



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Rescatar las Culturas“

Die Förderung der indigenen Kulturen im Schulprojekt Abya
Yala.

Fallstudie am Beispiel der indigenen Nationalität Cofán A'í.

verfasst von

Therese Kirchner

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale
Entwicklung

Betreut von:

Dr. Jesus Nava Rivero

Chiga tsú atepueb
De'orepaji
Muchas Gracias
Tii yuminsajme
Vielen Dank
Yupaychani

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	FORSCHUNGSFRAGE.....	3
1.2	AUFBAU	4
1.3	FORSCHUNGSVORGEHEN UND METHODENAUSWAHL.....	4
1.4	ERHEBUNGSMETHODEN	5
1.4.1	<i>Beobachtung</i>	5
1.4.2	<i>Offene Leitfadeninterviews</i>	6
1.5	AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	9
	SITUATIONSANALYSE UND THEORETISCHER ZUGANG.....	10
2	ECUADOR	10
2.1	HIERARCHISIERUNG DER KULTUREN IN ECUADOR	10
2.2	INDIGENE BEVÖLKERUNG IN ECUADOR.....	12
2.2.1	<i>Wer ist „Indígena“?</i>	13
2.2.2	<i>Indigene Bewegung in Ecuador</i>	14
2.3	INTERKULTURELLES PLURINATIONALES STAATSKONZEPT	16
2.4	NATIONALITÄT IN ECUADOR	18
2.4.1	<i>Plurinational</i>	19
2.4.2	<i>Interkulturell</i>	20
2.4.3	<i>Kulturelle Identität</i>	21
2.5	KULTURKONZEPTE IN ECUADOR	22
2.6	SOZIAL-ÖKONOMISCHE SITUATION DER BEVÖLKERUNG.....	25
3	AUFGABE(N) DER BILDUNGSPOLITIK	25
3.1	INDIGENE BILDUNGSQUOTE IN ECUADOR	26
3.2	INDIGENE BILDUNGSPOLITIK UND LEGITIMATION	27
3.3	BILDUNG UND WISSENSVERMITTLUNG.....	29
3.4	KULTUR, BILDUNG UND SOZIO-ÖKONOMISCHE UNGLEICHHEITEN.....	32
3.5	ALTERNATIVE BILDUNG	36
3.6	FÖRDERUNG NACH INDIGENER BILDUNG.....	37
4	INTERKULTURELLES UND BILINGUALES SCHULKONZEPT (EIB).....	39
4.1	SPRACHE.....	40
4.2	KULTUR.....	41
4.3	INTERKULTURALITÄT.....	41
4.4	KULTURELLE IDENTITÄT	42

4.5	GEMEINDE - <i>COMUNIDAD</i>	43
4.6	AKTEURE DER EIB IN ECUADOR	43
4.7	UMSETZUNG UND ZIELSETZUNG(EN) DER EIB IN ECUADOR	44
4.8	INDIGENE BILDUNG IM ECUADORIANISCHEN AMAZONAS	49
4.9	ESCUELA HISPANA VERSUS INTERKULTURELLE BILINGUALE SCHULE.....	49
4.10	HERAUSFORDERUNGEN	50
	EMPIRISCHER ZUGANG	52
5	VERORTUNG: REGION SUCUMBÍOS.....	52
5.1	SOZIAL-DEMOGRAFISCHE LAGE SUCUMBÍOS IM 21. JAHRHUNDERT	52
5.2	KOLONIALISIERUNG DER PROVINZ SUCUMBÍOS	53
5.3	ZWEITE KOLONISIERUNG DER PROVINZ SUCUMBÍOS.....	55
5.3.1	<i>Erdölbohrungen</i>	57
5.3.2	<i>OCP Ecuador S.A</i>	59
5.4	INDIGENE NATIONALITÄTEN IN SUCUMBÍOS	60
5.4.1	<i>Siona</i>	61
5.4.2	<i>Secoya</i>	62
5.4.3	<i>Shuar</i>	63
5.4.4	<i>Kichwa</i>	64
5.4.5	<i>Cofán</i>	65
5.5	AUSWIRKUNGEN DER KOLONIALISIERUNG AUF DIE INDIGENE BEVÖLKERUNG IN SUCUMBÍOS.....	71
5.6	ÖKONOMISCHE LAGE VON SUCUMBÍOS IM 21. JAHRHUNDERT	72
5.7	ISAMIS.....	73
5.7.1	<i>Pastoral Indígena</i>	74
5.7.2	<i>Kultur</i>	76
5.8	INDIGENE BILDUNGSPOLITIK IN SUCUMBÍOS.....	76
5.8.1	<i>EIB in Sucumbíos</i>	77
5.8.2	<i>Indigene Schulpolitik von ISA MIS</i>	78
6	THEMENKATEGORIEN	79
6.1	ENTSTEHUNG DES PROJEKTES ABYA YALA	79
6.1.1	<i>Projektkonzeption</i>	80
6.1.2	<i>Namensfindung</i>	82
6.1.3	<i>Ortsfindung</i>	83
6.1.4	<i>Finanzierung</i>	84
6.1.5	<i>Administration des Projektes</i>	86
6.2	ZIELSETZUNG DES PROJEKTES ABYA YALA.....	86
6.2.1	<i>Zielverständnis im Projekt</i>	88
6.2.2	<i>Verständnis von Kultur bzw. Nationalität im Projekt</i>	89

6.3	SCHULWAHL.....	90
6.4	FÖRDERUNG DER INDIGENEN KULTUREN IM SCHULALTAG.....	92
6.4.1	<i>Konzeption des Stundenplanes.....</i>	93
6.4.2	<i>Unterrichtsstunde „Idioma propio“ und Sprachgebrauch im Projekt Abya Yala.....</i>	95
6.4.3	<i>Unterrichtsfach „Cosmovisión“.....</i>	98
6.4.4	<i>Schuluniform: „Indumentaria“.....</i>	100
6.5	FÖRDERUNG DER INDIGENEN KULTUR IM INTERNAT.....	103
6.5.1	<i>Tagesablauf.....</i>	103
6.5.2	<i>Unterkunft.....</i>	105
6.5.3	<i>Verpflegung.....</i>	106
6.5.4	<i>Workshops - Talleres.....</i>	107
6.5.5	<i>Glaubensausübung im Projekt.....</i>	108
6.5.6	<i>Fiesta de las Nacionalidades.....</i>	110
6.5.7	<i>Centro Cultural de Investigaciones Indígenas.....</i>	113
6.6	EINBINDUNG DER GEMEINDE.....	114
6.6.1	<i>Agrarprojekt.....</i>	114
6.6.2	<i>Gemeinschaftsarbeit.....</i>	115
6.6.3	<i>Alltag zu Hause.....</i>	116
6.6.4	<i>Rückkehr in die Gemeinde.....</i>	117
6.6.5	<i>Unterstützung Familie/Gemeinde.....</i>	117
6.6.6	<i>Zugehörigkeit zu einer indigenen Nationalität.....</i>	118
6.7	ZUKUNFTSAUSSICHTEN NACH DEM SCHULBESUCH.....	118
6.8	HERAUSFORDERUNGEN.....	120
6.8.1	<i>“Brujería”.....</i>	120
6.8.2	<i>Abbruch.....</i>	122
6.8.3	<i>Internat.....</i>	123
6.8.4	<i>Lehrsituation.....</i>	123
6.8.5	<i>Finanzen.....</i>	124
	CONCLUSIO	125
7	RESÜMEE	125
7.1	FAZIT.....	128
7.2	ERGÄNZENDE ANMERKUNGEN.....	134
	BIBLIOGRAPHIE	136
	VERZEICHNISSE.....	151
	ANHANG	158
	ABSTRACT	166

1 Einleitung

Diese Diplomarbeit setzt sich mit dem gemeinschaftsbasierenden religiösen und interkulturellen bilingualen Schulprojekt ABYA YALA¹ auseinander. Für das Projekt, welches 2005 für die fünf indigenen Nationalitäten Shuar, Siona, Secoya, Cofãn und Kichwa im ecuadorianischen Amazonasgebiet - Sucumbios eröffnet wurde, gilt folgendes Leitmotiv:

„Con dicho Colegio, se busca demostrar a la sociedad, en general, y a los pueblos indígenas de Sucumbios, en particular, que es posible una verdadera Educación Intercultural Bilingüe con calidad y con un entronque real en la cultura, en las comunidades y en su desarrollo productivo.”(Abya Yala 2005: 3)

Die Möglichkeiten der Miteinbeziehung und Förderung der indigenen Nationalitäten in ein Schulprojekt, welches zudem einer religiösen Leitung unterliegt, scheint auf den ersten Blick widersprüchlich. Seit der Kolonisierung wurde versucht, die Institution Schule dafür zu nützen, die indigene Bevölkerung in Lateinamerika durch die Vermittlung von okzidental Werten und Normen zu *zivilisieren*², zu evangelisieren und somit die indigenen Kulturen sowie deren Geschichtsschreibungen etc. zu negieren. Damit sollte eine staatliche nationale Identität mit einheitlichem Kulturverständnis und geschichtliches Selbstverständnis etabliert werden (vgl. Boeckh/Sevilla: 2007: 14). Die indigene Bevölkerung galt schlichtweg als entwicklungshemmend für einen ökonomischen Aufschwung der *Neuen Welt*³ und deren Kulturen als rückständig und minderwertig, denn die „westliche - okzidentale Welt“ galt als Maßstab (vgl. Gieler 2010: 38).

Das Scheitern vieler Entwicklungsstrategien und -theorien trotz divergenter Zugangsweisen und Ansätze zur Lösung der *Rückständigkeit*, der sogenannten *Unterentwicklung*, führt bis heute zu einer globalen Verschärfung sozialer, ökologischer und ökonomischer Probleme. Den Bildungsinstitutionen kam dabei von Anfang an eine führende Rolle und Aufgabe in diesem Prozess zu, da sie als der Motor für Entwicklung und Instrument zur Armutsbekämpfung gesehen werden. Trotz vieler staatlicher und internationaler Bildungsoffensiven in den 50er und 60er Jahren fand sich die indigene Bevölkerung Lateinamerikas nach der großen Verschuldungskrise (1980er) in einer noch prekäreren Situation wieder. Die Entwicklungspolitik musste sich einer kritischen Auseinandersetzung seit der Verschuldungskrise stellen. In jenem Diskurs fanden neue

¹ Centro Educativo Comunitario Fiscomisional Intercultural Bilingüe Abya Yala

² Unter zivilisieren – Zivilisierung wird in dieser Arbeit ein gewaltsamer unfreiwilliger Akt, Menschen eine fremde - westliche Lebensweise aufzuzwingen, verstanden. Wie dies bei der Eroberung von Amerika geschah.

³ Bezeichnung des Kontinenten Amerika

Aspekte, Gesichtspunkte und Entwicklungsfaktoren Eingang, welche der bisher klassischen Entwicklungspolitik konträr gegenüberstanden. Entwicklung wurde nicht mehr nur anhand von wirtschaftlichen Faktoren gemessen, sondern eine soziokulturelle Dimension kam hinzu, welche sich auch in der Bildungspolitik widerspiegelte (vgl. Gieler 2010: 45).

Da in Lateinamerika trotz forcierter Alphabetisierungskampagnen zur Armutsbekämpfung die sozialen Ungleichheiten bestehen blieben, kamen neue Bildungsansätze auf, welche die vorherrschende Bildungspolitik als Legitimationsinstrument für die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten entlarvte. Allem voran erwirkte Paulo Freires „*Pädagogik der Unterdrückten*“ (Freire 1975 et al.) einen revolutionären Einschnitt in die Bildungspolitik und Pädagogik in Lateinamerika. Oft blieben die daraus entwickelten alternativen Ansätze⁴ jedoch eine kleine Nische. Durch die Verabschiedung der neuen Verfassung 2008 (NV 2008) in Ecuador erlangte die indigene Bevölkerung als anerkannter Akteur das Recht, im Staat ihre Vorstellungen und Bedürfnisse in Bezug auf Bildung, Rechte, Lebensformen und für die Weiterentwicklung des Landes einzubringen (Ibarra 2010: 73). So erlangte das in den letzten Jahren in Lateinamerika stark thematisierte Konzept der „interkulturellen und bilingualen Erziehung“ (*Educación Intercultural Bilingüe – EIB*) auf politischer und juristischer Ebene einen hohen Stellenwert in der ecuadorianischen Zivilbevölkerung. Dieses Konzept rückt den Erhalt von Sprache und Kultur der indigenen Bevölkerung in den Mittelpunkt und will innovativ, auf indigener Mentalität basierende Methoden und Materialien in den Unterricht einbringen.

