (Bolaños et al. 2004: 102)

Das Ergebnis des neuen Alphabets lag 1988 vor, zugleich mit der Ausbildung einiger indigener Lehrer/innen im Sinne des neuen Modells. Mit diesen neuen Mechanismen wurden zwischen 1988 und 1999 296 Lehrer ausgebildet. Das neue Alphabet erlaubte nicht nur eine bessere Darstellung des Nasa Yuwe, sondern warf ein neues Licht auf die Muttersprache. Viele der neuen Schulen erhielten Nasa Yuwe-Namen, oder die Namensvergabe der Kinder erfolgte wieder auf Nasa Yuwe. Es sollten nicht nur Lehrer im neuen Alphabet geschult werden, sondern auch die Leiter der Gemeinde und die Dorfräte. Wie in vielen Bereichen der indigenen Bildung, weist auch die Implementierung des neuen Alphabets regionale Unterschiede auf. Einige Reservate setzen immer noch die Vorlage des ILV ein. Deshalb ist die Herausforderung in der Gegenwart eine Vereinheitlichung des Alphabets in allen Zonen (Bolaños et al. 2004: 128ff).

¹⁰⁰ „[...] es wurde eine Lektüre zur Annäherung an den spanischen Textsinn durch eine Reihe von Methoden und die genaue Betrachtung von Begriffen wie „Staat“ vorgenommen. ... Durch eine Reihe von Verständnis- und Aneignungsübungen wurde die Beziehung zur eigenen gesellschaftlichen Struktur und zur Ausübung der indigenen Autorität hergestellt. [...] Es handelt sich dabei um keine wörtliche Übersetzung, sondern um -wie unsere Fachbezeichnung lautet- eine kontextuelle Übersetzung.“

VI) Schlussfolgerungen

Das Problem aller Ethnien mit einer kolonialen Vergangenheit ist, dass ihnen die Möglichkeit einer eigenständigen Entwicklung genommen wurde. Auf dem gesamten amerikanischen Kontinent wurde die Bevölkerung von den neuen Kolonialmächten abhängig gemacht. Diesen Völkern wurde der Anspruch auf eigene Werte und Vorstellungen genommen, und durch Scham für das Eigene ersetzt. Statt dessen wurde die aufoktroyierte Doktrin idealisiert und als einzige akzeptiert. Fünf Jahrhunderte geben genügend Zeit, damit ein solches Unterfangen große Schäden hinterlässt. Der Verlust der eigenen Kultur und Identität sind vielleicht die verheerendsten Ergebnisse dieser jahrhundertelangen Unterjochung. Wird allerdings ein wenig an der Oberfläche gekratzt, sind plötzlich Spuren von längst Vergessenem wieder zu finden. Die Voraussetzung ist, diese Spuren auch wirklich finden zu wollen. Genau dies geschah in den 60er und 70er Jahren. Mit der Entstehung der politischen indigenen Bewegungen in Mittel- und Südamerika erlebten die autochthonen Ethnien ihre Renaissance. Schlagartig wurden die eigenen Vorstellungen und Wünsche, das eigene indigene Ich, in den Vordergrund gestellt. Der Wunsch, der eigenen Kultur neues Leben einzuhauchen und die eigene Identität zu stärken, wurden zu leitenden Prinzipien, um aus dem Widerstand ein langfristiges Projekt zu schaffen.

Für die Indigenen im Cauca liegt in der Bildung der Schlüssel zum Erfolg und diese steht daher in der Gegenwart im Zentrum ihrer Pläne. Die Gestaltung einer Bildung, die den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen entspricht, soll die Weitergabe eigener Werte wieder ermöglichen. Das „Eigene“ stellt die Grundlage der Bildungskonzepte dar. Durch die Lehrinhalte sollen diese an die aufwachsenden Generationen weitergeben werden. Diese Vorgehensweise ist unverkennbar ein Bruch mit der kolonialen Vergangenheit.

Zwar kristallisierten sich die Prinzipien einer eigenen Bildung innerhalb des PEBI schnell heraus, die Umsetzung hingegen ist bis heute eine große Herausforderung. Neue Mechanismen mussten entwickelt werden, vor allem in der Erstellung eigener Lehrpläne.

Die Entdeckung der Interkulturalität war das wichtigste Ergebnis dieses Prozesses. Ihre Bedeutung für die Errichtung einer eigenen indigenen Bildung hat sich nicht nur als wichtig, sondern als ausschlaggebend erwiesen.

Sie erlaubt die Aneignung fremden Wissens, um es den eigenen Bedürfnissen anzupassen, ohne auf die eigenen kulturellen Werte zu verzichten. Interkulturalität ermöglicht einen Zugang zu dem nötigen Know-how mit dem Bewusstsein, es als Indigener und für die eigene Kultur zu tun. In ganz Südamerika ist dieses Konzept von den indigenen Bewegungen übernommen worden.

In Kolumbien ist der CRIC mit seinem Bildungsprojekt PEBI wegweisend in der Gründung eigener Schulen. Auch wenn die Fortschritte sich regional stark unterscheiden und es zweifellos noch eine lange Zeit brauchen wird, bis der PEBI all seine Ziele erreicht hat, ist gerade Zeit für ihre eigene Entwicklung ein Recht, dass die indigenen Gruppen für sich beanspruchen können. Ein Recht das ihnen fünfhundert Jahre zuvor durch die Kolonisierung genommen wurde. Angesichts dessen sind die Fortschritte der letzten dreißig Jahre beeindruckend.

Kwe'sx piya yat, „unsere Schule“, einfache Worte, denen eine große Bedeutung zukommt. Der Wunsch nach einer eigenen Schule spiegelt den Traum der Nasa und aller autochthonen Ethnien wieder, die nach Autonomie und kultureller Freiheit streben.

Auch in der Zukunft werde ich gespannt die Entwicklungen dieses komplexen und ehrgeizigen Projektes beobachten. Vielleicht kann ich eines Tages (m)einen kleinen interkulturellen Beitrag leisten.

VII) Literaturverzeichnis

- AIKMAN, Sheila (2003) *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre Dios, Perú* Lima: IEP Ediciones
- ALAI - Agence Latino-americaine d'information (1978) *El Instituto Lingüístico de verano, instrumento del Imperialismo* URL: <http://209.85.135.132/search?q=cache:NmKEuQJ9Yr8J:dialnet.unirioja.es/ser/vlet/articulo%3Fcodigo%3D2164750+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at&client=firefox-a> (letzter Zugriff am: 09/03/10)
- BODNAR C., Yolanda (2006) *La constitución y la Etnoeducación, ¿una paradoja?* in ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro (Hg.): *Seminario permanente de Profesores. Documentos clave para conocer los referentes conceptuales de la Etnoeducación*, Popayán: S. 18-39
- BOLAÑOS, Graciela; RAMOS Pacho, Abelardo; RAPPAPORT, Joanne (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá: Editorial Fuego Azul
- BYSLOVSKY, Petra (1995) *Alphabetisierung in Brasilien. Konfrontation der Pädagogiken von Paulo Freire und MOBREAL in den 70er Jahren* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien
- CASTRO Lučić, Milka (2004) *Los desafíos de la Interculturalidad: Identidad, Política y Derecho* Santiago: LOM ediciones Ltda.
- Congreso de Colombia (o.J.) *Ley 135 de 1961* URL: <http://www.notinet.com.co/serverfiles/servicios/archivos/na3/1135-61.pdf> (letzter Zugriff am: 9/04/10)
- CRAIG-BEST, Liam (2001) *Colombia. The Alto Naya Massacre-Another paramilitary Outrage* URL: <http://www.mail-archive.com/kominform@lists.eunet.fi/msg07321.html> (letzter Zugriff am: 19/02/10)
- CRIC (1999) *Ubicación general de la organización* URL: http://www.mugarikgabe.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=29&Itemid=52 (letzter Zugriff am: 11/02/10)
- CRIC (2008) *Congreso4 in Congresos CRIC, desde 1971*, CD-Rom
- CRIC; PEBI (2004) *Tul Guambiano*, CD-Rom
- CRIC; PEBI (2008) *Prediagnóstico Situacional*, CD-Rom
- CRIC; PEBI (2004) *Namtrik – Enseñanza y Aprendizaje del Nam-Trik*, CD-Rom