Gestärkt wurden diese neuen Ansätze durch den Zusammenschluss der Zivilgesellschaft in Form sozialer und indigener Organisationen auf lokaler bis internationaler Ebene mit dem Resultat, dass der *Westen* und seine Lebensweise nicht mehr per se als Vorbild von der Bevölkerung des *Südens* wahrgenommen wurden. In Ecuador führte dies durch die Verabschiedung der neuen Verfassung im Jahr 2008 zu einem interkulturellen und plurinationalen Einheitsstaat, dessen zugrundeliegende Philosophie des „*Buen Vivir*“⁵ aus dem indigenen Konzept des „*Sumak Kawsay*“⁶ abgeleitet worden ist (vgl. NV 2008: Art. 1). Zudem wurde in Ecuador ein „*Plan Nacional de Cultura del Ecuador*“⁷ vom Staat

⁴ Ansätze die versuchen Wissen und Wert durch neue pädagogische Verfahren zu vermitteln Z.B.: Reformpädagogik, Montessori etc.

⁵ Siehe Worterläuterung

⁶ Drei wichtige Eckpunkte hält das Konzept des *Sumak Kawsay* fest: Zum einen die Neustrukturierung der Gesellschaft, weiteres das Zusammenleben in der Vielfalt und in der Harmonie mit der Natur und nicht zu Letzt die Beachtung eines holistischen Naturverständnisses. (vgl. Cortez/Wagner 2010)

⁷ Der in dieser Arbeit verwendete Plan ist noch nicht rechtskräftig verabschiedet. Er soll dafür dienen, die kulturelle Vielfalt im Land zu fördern – durch die Festlegung von theoretischen Konzepten zu Kultur, juristische Funktionen, politische Aktionen etc.

ausgearbeitet, um die kulturelle Vielfalt im Land zu fördern (vgl. MCE 2007). Die Verabschiedung der Verfassung unterstreicht die Distanzierung von okzidentalischen Vorgaben. Gleichzeitig ist eine komplette Abgrenzung von der okzidentalischen Welt utopisch, weshalb versucht wird indigenes und okzidentales Wissen und Lebensweisen zu verbinden. Ein Weg, den auch das EIB-Schulkonzept einschlägt.

Faktisch zählt die indigene Bevölkerung trotzdem noch immer zur ärmsten, marginalisiertesten und diskriminiertesten Bevölkerungsgruppe in Ecuador und ist weiterhin mit der Beschneidung und der Durchsetzung ihrer Rechte konfrontiert: “[...] *hasta la actualidad pervive un sistema de clasificación étnica que categoriza en términos de superioridad-inferioridad a las poblaciones según sus ancestros, color de piel y cultura.*” (Silva C. 2005: 41) Diese Tatsache spitzt sich vor allem in abgelegenen Landesgebieten wie jenem des Amazonasgebiets zu. Die bis heute unzureichende staatliche Präsenz in der nordöstlich liegenden Provinz Sucumbíos führt dazu, dass vor allem dort religiöse Institutionen sich sozialen und kulturellen Aufgaben seit der Kolonisierung widmen (vgl. Ruiz 1993: 649).

1.1 Forschungsfrage

Die Möglichkeit eine adäquate und qualitativ höhere Schulbildung im Amazonasgebiet zu erhalten, um in den vorgegebenen westlichen Strukturen mitmischen zu können, ist oft mit einem zwanghaften Umzug in größere Dörfer bzw. Städte verbunden, in denen Vorurteile, Diskriminierung gegenüber Indigenen noch immer massiv vorherrschen und eine Anpassung an okzidentale Lebensweisen verlangt (vgl. Silva C. 2005: 42). In der Provinz Sucumbíos eröffnete 2005 die Internatsschule Abya Yala nach dem Prinzip der EIB, um der indigenen Bevölkerung eine adäquate und qualitativ höhere Schulbildung zu ermöglichen.

Anhand der Auseinandersetzung mit dem gemeinschaftsbasierenden religiösen Schulprojekt *Abya Yala* in Sucumbíos, basierend auf dem Konzept der EIB, soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden: **Inwieweit ist die konkrete Umsetzung des EIB-Konzeptes in ihren Zielsetzungen der Förderung und Bewahrung der indigenen Kulturen bei gleichzeitiger Eingliederung in die Mechanismen einer von okzidentalischen Werten und Techniken geprägten Gesellschaft und Arbeitswelt im Projekt Abya Yala gelungen.** Untersucht wird dies am Beispiel der indigenen Nationalität Cofán A'í. Die Bearbeitung der Forschungsfrage stützt sich auf folgende Unterpunkte:

- Welche Stärken bzw. Grenzen der Umsetzung des EIB Konzeptes können im Projekt Abya Yala ausgemacht werden?
- Welche Auffassung von Kultur kommt im Projekt zum Tragen?
- Welche Möglichkeiten öffnen sich für die Schüler/innen nach einem Abschluss?
- Welche Bedeutung hat das Projekt für die indigenen Gemeinden in der Region Sucumbíos?

Die zentrale Hypothese ist, dass die Förderung und Bewahrung der indigenen Kulturen, zugunsten der Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft und Arbeitswelt, abnimmt. Dahinter steht die Annahme, dass die Maßnahmen zur Förderung der indigenen Kulturen auf selektive Weise und von außen bestimmt sind und es deshalb zu keiner tatsächlichen Förderung der Kulturen kommt. Weiters wird davon ausgegangen, dass die Möglichkeiten nach einem Abschluss sehr begrenzt sind, da weder eine spezifische Ausbildung erworben wurde noch die finanziellen Ressourcen vorhanden sind, um eine universitäre Laufbahn einschlagen zu können. Zuletzt besteht die Annahme, dass durch das Projekt die zu einer Nationalität gestärkt wird.

1.2 Aufbau

Um den aufgestellten Fragen und Hypothesen nachgehen zu können, setzt sich die Arbeit aus einem theoretischen und einem empirischen Teil zusammen. Nachdem das Forschungsvorgehen und die Methodenauswahl dargelegt wurden, beschäftigt sich der erste Teil der Arbeit mit einem theoretischen Diskurs über Bildung und die Erklärung des Konzeptes des interkulturellen bilingualen Schulsystems (EIB). Dazu ist es notwendig, zuerst eine kritische Reflexion im Wandel des Selbstverständnisses der indigenen Bevölkerung in Ecuador, und darauf aufbauend eine differenzierte Betrachtung des Kulturbegriffes anzuführen.

Im empirischen, zweiten Teil der Arbeit wird die Genese und konkrete Umsetzung dieses Projektes dargestellt. Dafür fanden vor Ort Datenrecherchen, offene Leitfadeninterviews und teilnehmende Beobachtungen statt. Auf der Analyse dieser Daten basierend erfolgt eine kritische Bewertung der Umsetzung des theoretischen Bildungskonzeptes (EIB) im Projekt Abya Yala. Nach dem Conclusio werden persönliche Anmerkungen folgen.

1.3 Forschungsvorgehen und Methodenauswahl

Bei der gesamten Forschung handelt es sich um eine qualitative Forschung die sich am Konzept der Grounded Theory orientiert. Dies ermöglicht der darin angewandte zyklische

Forschungsprozess eine parallele Erhebung, Auswertung und Zwischenbilanz des Datenmaterials (Strauss/Corbin 1996: 148ff.).

Die Feldforschung und Interviews erfolgten während des Auslandssemesters an der *Universidad Salesiana Politécnica* (UPS) in Quito zwischen 2011-2012. Die Kontaktaufnahme mit dem Projektpersonal und das Einverständnis für die Feldforschung fanden im Oktober 2012 statt. Der erste Forschungsaufenthalt (21.3.2012 – 27.3.2012) im Abya Yala wurde für ein Probeinterview und für die Eruierung von Fakten und Daten zum Projekt genutzt. Der zweite, forschungsintensivere Aufenthalt diente zur Erhebung des restlichen Datenmaterials im Abya Yala und dauerte von 11.4.2012 – 25.4.2012. Bis zum Beginn der Forschung und zwischen den zwei Forschungsaufenthalten konnten spezifische Literaturrecherchen an ecuadorianischen Bibliotheken in Quito (UPS, FLACSO) studiert und bereits erreichte Forschungsprozess reflektiert werden (siehe Prinzip der Grounded Theory Kapitel 2.1).

1.4 Erhebungsmethoden

Das Anliegen einen breiten und vielseitigen Blickwinkel im Projekt einzunehmen, erforderte die Anwendung verschiedener empirischer Methoden. Um zu aussagekräftigen Analysen und Ergebnissen der Forschungsarbeit zu gelangen, erschien einerseits eine Fokussierung nur auf den Schulbereich oder auf einen Akteur im Projekt zu eng. Andererseits erwies sich die Miteinbeziehung der Familien und Dörfer der Schüler/innen zu groß. Um dieses Dilemma zu lösen, wurde auf zwei Erhebungsmethoden zurückgegriffen: jene der teilnehmenden Beobachtung (siehe hierzu u.a. Goffman 1996) und des Leitfadeninterviews (Przyborski/Wolrab-Sahr). Die Auswahl der Interviewpartner/innen orientierte sich an den Kriterien des „Theroetical Sampling“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 140). Im Laufe des Forschungsprozesses wurde die Erhebungsmethode mit der Einbeziehung der „*Testimonios*“ (Erfahrungsberichte) der ersten Absolvent/innen von 2011 über ihr Leben im Projekt erweitert.

1.4.1 Beobachtung

Es existieren verschiedene Formen der Beobachtung wie jene der verdeckten – offenen, strukturierten – unstrukturierten, teilnehmenden – nicht teilnehmenden etc. (vgl. Attenslander 2010: 93). In jener Forschung wurde auf eine teilnehmende Beobachtung zurückgegriffen. „Mit der teilnehmenden Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der

Alltagssituation erschließen.“ (Mayring 2002: 81). Die direkte persönliche Beziehung mit den Beobachteten setzt eine ständige Reflexion, während der Forschung, mit der eigenen Rolle im Feld und mit den Erhobenen Daten voraus. Um einerseits die Perspektive der zu untersuchenden übernehmen zu können und andererseits Distanz zu wahren. (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 60). Die teilnehmende Beobachtung ermöglicht, Handlungen und Situationen direkt in einem bestimmten Umfeld zu beobachten, die normalerweise vorborgen bleiben (vgl. ebd.: 61). Für die Beobachtung wurde zusätzlich für herausstechende Momente auf die „*Dichte Beschreibung*“ von Clifford Geertz zurückgegriffen, welche sich aus den drei Phasen des Beobachten, des Beschreibens und der Analyse zusammensetzt (vgl. Geertz 1994: 29). Es geht dabei nicht primär darum, Daten und Fakten zu sammeln, sondern darum zu erkennen was sich warum in welchem Ort – in welcher Situation tut (vgl. ebd. 24). Somit liegt die Generalisierung eines Falles der Hauptaufgabe der *Dichten Beschreibung* zugrunde (vgl. ebd. 37).

Folgende Interessensschwerpunkte lagen der Beobachtung zugrunde: Im Unterrichtsgeschehen wurde während der Hospitation von zwei Schulstunden des Faches „*Cosmovisión*“ auf den vermittelten Inhalt und die verwendete Methodik und Didaktik des Lehrers geachtet, außerhalb des Schulunterrichts lag das Augenmerk auf der Beobachtung, inwieweit die Schüler/innen ihre indigenen Sprach- und Lebensmuster auch im Alltag verwendeten und dies von Seiten des Projektes gefördert wurde. Dabei wurden drei außerschulische Bereiche miteinbezogen. Nachstellende Tabelle 1 gibt darüber Aufschluss:

Tabelle 1 Teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung	
Schulbereich	Außerschulische Bereiche
Schulstunde „ <i>Cosmovisión</i> “ 3. Bachillerato 2. Bachillerato	Fiestas de las Nacionalidades
	Abendgestaltung im Internat
	Essensraum

1.4.2 Offene Leitfadeninterviews

Das in jener Forschung angewendete offene Leitfadeninterview und nicht eines narrativen oder problemzentrierten Interview lag darin begründet, dass „[...] eine relativ eng begrenzte Fragestellung verfolgt wird.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 140) Um der interpretativen Forschung gerecht zu werden, stütze sich die Interviewführung auf einen thematischen Leitfaden (siehe Anhang), der den Gesprächsrahmen vorgab. Dieser orientiert sich „[...] an

den inhaltlichen Relevanzstrukturen und kommunikativen Ordnungsmustern der Befragten [...].“ (ebd.: 139) Somit war es möglich eine feste Reihenfolge von Befragungen zu umgehen und auf das Gesagte von Interviewpartner/innen näher einzugehen. Desweiteren variierte je nach Rolle der Befragten der Leitfaden. Dadurch konnten im Einzelfall auch spezifische Auskünfte gewonnen werden (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 63).