- DNP (2004) „*Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas*“ Colombia. Departamento Nacional de Planeación de Colombia (DNP)
- DNP (o.J.) *Grupos Étnicos* URL: <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/Programas/DesarrolloTerritorial/OrdenamientoDesarrolloTerritorial/Grupos%C3%89tnicos/tabid/273/Default.aspx> (letzter Zugriff am: 18/03/10)
- DREXLER, Josef (2004) Die Heilung des Territoriums. Das Saakhelu – Ritual der Nasa (Páez) von Tierradentro (Cauca, Kolumbien) in *INDIANA* 21 (Hg.): 141-173
- Facultad de Ciencias de la Educación (2006) *Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Historia* URL: http://www.utp.edu.co/educacion/htm/etno/et_gral.htm (letzter Zugriff am: 26/02/10)
- FAJARDO SÁNCHEZ, Luis Alfonso; GAMBOA MARTÍNEZ, Juan Carlos; VILLANUEVA MARTÍNEZ, Orlando (1999) *Manuel Quintín Lame y los guerreros de Juan Tama (Multiculturalismo, magia y resistencia)* Madrid: Nossa y Jara Editores
- FREINET, Célestin; FREINET, Elise; KOCK Renate (1996) *Befreiende Volksbildung. Frühe Texte* herausgegeben von Renate Kock Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- FREIRE, Paulo (1984) *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten* Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- GALEANO LOZANO, Myriam del Carmen (2006) *Resistencia indígena en el Cauca: labrando otro mundo*, Cali: Impresora Feriva.
- GODENZZI ALEGRE, Juan (1996) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas
- GONZÁLEZ PIÑEROS, Nidia Catherine (2006) *Resistencia indígena, alternativa en medio del conflicto colombiano*, Cali: Sello Editorial Javeriano.
- HEISE, María; TUBINO, Fidel; ARDITO, Wilfredo (1992) *Interculturalidad. Un desafío* Lima: Odín Ram del Pozo O.
- HÖRTNER, Werner (2006) *Kolumbien verstehen. Geschichte und Gegenwart eines Landes*, Zürich: Rotpunktverlag.

- KALLER-DIETRICH, Martina; MAYER, David (o.J.) *Geschichte Lateinamerikas im 19. Und 20. Jahrhundert. Ein historischer Überblick* URL: <http://www.lateinamerika-studien.at/content/geschichtepolitik/geschichte/geschichte-473.html> (letzter Zugriff am: 20/05/10)
- Ministerio de Educación Nacional (o.J.) *Decreto 1419 de Julio 17 de 1978* URL: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102770.html> (letzter Zugriff am: 1/01/10)
- MESCHKAT, Klaus; Rohde, Petra; Töpfer, Barbara (1980) *Kolumbien-Geschichte und Gegenwart eines Landes im Ausnahmezustand*, Berlin: Verlag Klaus Wagenbach
- NÜNNING, Ansgar (Hrsg.) (2005) *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften Weimar*. J.B. Metzler Stuttgart
- PACHÓN C., Ximena; OLIVEROS, Diana E.; WIESNER GRACIA, Luis Eduardo (1996) Tomo IV Volumen II. *Geografía Humana de Colombia - Región Andina Central*, Bogotá: Instituto Colombiano de cultura Hispánica
- PANCHO AQUITE, Avelina; BOLAÑOS DE TATAY, Graciela; MANJOS Q., Socorro; CHAVACO TUNUBALÁ, Antonio José; VILUCHE CHOCUÉ, Joaquín; SISCO TUMBO, Manuel; POTO, Raimundo; BALBUENA, Armando (2005) *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de Futuro y Esperanza*, Cali: Unesco, Ascun, CRIC, ONIC.
- PANCHO, Avelina; BOLAÑOS, Graciela; PIÑACUÉ, Susana (2004) *U'sxakwe sa'tkwe ena's umnxi - 'El tejido de la vida' de las mujeres y hombres nasa*, Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC
- PEBI (o.J.) *La evaluación del trabajo educativo de los profesores y profesoras del municipio de Toribío (Colombia)* URL: www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Grupos%20de%20Trabajo%5CAutonoma%20y%20Gesti%20F3n%5CSeminarios%5CGuatemala&Archivo=Presentaci%20F3n%20Marcos%20Yule.pdf (letzter Zugriff am: 17/03/10)
- PEBI (2008) *Mapa Situacional del Proceso*, CD
- QUINTÍN LAME, Manuel (1971) *En defensa de mi raza*, Bogotá: Talleres Editoriales Editextos Ltda
- RAPPAPORT, Joanne (1982) *Tierra Paez. La etnohistoria de la defensa territorial entre los paezes de Tierradentro Cauca* Popayán: Archivo Histórico
- RAPPAPORT, Joanne (2008) *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia* Bogotá: Editorial Universidad del Rosario