Bei der Befragung des religiösen Leitungspersonals war neben der Erhebung der Zielsetzung, der Umsetzung und den Problemen des Projektes auch die Hintergründe der Entstehungsgeschichte und der Konzipierung des Projektes essenziell, da keine schriftlichen Quellen darüber vorhanden waren. Das Gründungspapier des Projektes, in welchem Zielsetzung und Strukturierung niedergeschrieben sind, konnte erst nach einem halben Jahr eruiert und ausfindig gemacht werden.

Während des ersten Probeinterviews mit dem Direktor des Projektes wurde ersichtlich, dass die Miteinbeziehung des indigenen Lehrpersonals für die Beantwortung der Forschungsfrage unumgänglich ist, da ihm die Aufgabe der Vermittlung von Kultur und Sprache von Seiten der Schulleitung zugeteilt wurde. In jenen Interviews lag der Fokus einerseits auf der Gestaltung ihres Unterrichts, andererseits auf deren Wahrnehmung der Förderung der Nationalitäten im Projekt. Aufgrund fehlenden Personals konnten nur drei von fünf Sprachlehrer/innen befragt werden.

Die Befragung des nicht- indigenen Lehrpersonals sollte die Sicht des dritten Leitakteurs im Projekt abdecken. Eine ausgewogene Befragung zwischen Männern und Frauen war weder beim indigenen und nicht-indigenen Lehrpersonal noch beim religiösen Leitungspersonal möglich, da ein eindeutiger faktischer Überhang von Männern bestand.

Die Auswahl der Befragten ergab sich folgend (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2 Befragte erwachsene Personen

	Funktion	Rolle	Nationalität	Abk.
Religiöse Leitung	Bruder Marista 1, Gründungsmitglied	Schuldirektor, Mathematikprofessor,	Mestizo	PE
	Bruder Marista 2, Gründungsmitglied	1. Direktor, Projektleiter	Spanier	EB 4
	Schwester Carmelita 1	Internatsorganisation, Lehrerin	Mexikanerin	EB 2
Indigenes Lehrpersonal	Sekretärin, Professorin, Gründungsmitglied	Sekretärin, Sprachprofessorin	Kichwa	EB 1
	Professor 1	Sprachprofessor, <i>Cosmovisión</i>	Secoya	EB 3
	Professor 2	Sprachprofessor	Shuar	EB 5
Lehrpersonal Mestizo mit besonderer Funktion	Professor 3	Landwirtschaft	Mestizo	EB 8
	Inspektor	Schulinspektor, Spanisch und Literatur	Mestizo	EB 7
	PE = Probe Erwachsener / EB = Erwachsener Befragter (Educador)			

Die aufgeworfenen Fragestellungen könnten nur adäquat beantwortet werden, wenn ihre Protagonist/innen aktiv mit einbezogen werden, in diesem Fall die Schüler/innen der Nationalität A'i Cofán (vgl. Tabelle 3). Die Auswahl dieser Nationalität ist in zweierlei Hinsicht begründet: Zum einen stellt sie die am zweitmeisten vertretene Nationalität im Schulprojekt mit 25 Schüler/innen nach jener der Kichwa mit 138 Schüler/innen dar, weshalb eine repräsentative Befragungen möglich war. Zum anderen hatte ich die Möglichkeit, während eines Aufenthaltes 2006 drei *Comunidades* der Cofán zu besuchen und konnte zu jener Zeit Einblick in deren Lebenssituation bekommen.

Tabelle 3 Befragte Schüler/innen

Schüler/in	Schulstufe	Abk.
Schüler 1	9. Schulstufe	A 7
Schüler 2	9. Schulstufe	A 3
Schüler 3	3. Bachillerato	A 1
Schüler 4	3. Bachillerato	A 4
Schülerin 1	9. Schulstufe	PA
Schülerin 2	9. Schulstufe	A 2
Schülerin 3	10. Schulstufe	A 5
Schülerin 4	10. Schulstufe	A 6
A = Alumno (Schüler)		

In dem Leitfadeninterview sollten die Befragten angehalten werden von ihrem Schulalltag und ihrer Freizeitgestaltung im Projekt und bei ihren Familien zu erzählen. Die Gespräche mit den Mädchen entwickelten sich oft zu einem Frage-Antwort-Spiel, während die Buben ausführlicher berichteten. Die Beantwortung der Frage, was diesem kulturellen und

genderspezifischen Erzählverhalten zu Grunde liegt, war nicht Ziel dieser Forschung. Dennoch zeigt sich hier ein Merkmal, das für weitere Forschungen interessant ist.

Verwendete *Testimonios* (T) der ersten Absolvent/innen dienen zur Vertiefung der Ansichten der Schüler/innen. Im Spanischunterricht wurden die ersten Absolvent/innen 2011 angehalten ihre gesamten Erfahrungen während ihrer sechs Jahre im Projekt Jahr für Jahr nieder zu schreiben, um diese für andere Personen zugänglich zu machen. Wiederum wurde hierfür auf die *Testimonios* der Ex-Schüler/innen der Nationalität Cofán zurückgegriffen.

Das Gründungspapier des Projektes half die Zielsetzung und Richtlinien des Projektes mit denen des Leitungs-, des Lehrpersonals und der Schüler/innen abzugleichen.

1.5 Auswertungsverfahren

Für die Auswertung des Datenmaterials wurde auf eine **Themenanalyse** nach Froschauer/Lueger zurückgegriffen. Mit dieser Auswertungsmethode gelingt es, „[...] einen Überblick über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden.“ (Froschauer/Lueger 2003: 158) So konnten zum Beispiel manifeste Aussagen der Befragten ins Zentrum gestellt werden oder differenzierten Meinungen zu einem Thema aufgezeigt werden (vgl. ebd.). Dies war in Hinsicht auf das umfangreiche Datenmaterial dieser Forschung nötig.

In einem ersten Schritt wurden die Interviews transkribiert. Das Transkriptionsverfahren hielt sich weiteres an die Richtlinien von Froschauer/Lueger (2003: 223). Auffällige Betonungen wurden unterstrichen, gedehnte Sprechweise l a n g g e z o g e n, für starkes lautes Betonen wurde das entsprechende Wort GROSS geschrieben, Pausen wurden pro Sekunde mit einem (.) angegeben. Auffällige Stimmveränderungen und Kommentare in einer [] Klammer gekennzeichnet. Desweiteren wurde auf eine Korrektur des Sprachgebrauches verzichtet. Im zweiten Schritt wurden Themen festgelegt. Jedem ausgewählten Thema liegen zentrale Elemente zugrunde, die in einer Textstelle (der transkribierten Interviews) ausfindige gemacht und in weitem Textstellen wiedererkannt wurden (vgl. ebd. 160). In einem dritten Schritt wurde das Forschungsmaterial in einem Kodierungsverfahren mit dem ATLAS.ti – Programm in die festgelegten Kernthemen, welche sich aus Subkategorien zusammenstellten, unterteilt (vgl. ebd.: 164). Die Gegenüberstellung der erhaltenen Information zu den kategorisierten Kernthemen setzt sich aus den Interviewakteur/innen, den Schüler/innen, dem Leitungspersonal, dem

indigenen Lehrpersonal, dem nicht indigenen Lehrpersonals den *Tesitmonios* und der Beobachtung zusammen und folgt im letzten Schritt.

Vereinzelte Interviews, das Gründungspapier und erhaltene aktuelle Daten aus dem Projekt wurden zur Rekonstruktion des Entstehungsprozesses und zur Ergänzung der rechtlichen, finanziellen, personellen und administrativen Lage herangezogen und in die Kernthemen eingearbeitet.

Situationsanalyse und theoretischer Zugang

2 Ecuador

2.1 Hierarchisierung der Kulturen in Ecuador

Wie in allen Ländern Lateinamerikas hat sich auch in Ecuador durch die Kolonisierung eine Hierarchisierung der verschiedenen vor-kolonialen Kulturen manifestiert. Diese führte zu einer Überlegenheit der „*zivilisierten Personen*“ – europäisch geprägt oder abstammend – gegenüber den „*unzivilisierten Personen*“ – Wilden. Kultur galt bzw. gilt in jener Verwendung als Differenzmarker und legte eine Hierarchie zwischen der „*Wilden*“ und der „*Westlich-zivilisierten*“ Welt fest (vgl. Faschingeder 1998: 37). Dabei wurde der Kulturbegriff oft auf „*Entwicklung*“ im ökonomischen Sinne reduziert und so verwendet. Die Pflicht die Wilden zu zivilisieren legitimierte das zerstörerische Vorgehen der Kolonialherren gegenüber den bestehenden indigenen Kulturen. Dieses Verhalten wird bis heute von den etablierten Eliten praktiziert, um einerseits die Modernisierung des Landes durch ihre billige Arbeitskraft zu stützen und andererseits den Staat zu legitimieren: „[...] *hacerlos sujetos propicios para la construcción de la Nación; y en las primeras décadas del siglo XX se anhelaba –y sigue anhelando– hacerlos mano de obra para el desarrollo económico del Estado.*“ (Useche R. 2003: 75)

Die indigene und schwarze Bevölkerung diente in der Kolonialzeit als billige Arbeitskräfte (*mano barato*), um die Rohstoffproduktion für die Kolonialherren lukrativ aufrechtzuhalten. Nach der Unabhängigkeit der weißen Elite und der *Criollo*⁸ von der spanischen Krone (1830), wurden die Arbeitsstrukturen des Haciendasystems und der Plantagenverwaltung (*Huasipungo*) beibehalten, um die nationale Wirtschaft und Sozialstrukturen bzw. die Hierarchisierung der Kulturen aufrechtzuhalten. Dies bedeutete

⁸ Um das Vertrauen in der Bevölkerung zu stärken, wurde von den Kolonialherren eine neue Gesellschaftsschicht kreiert, welche als *Criollo* bezeichnet wurden (vgl. Silva C. 2005: 35).

für die indigene und schwarze Bevölkerung in Abhängigkeit von den „Arbeitsgebern“ zu stehen und keinen Anspruch auf Rechte zu haben (vgl. Ayala M. 1993: et al).

„Los indios, población mayoritaria, y los negros, eran considerados, desde los contenidos ideológico-político-morales del núcleo étnico foráneo, como poblaciones “abyectas e inferiores” de naturaleza no humana, casi animales y el paradigma de la fealdad.” (Silva C. 2005: 40f.)

Gestärkt wurde das Vorgehen der Kolonialherrschaft und der späteren weißen Elite in dieser geschichtlichen Phase durch die Institution der katholischen Kirche.

Die wirtschaftliche Abhängigkeit des neuen Staates vom Weltmarkt durch seinen Export an Primärgütern (Kakao, Banane) schleuderte den Staat ab 1900 aufgrund der Monokulturen in periodische Rezessionen, die primär die ärmere, – indigene und schwarze Bevölkerung auszutragen hatte (vgl. Acosta 2004 et al). Dies führte auf der einen Seite zu einer Verschlechterung der sozial-ökonomischen Situation der Bevölkerung und auf der anderen Seite zu beginnendem Widerstand. Die entstehenden Unruhen aufgrund der ökonomischen, sozialen und juristischen Unrechtssituation innerhalb des Staates führten zur Kreation des Konzeptes des „Mestizo“ von Seiten der Elite. Denn die anhaltende ethnische Unterteilung der Bevölkerung in herrschende und marginalisierte Schichten führte dazu, „[...] que grandes partes de la población tengan poca convianza en su propio Estado y apenas se identifiquen con el mismo.“ (Baud 1996: 76). So wurde der Mestizo als politische Strategie verwendet, um eine bestimmte Bevölkerungsschicht gegenüber dem „Indio“ besser zu stellen und als Kooperator/innen für die Elite dienen zu lassen, und so die Unruhen einzudämmen.

„Una vez convertidos en “mestizos”, que signifca, simplemente eliminar los marcadores públicos de su ascripcón étnico-cultural, tales como la vestimenta, el estilo de peinado, la lengua, e, incluso el apellido, los indios empiezan a llevar una doble vida tratando de ocultar al máximo su identidad (incluso cambiando de domicilio para este propósito) lo que les angustia profundamente.” (Silva C. 2005: 46f.)

Jedoch kam es durch diese Maßnahme nicht zu einer Aufhebung der Diskriminierung innerhalb der Gesellschaft, auch die sozialen Ungleichheiten lösten sich nicht auf. Trotz des Versuches die indigene Bevölkerung in das Staatskonzept zu „inkludieren“, indem ihnen eine westliche Kultur, besonders deren Wirtschaftskonzept und Wertvorstellungen aufgezwungen wird, wurde die indigene Bevölkerung von Anfang an als „Problemgruppe“ wahrgenommen, welche die moderne nationale Wirtschaft und Gesellschaft in ihrer Entwicklung aufgrund des Verweilens in der indigenen Kultur hemmt (vgl. Almeida R. 2009: 241). Es lässt sich also deutlich sagen, dass dieses Konzept des Mestizo eine weitere Teilung und Hierarchisierung (Elite/Criollo – Mesitzo – Indio/Negro) innerhalb der

Bevölkerung in Ecuador mit gleichzeitig stärkerer Legitimation der Elite herbeiführte (vgl. Ayala M. 1993).

2.2 Indigene Bevölkerung in Ecuador

Durch die Kolonialisierung wurden Begriffe wie „*Indio*“ - „*Ureinwohner*“ - „*Wilde*“ dazu verwendet, um jene Personen bewusst aus der gesellschaftlichen und rechtlichen Lage auszugrenzen und einer offenen Diskriminierung auszusetzen. In Folge wurden sie zu Objekten reduziert (vgl. Jorna P. 1991: 8). Über Jahrhunderte hindurch wurde ihre Wertigkeit von der herrschenden Elite von außen fremd bestimmt. Nach einer großen Rezession in Ecuador, gefolgt von der Verschuldungskrise (1980er) kam es während der Militärdiktatur (1963-1978) zum großen Erdölfund im Amazonasgebiet. Die Entdeckung dieser Rohstoffquelle führte zu einer verstärkten Kolonialisierung dieser Region mit fatalen Folgen für die dort lebende indigene Bevölkerung.

Die noch immer als Personen zweiter Klasse wahrgenommenen Bevölkerung musste sich mit Landverlust, Umweltverschmutzung, Erkrankungen, Ausgrenzung, Diskriminierung, Marginalisierung etc. auseinandersetzen. Der Staat entzog sich seiner sozialen Verantwortung und war nur auf die Erholung und den Aufschwung der Wirtschaft bedacht. Nach langer Zeit des Widerstandes der indigenen Bevölkerung, der oft brutal niedergeschlagen wurde, etablierte sich langsam eine immer bessere Organisation und Struktur innerhalb der Indigenen, in deren Folge auch eine sprachliche Diskriminierung in den Begrifflichkeiten gegenüber der indigenen Bevölkerung aufgebrochen wurde, besonders in Form der Dekonstruktion.

So war der zu Beginn verwendete Begriff *Indio* für die Menschen in der neuen Welt eine von Europa festgelegte Kategorisierung. Die Zuschreibung „*Soy Indio*“, wie sie zwar heute noch oft von der indigenen Bevölkerung verwendet wird, war ursprünglich keine Selbstdefinition, sondern eine von außen aufgezwungene Kategorisierung, die aber durch die Dekonstruktion eine neue Bedeutung gewonnen hat (vgl. Malaver 1991: 247). Zuvor kam es in den 1920er zur ersten größeren „Befreiungsbewegung“ für Indigene, den sogenannten „*Indigenismus*“. Dieser war getragen von Intellektuellen (in Lateinamerika), welche oft ihre Bildung in Europa genossen hatten, und bei ihrer Rückkehr anfangen, die Indigenen von den Unrechtsstrukturen zu befreien, zwar mit idealistischen Motiven, jedoch wurde dieser Prozess von außen initiiert und gesteuert. Somit hatte der *Indigenismus* nichts mit einer Selbstbefreiung und Selbstdarstellung der Indigenen zu tun. Im Zuge dieser

Bewegung ist aber positiv zu verzeichnen, dass zum ersten Mal die Problematik des Begriffes *Indio* sowie das Leben der Indigenen stark diskutiert wurden (vgl. Beck 1995).

2.2.1 Wer ist „Indígena“?

Die Frage, wer Indigener ist, und welche Bezeichnung verwendet werden soll, kam vor allem durch die „ILO 169⁹“ und die „*Deklaration der Indigenen Völker*“¹⁰ auf. In der Wissenschaft und in der politischen/rechtlichen Rhetorik hat sich der Begriff „*indigene Völker*“ durchgesetzt, wo unter anderem die *Deklaration der Indigenen Völker* der Vereinten Nationen bei trug, welche in Ecuador seit 2008 in der Verfassung verankert ist.

Indigene sind jene Personen, auf die eines der folgenden Merkmale zutrifft (vgl. BMZ 2006):

- Direkte Nachkommen historischer, vorkolonialer Gesellschaften
- Nicht dominierender Teil ihrer aktuellen nationalen Gesellschaften
- Mit besonderem Bezug zu ihrem angestammten Territorium und ihrer ethnischen Identität
- Bestrebt, ihre kulturelle Eigenart sowie eigene gesellschaftliche Institutionen und Rechtssysteme zu erhalten und zu entwickeln sowie an spätere Generationen weiterzugeben.

Die Definition von Aikman nennt eine besondere Beziehung zur Erde und die hohe Wahrscheinlichkeit einer Minderheit anzugehören als Wesensfaktoren in der Bestimmung von Indigenen (vgl. Aikman 2003: 43). Trotz jener *Deklaration der Indigenen Völker* ist aufgrund der bestehenden Fremdzuschreibung eine genaue Erfassung aller indigenen Völker nicht möglich. Denn jedes „*indigene Volk*“ verkörpert eine eigene kulturelle und eigenständige Nation, mit ihrer eigenen Sprache, Kultur, Geschichte, Rechtsprechung und Sozialorganisationen (vgl. Ströbele-Gregor 2006).

Wichtig erscheint zu erkennen, dass innerhalb des lateinamerikanischen Kontinents zwischen den Staaten und verschiedenen indigenen Gruppen die Selbstzuschreiben „*Indigene*“, „*Maya*“, „*Indio*“ etc. von geschichtlichen, nationalen und rechtlichen Faktoren stark geprägt ist, das heißt, dass es keine länderübergreifende Sprachregelung und viel wichtiger, dadurch kein gemeinsames Selbstverständnis gibt. Die Bezeichnung als

⁹ Siehe Worterläuterung

¹⁰ 2007 von der UN-Generalversammlung verabschiedet

Indigener oder *Indio* oder als „*Nationalität*“ etc. ist für den politischen Zweck auf zwei Ebenen sehr wichtig: zum einen bringt er die Differenzierung zwischen den verschiedenen Ethnien zum Ausdruck, und zum anderen lehnt er strikt die Wahrnehmung und Verkörperung eines homogenen Staates ab (vgl. ebd.: 6f).

2.2.2 Indigene Bewegung in Ecuador

Soziale und indigene Bewegungen etablierten sich verstärkt während und nach der Verschuldungskrise auf internationaler Ebene und wandten sich auf der einen Seite gegen den Staat, auf der anderen Seite gegen das neoliberale Wirtschaftsparadigma, sodass der Druck der indigenen Bevölkerung auf staatliche und internationale Institutionen zur Verbesserung ihrer Situation zunahm (vgl. Uquillas 1993 et al.). Da der Widerstand anfänglich einer bäuerlichen Bewegung glich, wurde zunächst von Klassenkämpfen, bei denen Landrechte im Mittelpunkt standen, gesprochen. Erst später wurde wahrgenommen, dass es sich um „ethnisch-kulturelle Konflikte“ handelt. Dies unterstreicht auch die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen indigenen und sozialen Gruppen. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass man sich einer Bewegung (z.B. Landbewegung) anschließen kann, einer indigenen Gruppe jedoch nicht, denn in diese wird man hineingeboren (vgl. Putscher 2004: 4).

Die Probleme, mit denen indigene Personen zu kämpfen hatten, waren keine neuen, der Fokus der Betrachtung und die Forderungen wurden jedoch erneuert. So kam es zu Veränderungen der Bedeutung von Terminologien und zur Dekonstruktion von Begriffen und Betrachtungsweisen. Einen wichtigen Schritt zur Entwicklung und Mitbestimmung stellte die Beteiligung an der nationalen und internationalen Politik (Kongresse) dar. In Lateinamerika etablierten sich indigene Bewegungen zu einer wichtigen politischen Säule, welche in den letzten Jahren verstärkt im politischen und gesellschaftlichen Diskurs mitmischte. Dabei betreffen ihre Forderungen und Bedürfnisse gegenüber dem Staat einen großen Teil der ärmeren und ausgegrenzten Bevölkerungsschichten. Menschenrechte, Landrechte, kulturelle Verschiedenheit, Armutsbekämpfung etc. wurden in den Programme aufgenommen (vgl. Kuppe 2010 et al.). Eines der Hauptziele indigener Bewegungen war es, eine eigene Identität selbst zu konstruieren und gegen die herrschenden Verhältnisse anzukämpfen (vgl. Ströbele-Gregor 2006: 5). Weiters ging damit die Thematisierung von „Entwicklung einer Kultur“ durch das Konzept des „*Etnodesarollo*“ in den 1970ern auf der ideologischen und politischen Ebene einher (vgl. Erazo-Heuerfelder 1994: 102f.). Damit verbunden war auch die Schaffung und

Verbreitung ihrer eigenen Geschichte und Kultur. Im Laufe der Zeit entwickelte sich eine zunehmende Politisierung dieser emanzipatorischen Bewegungen. Im polit-ökonomischen und sozialen Kontext entstand die Forderung der indigenen Bevölkerung auf das Recht nach Land, ausgehend in der Anden-Region in Ecuador (vgl. Silva C. 2005: 113).

Die sozialen Unruhen, gestärkt durch neue Diskurse, führten dazu, dass nach der Verschuldungskrise unter dem Präsidenten Roldós Hurtado (1980-1984) erstmals die kulturelle Diversität in Ecuador anerkannt wurde. Die indigene und die soziale Bewegung spielten dabei eine tragende Rolle in der Infragestellung der Konstruktion eines homogenen Nationen-States mit nur einer (westlichen) Kultur und legten 1988 zum ersten Mal dem ecuadorianischen Nationalkongress ihre Forderung eines plurinationalen Staatskonzeptes vor – welche abgelehnt wurde: „*Luchamos por el reconocimiento de nuestra cultura, el derecho a la tierra que es la base de la supervivencia de nuestros pueblos, [...]*.“ (vgl. Almeida R. 2009: 267 zit. nach CONAIE 1989: 294) In jenem Diskurs etablierten sich zwei Paradigmen: die ethnisch-kulturelle Vielfalt in Form der Bezeichnung „*cultura*“ und die „*resignificación*“ der Ethnizität und Identität (vgl. Velez 2008: 108).

Die Terminologie *Indígena* wurde in Ecuador erst durch die *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE) eingeführt und als ethnische Strategie benutzt, zuvor wurde von „*pueblo, región* oder *clase*“ gesprochen (vgl. CONAIE). In Ecuador stellt die CONAIE die systematischste, stärkste und am besten organisierte indigene Bewegung dar (vgl. Sieder 2002 zit. nach Ströbele-Gregor 2006). Der Dachverband wurde 1986 gegründet und fungiert als eine autonome nationale Bewegung ohne Unterordnung oder Zugehörigkeit zu einer Institution. Die CONAIE bildet die Dachorganisation der drei großen provinziellen indigenen Bewegungen in Ecuador.

Die „*Ecuador Runacunapac Ricchiarimui – Das Erwachen des ecuadorianischen Indios*“ (ECUARUNARI) vertritt die Bevölkerung des Hochlandes, welcher die Quichua-Gruppen¹¹ zugehörig sind. Die Organisation wurde im Jahr 1972 gegründet und war der Zusammenschluss der indigenen Bevölkerung des Hochlandes. Sie bestand nicht nur aus urbanen Intellektuellen, Indigenen und Mestizen, sondern war stark mit der Basis am Lande verbunden. Sie fordert neben

¹¹ Quicha-Gruppen: Natabuelas, Otavalos, Kranquis, Kayambis, Kitu-Karas, Panzaleos, Salasacas, Chibuelos, Puruhás, Warankas, Canaris und Saraguros

der materiellen Verbesserung eine allgemeine Gleichberechtigung und die Respektierung ihrer Rechte (vgl. Höglinger 2004: 85).

Die Küstenregion wird von der „*Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana*¹²“ (CONAIE) vertreten.

Die „*Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana*¹³“ (CONFENIAE) stellt die Vernetzung der Bevölkerung des Amazonas dar. Jene wurde erst in den 1980ern aufgrund des Erdölbooms im Amazonasgebiet gegründet und steht seit der „*Yasuni -ITT- Initiative*¹⁴“ im globalen Diskurs.

Jede dieser Teilorganisationen ist wiederum in regionale und kommunale Ebenen unterteilt, sodass die Dörfer und ihrer Bewohner die Basis und die Träger dieser Organisationen sind. Für Aktivitäten und Diskussionen sind die Dorfbewohner/innen selbst verantwortlich (vgl. CONAIE).