- República de Colombia, Congreso Nacional (2001) *Ley 089 del 25 de Noviembre de 1890* URL: <http://www2.ideam.gov.co/legal/ley/1900/ley089-1890.htm> (letzter Zugriff am: 13/03/10)
 - ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro (2006) *Seminario permanente de Profesores. Documentos clave para conocer los referentes conceptuales de la Etnoeducación*, Popayán: Universidad del Cauca. Facultad de Ciencias Humanas y sociales. Departamento de estudios interculturales .
 - ROMERO LOAIZA, Fernando (2006) *Manuel Quintín Lame. El indígena ilustrado, el pensador indigenista* Pereira: Editorial Papiro
 - ROMERO LOAIZA, Fernando (2007) *La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos [1]* URL: http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm (letzter Zugriff am: 7/04/10)
 - RUDQVIST, Anders (1983) *La Organización Campesina y la Izquierda. ANUC en Colombia 1970-1980* URL: http://www.kus.uu.se/pdf/publications/Colombia/Organizacion_Campesina_y_ANUC.pdf (letzter Zugriff am: 27/ 04/10)
- SEPÚLVEDA E., Gastón (1996) *Interculturalidad y construcción del conocimiento* in GODENZZI ALEGRE, Juan (Hg.): *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco: S.93-103
- STAVENHAGEN, Rodolfo (2006) *Indigene Völker und Menschenrechte im globalen Zeitalter*, in Paideuma Bd. 52 (Hg.): S.197-204
 - STAVENHAGEN; Rodolfo (2004) *Indigenous Issues. Human rights and indigenous issues. Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people, Mr. Rodolfo Stavenhagen*, URL: <http://www.iwgia.org/graphics/Synkron-Library/Documents/InternationalProcesses/UNCHR/Specialrapporteur/SpecialrapporteurColombia.pdf> (letzter Zugriff am: 4/02/10)
 - STEFFENS, Elisabeth (1999) *Die indianischen Völker Abia Yalas zwischen Globalisierung und Interkulturalität*, in Verlag für Ethnologie (Hg.) Hannover: S.227-236
 - ULCUE, Luis Carlos (2006) *Obstáculos y logros para el reconocimiento de las diferencias*, in ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro (Hg.): *Seminario permanente de Profesores. Documentos clave para conocer los referentes conceptuales de la Etnoeducación*, Popayán: S. 45-60
 - VALIENTE CATTER, Teresa (1996) *Interculturalidad y elaboración de textos escolares* in GODENZZI ALEGRE, Juan (Hg.): *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco: S. 295-328

- VILLA, William; HOUGHTON, Juan (2007) *Violencia política ontras los pueblos indígenas en Colombia-1974-2004*, URL: http://www.omal.info/www/article.php3?id_article=1182 (letzter Zugriff am: 24/06/10)
- OPITZ, Svenja (o.J.) Alphabetisierung nach Paulo Freire: Die Schlüsselwortmethode URL: <http://www.uni-leipzig.de/herder/projekte/alpha/frames/main5.4.htm> (letzter Zugriff am: 7/07/10)
- ZIEGLER, Jean (2008) *Der Hass auf den Westen. Wie sich die armen Völker gegen den wirtschaftlichen Weltkrieg wehren*. München: C. Bertelsmann Verlag

VIII) Anhang

Abkürzungen kolumbianischer Gruppen und Organisationen

Indigene Organisationen und Programme:

CECIB: Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

(Gemeinschaftliche Bildungszentren für zweisprachigen Unterricht)

CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca

(Regionaler Indigenenrat des Cauca)

PEB(I): Programa de Educación Bilingüe (e Intercultural), CRIC

(Zweisprachiges [und interkulturelles] Bildungssystem)

PEC: Gemeinschaftliches Bildungsprojekt

Bauernorganisation:

ANUC: Asociación Nacional de Usuarios de Campesinos

(Nationale Bauernvereinigung)

Guerilla Gruppe:

FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

(Revolutionäre Streitkräfte Kolumbiens)

Nicht staatliche Organisation:

CINEP: Centro de Investigación y Educación Popular

(Zentrum für Forschung und Volksbildung)

Staatliche Organisationen:

INCORA: Instituto Colombiano para la Reforma Agraria

(kolumbianisches Institut für Agrarreform)

MEN: Ministerio de Educación Nacional

(Unterrichtsministerium)

DNP: Departamento Nacional de Planeación

PEI: Institutionelle Bildungsprojekte

VIII.2) Fotomaterial: PEBI Treffen
Ansiedlung Cofradía, Cauca,
Mai 2008



Francisco Rojas

Vertreter des Dorfrates Cofradía





Jede/r TeilnehmerInn, egal
welches Alter, ist willkommen





Keine Versammlung ohne genügend Nahrung
für alle TeilnehmerInnen



Ort der Versammlung;
Heim der Gastgeber



Hinter dem Haus ein kleines
Ackerland für den eigenen
Anbau.

Auch die Kleinen machen
mit!





Lehrer und Mitwirkende
des PEBI





Fotos von:
Irene Benitez Moreno
(2008)

Abstract

Seit den 60er und 70er Jahren erleben die autochthonen Ethnien des lateinamerikanischen Kontinents ihre kulturelle Renaissance. Im Mittelpunkt dieser neuen sozialen Bewegung stehen Begriffe wie eigene Identität, kulturelle Wiederbelebung und Autonomie.

Die indigene Gruppe der Nasa ist in diesem Zusammenhang in Kolumbien tonangebend. Mit der Gründung des indigenen Rats CRIC im Department Cauca begann in den 70er Jahren ihre Suche nach kultureller und gesellschaftlicher Selbstbestimmung. Eine indigene Bildung, die den eigenen Bedürfnissen entspricht, kristallisiert sich als wichtigstes Werkzeug innerhalb der Bewegung heraus. Durch sie sollen das eigene Wissen und ihre Traditionen an die nachkommenden Generationen weitergegeben werden.

Von Anbeginn wurde die indigene Bewegung von nicht-indigenen SympathisantInnen und MitarbeiterInnen begleitet, die einen wichtigen Beitrag zum Wiederaufbau der kulturellen Strukturen leisteten. Die Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden stellte die Nasa vor eine neue Herausforderung. Das Ergebnis war das Einbringen der Interkulturalität als begleitender Mechanismus innerhalb der indigenen Bewegung. Diese Arbeit befasst sich mit diesem neuen Konzept und erläutert die Bedeutung der Interkulturalität für die Gestaltung eines eigenen indigenen Bildungssystems.

Curriculum Vitae

Irene Benitez Moreno
geb. 22. 10. 1982, Santiago de Cali, Kolumbien

irenecap18@hotmail.com

Ausbildung

2002	Matura an der BG Haizingergasse, wirtschaftlicher Zweig
seit 2002	Studium der Kultur- und Sozialanthropologie
2007-2008	Auslandssemester an der „Universidad del Valle“, Santiago de Cali-Kolumbien

Studienbegleitende Tätigkeiten

2002 – 2004	Persönliche Assistenz für Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung
2004 - 2006	Barista in der Coffeeshop Company
seit 2006	Verkäuferin bei Lush Austria

Weitere Qualifikationen

Sprache	Spanisch als Muttersprache Deutsch als Zweitmuttersprache perfekt Englisch fließend (= in Wort und Schrift)
----------------	---

EDV	Microsoft Word und Office, Internet
------------	-------------------------------------