Die CONAIE versucht die Eigenständigkeit der indigenen Nationalitäten zu fördern, ebenso wie den Erhalt ihrer kulturellen Identität(en), die traditionellen Formen von Organisation und Strukturen, und diese Anliegen in ein multikulturelles und pluralistisches Feld einzubetten. Dies verdeutlicht auch ihr Wahlspruch „Einheit in der Vielfalt“ (vgl. Fuhrmann 2008). Jedoch hat auch die CONAIE damit zu kämpfen die Umsetzung ihres Leitmotives zu garantieren. Durch die ökonomische Kolonisierung war allen voran die indigene Bevölkerung in den Anden und jene in der Küstenregion betroffen. Die Einbeziehung der indigenen Bevölkerung im Amazonas fand erst durch die Grenzkonflikte mit Peru und den späteren Ressourcenfunden statt, zudem existiert eine große Ungleichheit in der Größe der Population der 14 indigenen Nationalitäten innerhalb der CONAIE. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass unterschiedliche Bedürfnisse aufgrund der ökologischen und geschichtlichen Vergangenheit gegenüber dem Staat von nun 14 anerkannten indigenen Nationalitäten vertreten werden müssen (vgl. Silva C. 2005: 52).

2.3 Interkulturelles plurinationales Staatskonzept

Erst nach den „*Levantamientos Indígenas*“ in den 1990ern und dem steigenden Druck auf die Regierung, getragen auch von diversen sozialen Bewegungen, kam es mit der Verfassung von 1998 (V1998) zur Sicherung der Kollektivrechte (*ILO 169*) und dadurch

¹² Awa, Chachi, Epera und Tsa'chila und Manta-Wankavilca

¹³ Kichwa, Cofán, Secoya, Siona, Huaorani, Shiwar, Zapara, Achuar und Shuar

¹⁴ Siehe Worteläuterung

zum Anspruch der indigenen Völker auf die Gewährleistung ihrer: **Sprache, Gesundheit, Bildung und besonderer Rechte** (vgl. Grijalva 2009: 395). Denn erst durch jenen indigenen Aufstand kam es zu einer öffentlichen Debatte und einer teilweisen Revidierung der Geschichtsschreibung bis hin zur Anerkennung, dass Ecuador ein „país de indios“ ist: „[...]Han dejado de ser invisibles, o de ser meros „objetos“ de la historia.“ (Silva C. 2005: 31) - eine Realität, welche bis dahin im öffentlichen und politischen Diskurs geleugnet wurde, um eine künstliche einheitliche Identität und Kultur der Nation zu behaupten.

Ecuador war ab 1998 ein sich offiziell bekennender plurikultureller und multiethnischer Staat mit 13 indigenen Nationalitäten, der auch in der Verfassung die internationalen Kollektivrechte verankerte. Diese Verfassung von 1998 führte die Selbstzuschreibung der indigenen Bevölkerung als „Nationalitäten“ ein (V1998: Art. 83) und löste dadurch eine Stärkung der kulturellen Identität und der Traditionen in Bezug auf Kultur(en), Glauben, Sprache, Sozialstrukturen, Politik und Wirtschaftsformen der indigenen Nationalitäten (V1998: Art. 84.1), sowie auch die Stärkung der EIB (V1998: Art. 81.11) aus (vgl. Almeida R. 2009: 321f.) Zu einer rechtlichen Verbesserung für die indigene Bevölkerung trug dies jedoch nicht bei (vgl. Krainer 2010: 41). Die ineffiziente Erstellung von Richtlinien der Verfassung von 1998 in Bezug auf ihre Umsetzung hatte zur Folge, dass diese nur als normative Gesetzesgrundlage diente und keine Veränderungen vor allem im alltäglichen Leben herbeiführte (vgl. Grijalva 2009: 393). Zudem befand sich der Staat über ein Jahrzehnt in einer politischen und ökonomischen Sackgasse. Diese Tatsache regte die CONAIE an weiter für die Rechte der indigenen Nationalitäten zu kämpfen.

Zehn Jahre später wurden die niedergeschriebenen Kriterien der Verfassung von 1998 wieder aufgenommen, verbessert und erweitert. In einer verfassungsgebenden Versammlung wurde die neue Verfassung von 2008 unter Präsident Rafael Correa verabschiedet und ein neuer sozialpolitischer Weg eingeschlagen. Ecuador ist seitdem ein interkultureller plurinationaler Einheitsstaat. So lautet der erste Satz des ersten Artikels wie folgt:

„El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.“ (NV 2008: Art.1)

Die Verfassung ist zudem auf ein holistisches Konzept der indigenen Bevölkerung in den Anden ausgelegt. An erster Stelle ist das Recht auf die Philosophie des *Sumak Kawsay* (Buen vivir) verankert. Sie soll jeden Lebensraum durchdringen und als Grundlage des

(Über)lebens dienen, sowie im Kontrast zur neoliberalen Wirtschaftsweise stehen (vgl. Ibarra 2010: 73). Die damit entstehende neue Denk- und Handelsweisen konstruiert einen für die sonst dominantere Gesellschaft neuen Diskurs.

All diese Erneuerungen hatten einen tiefgreifenden Einschnitt in die existierende Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt und in der Wahrnehmung sowie Wertschätzung der indigenen Bevölkerung im Land zur Folge, der einen Diskurs der Aufwertung der indigenen Kulturen ins Zentrum der politischen Sprache rückte. So erlangen neben dem materiellen Wert in der Gesellschaft plötzlich andere Werte, wie „indigenes Wissen“ „Erfahrung“ „kulturelle Vielfalt“, „Natur“ etc., eine enorme Aufwertung und sollte von Seiten der Regierung aktiv in das Staatskonzept inkludiert werden. (vgl. Acosta 2009: 219/Hörter 2010: 36)..

2.4 Nationalität in Ecuador

Da die Bezeichnung für die indigene Bevölkerung immer eine von außen bestimmte Konstruktion war bzw. ist, welche sich an die nationalen und internationalen politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Aktualitäten sowie Diskurse richten muss, hat die Verwendung von *Nationalität*, „Kultur“ oder auch *Indigener* in Ecuador eine sowohl ethnische als auch politische Komponente inne (vgl. Almeida R. 2009: 282). „*'Nacionalidad' tiene un uso en Ecuador para significar los pueblos indígenas que tengan un mismo origen, historia e ideoma, lo que figura en otros lugares como 'nación'.*“ (Walsh 2009: 177) Die heutige Verwendung des Terminus „Nationalität“ für indigene Personen in Ecuador ist auf die Selbstbestimmung derselben zurückzuführen und stärkt ihr Recht auf die Ausführung eines eigenen politischen Systems, ihrer Kultur, Bildung, Entwicklung, etc. in einem bestimmten Territorium (vgl. CONAIE 2011: 5).

Unter Nation versteht die CONAIE eine homogene Gruppe in ihrer kulturellen, geschichtlichen, politischen, ökonomischen und sprachlichen Ebene in einem Territorium (vgl. ebd.: 37). Als Nationalität bezeichnet die CONAIE eine Gruppe von Personen, welche vor dem heutigen ecuadorianischen Staat schon bestanden hat und eigene und besondere kulturelle Eigenschaften innehat, welche sie von der restlichen Gesellschaft differenzieren. Das Streben nach dem Aufzeigen von Differenzen gegenüber anderen und der gleichzeitige Erhalt der eigenen Kulturen wird in diesem Zusammenhang unterstrichen. Interessant ist, dass in der weiteren Definition von „Nationalität“ als einzige kulturelle Eigenschaft jene der eigenen (indigenen) Sprache erwähnt wird (vgl. ebd.: 38). Ein

ehemaliger Führer der CONAIE versteht darunter, dass eine bestimmte Person ihre eigene Lebensweise, Gewohnheiten und Weltanschauungen (*Cosmovisión*) besitzt (vgl. Macas 2009: 92). Das geht darüber hinaus mehr, als nur eine eigene Sprache sprechen zu können bzw. die Möglichkeiten zu besitzen sie an eine weitere Generation zu vermitteln. Darin enthalten sind tägliche Gewohnheiten, wie das Leben von morgens bis abends gestaltet wird, welcher Arbeit wie nachgegangen wird, Problemlösungen, wie produziert wird, wie eine Nationalität rechtlich zusammen gesetzt ist usw. Macas unterstreicht immer wieder die Akzeptanz und Anerkennung der Spiritualität, welche jede indigene Nationalität ausübt (vgl. ebd.: 96). Seit der Verabschiedung der Neuen Verfassung von 2008 stellt Ecuador einen interkulturellen und plurinationalen Einheitsstaat mit der Anerkennung von 14 indigenen Nationalitäten¹⁵, Afroecuadorianer/innen, Montubio, Mestizo und Weiße dar (vgl. NV 2008: Art.1; Art. 56). Die Zuschreibung zu einer indigenen Nationalität oder als Montubio etc. variiert je nach Datenquelle. Bei einer Einwohnerzahl von 14'483.499 Menschen im Jahre 2010 beträgt der Prozentsatz der indigenen Bevölkerung nach Angaben des INCE 7% (vgl. INCE). Die CONAIE betrachtet hingegen 50% der ecuadorianischen Bevölkerung als Indigene (vgl. CONAIE). Almeida R. (2009: 272f.) zeigt auf, dass die Zuschreibung immer mehr auf eine persönliche Ebene verschoben wird, bezogen auf den Wandel des Lebensortes, des Sprachgebrauchs und der Wirtschaftsform. Historische Prozesse führten dazu, dass die indigene Selbstzuschreibung in der ecuadorianischen Bevölkerung noch immer negativ konnotiert ist.

2.4.1 Plurinational

Durch die Deklaration eines „plurinationalen“ Einheitsstaates ist es legitimiert, alle „Nationalitäten“ gleichberechtigt im Land zu behandeln. Art. 57 der neuen Verfassung enthält und beschreibt die Rechte der indigenen Nationalitäten:

„Las nacionalidades indígenas, se defienden como entidades históricas y políticas que constituyen el Estado ecuatoriano, que tienen en común una identidad, historia, cultura propia, que viven en un territorio determinado, mediante sus propias instituciones y formas y tradicionales de organización social, económica, jurídica política y ejercicio de autoridad propio. [...] que [las comunidades indígenas] tienen un sistema de organización político, administrativo, económico, espiritual y cultural.“ (Almeida R. 2009:168 zit. nach Universidad Intercultural Amawtay Wasi: 2004: 151,152,)

Dabei geht es darum aufzuzeigen, dass jede Nation eine eigene Geschichte, eigene Strukturen und Institutionen besitzt, nicht um die ethnisch-kulturelle Vielfalt (vgl. Walsh 2009: 178).

¹⁵ Innerhalb der 14 Nationalitäten unterteilt sich die Nationalität Kichwa in 18 Pueblos

Ramón Galo (2009: 125) zeigt drei Schwierigkeiten in der Umsetzung eines plurinationalen Konzeptes auf. Erstens wird dadurch nur die Vielfalt, nicht aber die Einheit in der Vielfalt anerkannt, zweitens werden Minderheiten geschaffen, aber keine Beendigung der rassistischen, diskriminierenden Gegebenheiten verursacht und zuletzt kann das Konzept nur in Territorien, in denen eine Nationalität vorhanden ist, umgesetzt werden, und dies ist in Ecuador nur teilweise im Amazonasgebiet gegeben. Es fehlt somit die Einheit in der Vielfalt.

2.4.2 Interkulturell

Auf plurinationaler Ebene ist das Konzept „Einheit in Vielfalt“ schwer zu verwirklichen, deshalb wird das Konzept der Interkulturalität notwendig. Denn es ist das Ziel des Konzeptes der Interkulturalität, diese Widersprüche zu überbrücken, indem die Einheit in der Vielfalt durch Dialoge, Institutionen, Aktionen, Rechte etc. geschaffen wird. „[...] *para encontrar elementos de unidad con el mundo indígena, y convertir al problema de la construcción de la nación incluyente, en un problema de todos y no sólo de los indios.*“ (ebd.: 126f.). Walsh sieht die Interkulturalität als Werkzeug, die Plurinationalität als die Realität an (vgl. Walsh 2009: 182). Ziel der Interkulturalität ist die gewaltfreie und vorurteilsfreie Verständigung, Kommunikation und das gelingende Zusammenleben zwischen unterschiedlichen Kulturen (vgl. Novy 2008: 15). Um dieses zu erreichen, ist zunächst der Dialog der Kulturen auf Augenhöhe wichtig. Art. 28 (NV 2008) formuliert in diesem Sinne: *“Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.”*

So weit die gute Theorie, leider mangelt es wie so oft an der gelingenden Umsetzung, denn in der konkreten Kommunikation und im Austausch der Kulturen setzen sich die elitären und stärker institutionell verankerten Strukturen nach wie vor durch. Macas (2009: 94) führt dazu an: *„La cultura dominante solo le interesa reconocer la plurinacionalidad hasta cierta medida.“* Zum Beispiel zeigt er auf, dass die Vermarktung der Folklore der indigenen Nationalitäten, von der auch das etablierte System ökonomisch profitiert, auf hohes Ansehen derselben stößt, die Bereitschaft dieser Elite, eine indigene Sprache zu erlernen, hingegen kaum gegeben ist. Die anhaltende Hierarchisierung der Kulturen im ecuadorianischen Staat wird besonders bei näherer Betrachtung der Strukturen und Institutionen deutlich. Diese stellen wesentliche Elemente zur Konstruktion einer Kultur dar und müssten im Sinne der Interkulturalität unterschiedlich und eigenständig

nebeneinander und zusammen existieren können (vgl. Walsh 2009: 183). Leider ist dies nicht der Fall, wie CONAIE festhält:

„Diversos han sido los métodos de exterminio, dominación, reducción y sometimiento empleado por los explotadores. Si antes fue a través del empleo de la fuerza y los cánones, ahora lo hacen a través de programas de asimilación e integración, de desarrollo, planificación familiar, evangelización, educación, etc.” (CONAIE : 11)

2.4.3 Kulturelle Identität

Verbunden mit der Hierarchisierung der Kulturen ist auch die Frage der Etablierung einer homogenen kulturellen Identität. Der ecuadorianische Staat kämpfte seit der Unabhängigkeit zunächst für eine einheitliche nationale Identität, indem er versuchte, die indigene Bevölkerung in ihrer Eigenständigkeit zu negieren und deren kulturelle Identität zu leugnen. Die geänderte Haltung spiegelt sich in der neuen Verfassung des Staates wider:

„Las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones; a la libertad estética; a conocer la memoria histórica de sus culturas y a acceder a su patrimonio cultural; a difundir sus propias expresiones culturales y tener acceso a expresiones culturales diversas. [...]” (NV 2008: Art. 21)

Darauf basierend richten sich die Forderungen der indigenen Bevölkerung nun stark eine Förderung der „kulturellen Identitäten“, welche vor allem durch die Kolonisierung verloren gingen. Um die Entwicklung bzw. Wiederherstellung der historisch-kulturellen Identität der Nationalitäten und Pueblos zu verwirklichen, sieht die CONAIE nicht nur in Ergänzungen und Korrekturen der offiziellen Geschichtsschreibung eine Notwendigkeit, sondern auch in der Implementierung der korrekten Namen in Schulbüchern, öffentlichen Dokumenten, Tourismusführern etc. und in der offiziellen Anerkennung von Sprache, Religion und Kultur jeder Nationalität und jedes Pueblos (vgl. CONAIE 2011: 13).

Obwohl es dem Staat nun wichtig ist, seine kulturelle Vielfalt zu stärken, ist es ihm auch immer noch ein Anliegen eine einheitliche nationale Identität zu schaffen: *„El sistema nacional de cultura tiene como finalidad fortalecer la identidad nacional; proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales[...].” (NV 2008 Art. 377)* Dieser Diskurs wird unter der *“Ciudadiana”* auf nationaler Ebene geführt, um die Einheit in der Vielfalt zu schaffen. Die Bezeichnung der indigenen Bevölkerung als Nationalitäten verschärft die Anstrengung in diesem Kontext, eine Differenzierung zwischen kultureller und nationaler Identität vorzunehmen, da sich die indigene Bevölkerung selbst als Nation bezeichnen, dieser Begriff jedoch zugleich kulturelles und nationales Selbstverständnis beinhaltet.

2.5 Kulturkonzepte in Ecuador

In dieser Arbeit wird im Diskurs um den Kulturbegriff bewusst eine Einschränkung auf die Situation in Ecuador durchgeführt und ausschließlich auf in Ecuador veröffentlichte Literatur, wissenschaftliche Publikationen, Rechtstexte und politische Stellungnahmen zum Kulturbegriff aus Ecuador zurückgegriffen.

In einem Standardwerk *“Culturas Ecuatorianas. Ayer y Hoy”* gelten fünf zentrale Merkmale als Kennzeichen einer Kultur (vgl. Benítez/Garcés 1986: 8):

- 1) Kultur stellt eine soziale Komponente dar und ist nur in der Existenz mit anderen möglich.
- 2) Sie wird von Generation zu Generation weitergegeben. Dies schließt eine biologische Weitergabe aus.
- 3) Kultur ist akkumulierbar.
- 4) Kultur ist dynamisch.
- 5) Die Elemente, welche eine Kultur formen, stehen in einer Inter-Beziehung zueinander.

Kultur in diesem Sinne stellt keine vererbare Sache dar, die biologisch einer Person angeboren ist. Kultur ist ein dynamisches Geflecht.

Essenziell ist es sich immer wieder ins Bewusstsein zu rufen: (1) „Kultur ist auch als die durch Menschen konstruierte Realität verstehbar.“ (Haller/Rodekohr 2005: 29) (2) Der jeweilige verwendete Kulturbegriff kann auch politisch funktionalisiert und so als ein Instrumente der Macht verwendet werden, wie dies oft durch die Differenzierung zwischen „Kultur“ und „Zivilisierung“ zum Ausdruck gebracht wird.

So führt Aikman (2003: 59) an, dass in Ecuador das Konzept der Kultur von der indigenen Bevölkerung übernommen und nicht von ihr selbst geschaffen wurde. Er weist auch darauf hin, dass die Wahrnehmung der verschiedenen Kulturen gleichzeitig auch zur Wahrnehmung der verstärkten Ungleichheit der Kulturen führt: „[...] *ponen énfasis en su distinción cultural para realizar las desigualdades en sus relaciones con representantes de otras tradiciones culturales.*“ (Aikman 2003: 59) Boaventura de Sousa Santos (2009: 30f.) zeigt eine weitere wichtige Komponente in der Bedeutung der Verwendung des Kulturbegriffes auf und meint: „*Pero lo que es nuevo en nuestro tiempo, a inicios del siglo XXI, es que lo cultural también es económico y también es político.*“ Kultur breitet sich somit auf verschiedenen Ebenen aus, welche ineinander verwoben sind.

CONAIE als eine der wichtigsten Stimmen im Ringen um einen situationsgerechten Kulturbegriff in Ecuador für die indigene Bevölkerung definiert in ihrem politischen Grundsatzprogramm wie folgt „Kultur“:

“La CONAIE define a la cultura como la forma de vida de un pueblo; esto quiere decir, que es una construcción social e históricamente definida; que se aprende, se vive, se crea y se recrea constantemente en forma grupal. La cultura se manifiesta a través de las ideas, la cosmovisión, las costumbres, las creencias, las prácticas religiosas, la transmisión de saberes, las prácticas productivas, las relaciones económicas, las formas de ejercicio del poder, la satisfacción de las necesidades materiales, y la relación del hombre con la naturaleza.” (CONAIE 2011: 29)

Nach Auffassung der CONAIE (2011: 29) festigt sich eine Kultur, gelebt in einer Gemeinschaft, durch:

- Ideen	- Produktive Praktiken
- Weltanschauung (<i>Cosmovisión</i>)	- Wirtschaft
- Gewohnheiten	- Ausübung der Macht
- Glaube	- Befriedigung materieller Bedürfnisse
- Religiöse Praktiken	- Beziehung zwischen Mensch und Natur
- Übermittlung von Wissen	

Obwohl in dieser Erklärung ein starker Bezug zwischen Kultur und Natur unterstrichen und als weitere Wesenselemente jene der Machtausübung oder der *Cosmovisión* bekräftigt werden, zeichnet sich die Definition von Kultur im Sinne der CONAIE durch eine veränderbare Offenheit aus, indem von einer sozialen Konstruktion ausgegangen wird, die immer wieder neu erschaffen werden kann. Wie wichtig dieser nicht starre und nicht vererbte Kulturbegriff ist, zeigt sich darin, dass die indigene Bevölkerung durch die Kolonisierung und heutzutage durch die Globalisierung einem ständigen Austausch und Einfluss fremder Kulturen und Lebensweisen ausgesetzt ist. Besonders herausfordernd sind, neue Informationstechnologien, der technische Fortschritt und die Einbindung der indigenen Bevölkerung in die nationale/internationale Wirtschaft (beispielsweise durch den

Tourismus, Ansiedlung von Firmen zum Abbau von erneuerbaren Ressourcen in abgelegenen Gebieten etc.).

„Die „[...] Übernahme kultureller Versatzstücke des >Westens< (z.B. Popmusik, Haushaltsgeräte) durch nichtindustrielle Kulturen [führt] weniger zu einer Vermassung der Kulturen als zur Integration von Einzelementen in bestehenden Zusammenhängen und damit zur Dynamisierung von Kultur.“ (Haller/Rodekohr 2005: 29)

Diese Schlussfolgerungen finden in den Arbeiten der „*Estudios Culturales*“ ihren Niederschlag, die eine ständige Erweiterung der Interpretation und Anschauung von Kultur in der heutigen Gesellschaft diskutieren (u.a. Nestor García Canclini).

Der Erhalt der existierenden Kulturen in Ecuador wird im Staat nun auch auf rhetorischer und rechtlicher Ebene schlagend. Dies verdeutlicht neben der neuen Verfassung der Vorentwurf des „*Plan Nacional de Cultura del Ecuador*“. In seiner Überschrift deklariert er, dass die Kultur das Fundament der heutigen ecuadorianischen Identität formt, wenn es heißt „*un camino hacia la revolución ciudadana desde la cultura.*“ (vgl. MCE 2007) Dabei geht er von keiner starren und festen Definition von Kultur aus, sondern bewusst von „[...] *un proceso en redefinición, abierto, flexible y sujeto siempre a transformaciones.*“ (MCE 2007: 6)

Bei der inhaltlichen Auflistung, worin „Rechte auf Kultur“ in Ecuador bestehen, zeigt der Plan einige grundlegende juristische Schwächen in der Umsetzung auf. Erstens: Das Bekenntnis zur kulturellen Verschiedenheit führt leider nicht zur Festschreibung der Gleichwertigkeit und läuft Gefahr, missinterpretiert und von der bestehenden Elite machtpolitisch missbraucht zu werden. „[...] *[una] concepción de una cultura nacional ecuatoriana que no es otra que la concepción de cultura de los sectores hegemónicos del país legitimada a través de los mecanismos de reproducción social como el sistema educativo.*“ (ebd.: 18) Zweitens: Es fehlt an Institutionen und rechtlichen Vorgehensweisen der Regulierung für die Umsetzung der ausgearbeiteten Rechte. Drittens: mangelt es an finanzieller Förderung von Kultur und Bildungsprojekten. Viertens kann der Staat kaum als eine ernstzunehmende moralische Institution für eine gemeinsame kulturelle Identität in gelebter Vielfalt auftreten, da er in der Vergangenheit selbst dazu beigetragen hat, indigene Kulturen zu vernichten bzw. diese zu leugnen (vgl. ebd.: 19).

Um das Ziel einer gleichberechtigten Erhaltung und Förderung der verschiedenen indigenen Kulturen im Staat und durch den Staat zu erhalten und zu fördern, betont CONAIE die grundlegende Rolle des Bildungs- und Schulwesens nach dem Konzept der EIB (vgl.

CONAIE 2011: 32). Die neue Verfassung sichert gerade dieses Recht jeder indigenen Nation auf die Umsetzung einer auf ihrer traditionellen Kultur basierenden Schulbildung

2.6 Sozial-ökonomische Situation der Bevölkerung

Die Hierarchisierung von Kulturen spiegelt sich heute innerhalb der Bevölkerung in ihrer sozialen, ökonomischen und rechtlichen Lage wider. Die indigene Bevölkerung in Ecuador weist einen NBI (*Necesidades básicas insatisfechas*) von 88,2 gegenüber 48,2 der Weißen und gegenüber 50,3 der Mestizos aus. Dazu belegen Daten die Tatsache, dass in den ruralen Gebieten, vor allem im Amazonasgebiet, in dem kaum wirtschaftlicher Produktion nachgegangen wird, die Armut unter der indigenen Bevölkerung am größten ist (vgl. UNICEF/Villarcrés 2004: 16). Der *GINI consumo*¹⁶ erreichte 2006 im Amazonas 0,51 im Vergleich zu einem Stand von 0,39, im Jahr 1995, und in den Anden veränderte er sich von 0,46 im Jahr 1995 auf 0,47 im Jahr, 2006. Der *Gini ingreso*¹⁷ stieg im Amazonas von 0,46 auf 0,56, in den Anden von 0,50 auf 0,53 (die ökonomischen Zentren Quito und Cuenca ausgenommen) (vgl. ebd.: 19). Zu der fehlenden Basisinfrastruktur (*servicios básicos*) werden unter anderem Leitungswasser, Kanalisationssystem, Stromversorgung und Müllabfuhr, gezählt. Personen aus ländlichen Gebieten mit indigenen oder schwarzen Vorfahren zählen nicht nur zur ärmeren und marginalisiertesten Schicht des Landes, sie sind zudem von öffentlichen Diskriminierungen betroffen.

3 Aufgabe(n) der Bildungspolitik

Der ökonomische und soziale Rückstand der sogenannten Entwicklungsländer im Vergleich zu den Ländern Europas, den USA etc. wird unter anderem an der niedrigen Alphabetisierung und Bildungsrate festgestellt. Diese Indikatoren (Alphabetisierung, Schulquoten) werden zur Messung der Armut herangezogen. Die Millenniumsziele der 55. UN-Generalversammlung unterstreichen diese globale Auffassung (vgl. UNO).

Insofern ist eine wesentliche Aufgabe von Bildungspolitik in der Entwicklung und Verbesserung der ökonomischen Situation zu verorten, die in der Regel am globalen kapitalistischen Produktions- und Wirtschaftssystem ausgerichtet ist. Bildung ermöglicht es sich durch einen qualifizierten Zugang zum Arbeitsmarkt entsprechende ökonomische Lebensbedingungen zu schaffen. Armut wird primär materiell-ökonomisch definiert, und

¹⁶ Siehe Worterläuterung

¹⁷ Siehe Worterläuterung

daran orientiert sich der westliche Bildungsbegriff auch in seiner inhaltlichen Um- und Zielsetzung á la: *„Wer (aus)gebildet ist, entkommt der Armut“*. Andere, nicht-westliche Wertvorstellungen und Denkkordnungen wurden lange und werden teilweise noch immer in der Wissensvermittlung in der Bildungspolitik ausgeschlossen. Bildung wurde zur Ware für den Kapitalmarkt und ihr Erfolg an objektiven Lernfähigkeiten und Leistungsbereitschaft festgemacht (vgl. Reinprecht 2005: 129). Die Durchsetzung des westlichen Gedankenguts und seiner Denkkordnung ist in einem geschichtlichen Prozess entstanden, der durch Unterdrückung fremder Kulturen und Werte, ausgeübt durch strukturelle und politische Macht und deren Legitimation, ermöglicht wurde.

„Die Konsenssicherung als Erziehungsmaßnahme der führenden Klasse einer Gesellschaft erfolgt durch Vermittlung derjenigen Ideologien, mit deren Hilfe die dominierenden gesellschaftlichen Gruppen ihre Planung und Projekte legitimatorisch begründen.“ (Bernhard 2005: 133)

Dies gelingt ihr durch die Assimilierung und Eroberung von Ideologien, die in Bildungsinstitutionen durch Wissen und Erziehung verbreitet werden. Bildung und Erziehung in ihrer Vermittlung durch die Schule tragen somit nicht nur zum Erlernen von verwertbarem Wissen in einer ökonomisch geprägten Lebenswelt bei, sondern formen wesentlich Denk- und Handelsmuster und Weltauffassungen der zu Unterrichtenden. Durch ihren Einfluss auf ökonomische und ideologische Vorstellungen kann und darf Bildung und ihre Institutionen nicht getrennt von Politik betrachtet werden (vgl. Faschingeder/Leublt/Lichtblau 2005: 13).

3.1 Indigene Bildungsquote in Ecuador

Die Förderung von Bildungsprogrammen und -kampagnen nahm in den letzten Jahrzehnten stark zu. Auch innerhalb von Ecuador sind zahlreiche Initiativen seit den 1940er entstanden, die bis heute politisch gefärbt sind und im Zeichen des Kampfes für Alphabetisierung und Bildung im ganzen Land von privater, religiöser und staatlicher Seite getragen werden (vgl. Velez 2008 et. al). Trotz verstärkter Anstrengungen der Politik in Bildung zu investieren, zählt nach wie vor die indigene Bevölkerung zu den ärmsten und marginalisiertesten Gruppen in Ecuador (vgl. Unicef/Villacrés 2004: 16).

Veröffentlichte Daten aus Ecuador aus 2010 vom *Instituto Nacional de Estadística y Censos* (vgl. INEC), belegen, dass 91% der Analphabeten aus ruralen Gebieten kommen. Bei einer weiteren Differenzierung wird erkenntlich, dass der Anteil von Indigenen bei 28,2% (2001) gegenüber 9,1% (2001) der Mesitzos signifikant höher liegt. Nicht nur im Bildungsbereich schneiden indigene Personen im nationalen Vergleich schlechter ab. Bis

heute hat die indigene Bevölkerung keinen adäquaten Zugang zu Infrastruktur, sauberem Trinkwasser oder medizinischer Versorgung (vgl. INEC 2010: 10).

Die nationale Analphabetenquote konnte von 44,2% (1950) auf 7,6% (2008) reduziert werden, wobei der Prozentanteil der Indigenen bei 25,8% liegt (vgl. Tabelle 4). Der funktionelle Analphabetismus bei Indigenen liegt weiterhin bei 39,1% bei einem nationalen Durchschnitt von 15,7% im Jahr 2008 (vgl. Unicef/Villavéz 2004: 22).

Tabelle 4 Alphabetisierungsquote

	1950	1962	1974	1982	1990	1995	2001	2008
Nation	44,2%	32,5%	25,8%	16,5%	11,7%	10,5%	9,1%	7,6%
Urban				6,3%	6,1%	6,0%	5,3%	4,0%
Rural				27,8%	20,8%	17,9%	15,5%	15,4%
Indigene							28,2%	25,8%

Es wurde dem Staat bewusst, dass viele indigene Schüler/innen dem Unterricht aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht folgen konnten. Steigende Abbruchsraten, inhaltliche Qualitätsmängel und keine Verbesserung der sozio-ökonomischen Lage für die indigene Bevölkerung waren Resultate (vgl. Krainer 2010).

3.2 Indigene Bildungspolitik und Legitimation

Die Festlegung und Durchsetzung einer Weltauffassung innerhalb einer Gesellschaft führt Paulo Freire auf das **Bankiers-Konzept** zurück, dessen Ziel es ist die Menschen und ihre Welt zu spalten, indem es das Bewusstsein der unterdrückten Gesellschaft so verändert, dass es die Unrechtssituation hinnimmt und verfestigt (vgl. Freire 1980: 59ff.). Die Manipulation des Bewusstseins gelingt durch Vermittlung der Weltanschauung der Elite und deren Legitimierung, damit sich die herrschende Schicht ihren Bestand sichert und die aufoktroyierte Weltanschauung als „wahr“ von der gesamten – auch unterdrückten – Gesellschaft in einem Staat anerkannt wird. Die Beibehaltung der Unrechtssituation beruht darauf, dass Probleme zwar erkannt und begründet werden, aber nicht eine Änderung des Problems thematisiert, geschweige denn eine Veränderung vollzogen wird (vgl. ebd. 1980: 64). Das Bankiers-Konzept „[...] versucht, Denken und Handeln zu kontrollieren, führt Menschen dazu, sich der Welt anzupassen, und setzt ihre kreativen Möglichkeiten außer Kraft.“ (ebd.: 62)

Der Einfluss der Politik auf Bildungsinstitutionen und damit einhergehende vermittelte Inhalte – Ideologien und pädagogische Konzepte – sind mit der Aufrechterhaltung von kultureller Hegemonie und Machtinteressen verbunden (vgl. Bernhard 2005: 125).

Die soeben skizzierten Elemente und Konstanten einer hegemonialen Bildungspolitik lassen sich in einem historischen Diskurs in Ecuador klar nachvollziehen. Mit der erkämpften Unabhängigkeit der Elite - unter Ausschluss der indigenen Gesellschaft - von der spanischen Herrschaft, welche mit internen politischen und wirtschaftlichen Machtinteressen einherging, wurde die Frage einer einheitlichen nationalen Identität und Kultur ausgelöst, um die internen Machtinteressen in Ecuador zu zügeln und gleichzeitig Legitimität der Herrschaft in der breiten Bevölkerung zu schaffen. Unter der Präsidentschaft von García Moreno (1861-1865), einunddreißig Jahre nach der Staatsgründung, setzte er mit Hilfe der katholischen Kirche die Verwendung der Schulinstitution zur Etablierung eines ideologischen Nationskonzeptes mit einer einheitlichen nationalen Identität ein (vgl. Useche R. 2003: 79f.).

„La alfabetización y la extensión del servicio educativo son parte de un discurso gubernamental, un recurso ideológico instrumental – podríamos decir- cuya amplia aceptación en todos los sectores sociales y políticos, intenta respaldar las políticas oficiales.” (Chiodi 1990: 361)

Dieser politische Diskurs schloss die indigene Bevölkerung nur insofern ein, als sie als Betroffene durch ihre Unterwerfung die Herrschaftsverhältnisse aufrecht erhielten (vgl. Freire 1980: 117). Ihre Bildung war so gering und von einseitigen historischen Betrachtungsweisen geprägt, dass sie weiterhin in der Abhängigkeit der Elite standen und ihnen die Möglichkeit der Selbstermächtigung genommen wurde. Durch die *Revolución Alfariista* 1895 erlitt die katholische Kirche einen erstmaligen Bruch ihrer Macht innerhalb des ecuadorianischen Staates und ihr Einfluss auf den Schulsektor wurde weitgehend zurückgedrängt (vgl. Useche R. 2003: 80). An ihrer Stelle erhielten *Hacienda-Besitzer* während der Regierungszeit von Eloy Alfaro (1896-1901) die Verantwortung für die Bildung ihrer indigenen Arbeiter/innen. Dieser Verpflichtung wurde wiederum in sehr selektiver Form nachgegangen, sodass das erworbene Wissen für eine Verbesserung ihrer Lebenslage nicht ausreichte und die Abhängigkeit und Schuldschaft gegenüber dem „Arbeitgeber“ anhielt (vgl. Martínez N. 2009: 179).

Um die Hierarchisierung der Kulturen aufrechtzuerhalten und Macht zu legitimieren wurde auch in den weiteren Jahren auf die Institution der Schule zurückgegriffen. Nach Gramsci ist dauerhafte Herrschaft nur auf Repression gegründet nicht möglich, sie braucht einen Konsens der aber auf Zwang beruht (vgl. Bernhard 2005: 212). Hier haben Erziehungs-

und Bildungsanstalten eine wichtige Funktion. „[...] werden umfassende edukative Tätigkeiten zum Zwecke der Anpassung der heranwachsenden Generation an die Erfordernisse gesellschaftlicher Produktion gebündelt.“ (ebd.: 139)

So wurden die zweisprachigen Alphabetisierungsprogramme (z.B. „*Escuela indígena de Cayambe*“ des Ordens Luaritas) die sich primär auf die in den Anden lebende indigene Bevölkerung, wo auch die ökonomischen Zentren des Staates lagen, während der Militärjunta (1963-1978) durch den „*Plan integral de Educación*“ und durch den „*Plan Nacional Masivo de Alfabetización*“ von staatlicher Seite geschlossen und massive staatliche Bildungsprogramme zur Modernisierung des Landes durch die Aneignung der spanischen Sprache und okzidentaler Werte ersetzt worden (vgl. Conejo A. 2008: 65). Das Vorgehen der Militärjunta wurde damit begründet eine moderne Nation, basierend auf den Prinzipien der Absicherung der Grenzen, des Wirtschaftswachstums und der Festigung einer nationalen Identität, schaffen zu wollen (vgl. Ayala M. 1999). Nach der Re-Demokratisierung unter Jaime R. Aquílera (1979-1981) und Osvaldo Hurtado (1981-1984) sollte die indigene Bevölkerung zuerst in ihrer eigenen Muttersprache wieder alphabetisiert werden, um anschließend Spanisch zu erlernen. Ende der 1970er wurde ein eigenes Ministerium unter Roldós für die zweisprachige Alphabetisierungskampagne, sowie ein unabhängiges Zentrum für die Erforschung indigener Bildung¹⁸ eingerichtet (vgl. Velez 2008: 106). Jener neue Diskurs von staatlicher Seite konzentrierte sich wieder primär auf die in den Anden lebende größte indigene Bevölkerungsgruppe der Kichwa. Die Alphabetisierung der Zweisprachigkeit, hatte dennoch nicht das Ziel, eine eigenständige Kultur zu fördern, sondern damit ein Instrument zur Eingliederung, der indigenen Bevölkerungsgruppe in das gewollte Staatsprogramm zu besitzen, das zur Vermittlung, okzidentaler Werte und Vorstellungen diente.

3.3 Bildung und Wissensvermittlung

Bildung ist in diesem Kontext somit nicht gleich Bildung. Nur die Aneignung von verwertbarem Wissen, zu dem die aus dem Westen übernommene und implementierten Werte, Normen, Mythen, Fähigkeiten, Einstellungen etc. wie Mathematik, Geschichtsschreibung, Kommunikationsformen, Lebensformen, Glaubensformen, Arbeitsweisen, Werte usw. zählen, ermöglicht den *unterentwickelten* bzw. unterdrückten Personen eine Chance zur Verbesserung in der neuen Welt.

¹⁸ Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI)

Bildung als Strategie zum Vorantreiben ökonomischer und politischer Interessen ist kein Phänomen, das erst in den letzten Jahrzehnten aufgetreten ist. Bildungspolitik in Lateinamerika in Form von Alphabetisierung hatte seit Beginn der Kolonialisierung die primäre Aufgabe, die Bevölkerung zu zivilisieren und ihr eine neue Kultur aufzuzwingen.

„La cultura dominante se halla [...] a través del aparato escolar. Esto se aprecia claramente en el vestido, la vivienda, el arte etc. [...] No sólo que en algunas escuelas se obliga a cambiar el vestido tradicional y a cenarse el pelo, [...] sino que en los textos escolares, [...] son valorizados como superiores.” (Benítez/Garcés 1986: 23)

Paulo Freire bezeichnet diesen Vorgang als „*kulturelle Invasion*“, welche von einer herrschenden Elite als Instrument zur Unterdrückung der Masse verwendet wird. „Für die kulturelle Invasion ist es wesentlich, daß die Überfallenen ihre Wirklichkeit mit den Augen der Eindringlinge statt mit ihren eigenen sehen lernen.“ (Freire 1980: 130) Das führt dazu, dass die Unterdrückten sich von ihrer bisherigen Weltauffassung „*entfremden*“ müssen. Diese langanhaltende Vorgangsweise kommt zugute, dass die aufgezwungene Weltauffassung als unumstritten für die gesamte Bevölkerung nun gilt und nicht mehr in Frage gestellt wird. Ernst Lange geht weiter und deklariert die „*kulturelle Invasion*“ als einen Genozid im Sinn der „[...] Tötung des Menschlichen am Menschen.“ (vgl. Lange 1971: 20, in: Freire 1980)

Ein wichtiges Instrument dafür ist die Institution Schule. Verdeutlicht wird dies auch bei Gramsci (vgl. Gramsci Heft, 12§2), der kritisch bemerkt, dass die Funktion der Schule meistens darin besteht, dass die Schüler/innen ihre bisherigen Auffassungen und Zugänge zur Wirklichkeit vergessen und ihnen ein scheinbar sicheres objektives Wissen vermittelt wird. So versuchte lange Zeit die ecuadorianische Elite durch Schulbildung-Erziehung die spanische Sprache, europäisch-gesellschaftliche Normen und Werte der indigenen Bevölkerung aufzuzwingen. Die Rolle der römisch katholischen Kirche als Institution war dabei von Anfang an essenziell. Neben der Datenkontrolle über Sterbe- und Geburtdaten, welche ihr eine wichtige politische Funktion sicherten, trat der ecuadorianische Staat weitere Sozialfunktionen wie jene der Gesundheit und Bildung-Erziehung in den ersten Jahren der Eroberung an die Kirche ab (vgl. Acosta 2004 et al). Die Abgabe der Bildungspolitik an religiöse Orden hatte für den Staat den Vorteil, dass jene in Gebiete vordrangen, in denen noch keine staatliche Ordnung und Landabgrenzung Einzug gehabt hatte, sodass durch die ideologische Stärkung eine einheitliche Nation, welche in der Schule vermittelt worden war, gesichert wurde (vgl. Calícano/Gonzalo 1995: 9f.).

Die Organisation der Schule und der vermittelten Inhalte führen dazu, dass die Schüler/innen eine „[...] historische Vorstellung von der Welt und vom Leben bekommen, die zu einer zweiten Natur wird [...].“ (Gramsci Heft, 12§2) Sie muss es auch werden, um die Fähigkeiten zu besitzen, sich in der neuen Welt zurechtzufinden. Ein Beispiel hierfür stellt die Erklärung der Natur durch Gesetze aus Physik und Chemie dar, aber auch Wirtschaftsformen oder Lebensweisen können darin inkludiert sein. Die Anpassung an diese Auffassungen der herrschenden Weltsicht ist essenziell, um in jener vorgegebenen konstruierten Welt mitspielen zu können. Mit der Bildung kommt es somit auch zur Konstruktion der Umwelt. „[...] schafft [die Schule] die ersten Elemente eines von aller Magie und Zauberei befreiten intuitiven Weltverständnisses und gibt Anlass für die Weiterentwicklung einer historischen, dialektischen Weltauffassung [...].“ (vgl. ebd) Bildung bedeutet einen ganzheitlichen Einschnitt in das Leben einer Person und in deren Umwelt, sodass die Unterdrückten ihrer Welt immer mehr entfremdet werden und den Mythen der konstruierten Welt folgen. Religiöse Orden hatten neben der Aufgabe der Alphabetisierung auch das Ziel der Evangelisierung bzw. der Zivilisierung, welche durch die Installierung von Internatsschulen beschleunigt wurde, denn dort war die Entfremdung der indigenen Bevölkerung von ihrer Kultur, ihren bisherigen Werten und die Mythisierung der Geschichte der Elite leichter (vgl. Bertely B. 2008: 40).

Die Vermittlung des Lernstoffes trägt dazu bei, dass die Welt mit anderen Augen wahrgenommen wird (vgl. Bernhard 2005: 125). Die ideologischen gesellschaftlichen Strukturen bilden sich neben der Didaktik in Form von Büchern, Bildern, Gegenständen etc. ab. Hierbei kommt auf der einen Seite dem Schulmaterial eine essenzielle Rolle zu. Neben inhaltlichen Vorgaben bestimmen sie auch durch entsprechende Illustrationen von Bildern, Weltkarten, etc. die Weltauffassung. Auf der anderen Seite ist die Art und Weise der Vermittlung des Lerninhaltes für dessen weiteren Gebrauch der Schüler/innen ausschlaggebend. Paulo Freire zeigt auf, dass dies ein antidialogisches und hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Schüler/innen, gebündelt mit entfremdetem Wissen, keine Früchte trägt und die Unterdrückung gestärkt wird. Diese „*antidialogische Aktion im Bankierskonzept*“ besteht in der „*Unterwerfung*“, welche die Unterdrückten in Passivität zwingt und wird durch die Mythisierung der Welt legitimiert. Eine weitere Dimension der Unterwerfung stellt die „*Manipulation*“ des Volkes dar, gefolgt von der „*kulturellen Invasion*“ (vgl. Freire 1980: 117ff.). Auch Gramsci kritisiert das Auswendiglernen von Worten und Formeln, die ohne pädagogische Didaktik in Vergessenheit geraten (vgl. Gramsci Heft 10, Teil 2§1) - ein pädagogisches Verfahren, das in vielen Schulen in

Ecuador noch immer ausgeübt wird. „Jedes Hegemonieverhältnis ist als ein pädagogisches Verhältnis anzuwenden wie umgekehrt jedes pädagogische Verhältnis eine Hegemoniebeziehung darstellt.“ (Bernhard 2005: 122) Bourdieu sieht die Funktion der Institution Schule darin „[...]den Kult einer Kultur zu organisieren, die nur deshalb allen angeboten werden kann, weil sie in Wirklichkeit den Angehörigen der Klassen, deren Kultur sie immer schon ist, vorbehalten bleibt [...].“ (Bourdieu 2001: 43) Insofern wird durch das Paradigma ‚*Bildung als Entwicklungsfaktor*‘ nicht nur Wissen in Form von Gedankengut weitergegeben, sondern durch die Vermittlung wird die Person als ganze in ihrer Haltung zu Normen und Sein verändert.

3.4 Kultur, Bildung und sozio-ökonomische Ungleichheiten

Bourdieu definiert *ökonomisches*, *kulturelles* und *soziales Kapital* in der Interaktion der Menschen (vgl. Bourdieu 2001 et al). Die Schwierigkeit der sozial schwächeren Schicht einer Bevölkerung einen Aufstieg innerhalb einer Gesellschaft zu verwirklichen zeigt Bourdieu durch die Funktion des kulturellen Kapitals auf, welches auch in den Bildungsinstitutionen reproduziert wird und dafür verantwortlich ist, ob die Schüler/innen in der Schule und im späteren Leben erfolgreich sind (vgl. ebd.: 113). Dieses kulturelle Kapital setzt sich bei Bourdieu aus dem „*inkorporierten*“, dem „*objektivierten*“ und dem „*institutionalisierten Kulturkapital*“ zusammen. Ersteres resultiert aus der Kombination sozialer Vererbung und angeborener Fähigkeiten. Aufgrund der Akkumulierung durch erworbene Fähigkeiten oder seinen Austausch in oder durch andere Arten von Kapital ist schwer aufzuzeigen, ob es sich um Vererbung (des *inkorporierten Kulturkapitals*) oder um reines, neues Erlernen handelt. Je weniger Leute Wissen bzw. Können über eine bestimmte Sache haben (z.B. Sprache, Informatikkenntnisse, Legislative etc.), desto leichter können diese Personen ihr Wissen und Können in der Gesellschaft ökonomisch besser vermarkten. Zudem können Personen mit einem hohen *inkorporierten Kapital* in kürzerer Zeit dieses leichter akkumulieren, ausbauen und austauschen (vgl. ebd.: 114ff.). Eine objektive Umwandlung zwischen dem kulturelle und dem ökonomischen Kapital aufgrund der „*Konvertibilität*“ ist zulässig, da jeder Titel einen bestimmten ökonomischen Geldwert innehat. In Berücksichtigung der materiellen und symbolischen Profite lässt sich eine gewisse Korrelation feststellen: je größer das *kulturelle Kapital* war, desto größer auch der Profit in der Umwandlung, der aber ungleich verteilt bzw. vererbt ist (vgl. ebd.). Für die indigene Bevölkerung in Ecuador würde dies bedeuten, dass es notwendig und von ökonomischem Vorteil ist, der spanischen Sprache mächtig zu sein, sowie ein Verständnis

von ökonomischen Zusammenhängen der Wirtschaft zu besitzen etc. oder einfach nur mathematische Konzepte zu verstehen, denn: „*En lo referente a conceptos matemáticos, muchas lenguas indígenas tienen sistemas numéricos hasta 2,4 o 5 y los niños deben familiarizarse con un sistema de contar decimal completamente nuevo para ellos.*” (Aikman 1999: 214)

Das *objektivierte Kulturkapital* ist durch das *inkorporierte* vorbestimmt. Denn kulturelle Gegenstände erlangen ihr ökonomisches Kapital durch Aneignung. Es handelt sich um eine symbolische Aneignung und gelingt nur, wenn zuvor das *inkorporierte Kapital* vermittelt worden ist (vgl. Bourdieu 2001: 117). Bezieht sich Bourdieu mit seinen kulturellen Gegenständen auf Gemälde oder Schriften, können diese in Bezug auf die indigene Bevölkerung auf den Erwerb von neuen Medien oder Baustilen erweitert werden. Wichtig ist aufzuzeigen, dass das kulturelle Kapital sich dem individuellen Willen entzieht und das gehandelte *objektivierte Kulturkapital* in seiner materiellen und symbolischen Funktion nur durch sein Handeln als Kapital existiert. Es wird ein Ort der kulturellen Produktion von bestimmten Klassen, welche den Inhalt und den Wert von Kunst, Wissenschaft etc. bestimmen können, geschaffen (vgl. ebd.: 118). Als drittes Element und als Überbau oder Legitimation fungiert das *institutionalisierte Kulturkapital* (z.B. Bildungssystem). Kollektiver Glaube ermöglicht soziale Unterschiede auf institutioneller Ebene festzuhalten und zu standardisieren, z.B. durch Schultypen, Titel etc. Hier lässt sich eine weitere Dimension der Unterdrückung durch die Formel „*Teile und Herrsche*“ im Bankierskonzept Freire's darstellen (vgl. Freire 1980: 117ff.). Auf der einen Seite steht die „*Unterteilung*“ innerhalb eines Volkes, welche in Ecuador durch die Selbstidentifizierung in verschiedenen Ethnien und Nationalitäten erkenntlich ist, auf der anderen Seite die „*Aufrechterhaltung*“ der Überzeugung des Volkes, dass der Staat unterstützend zur Seite steht. Hier wird die Rolle der Bildung oder Weiterbildung tragend, welche meistens nur vereinzelter Personen zugänglich ist, die sich dann aufgrund der getrennten Lebenssituation von ihrer Gruppe entfremden.

Zudem führt vermehrter Zugang zu Bildung zu konkurrierendem Verhalten, zur Aufteilung im Bildungssystem bis hin zur damit einhergehenden Hierarchisierung von Schultypen und Absolvierungsgraden (vgl. Reinprecht 2005: 145). Gramsci (Heft, 12§2) erkennt im Aufkommen von neuen Berufsschulen einerseits die Negierung der sozialen Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft, andererseits ist Schule (ebd.: Heft, 12§1) „[...] das Instrument, um Intellektuelle der jeweiligen Stufe heranzubilden [...]“, sprich: die Weiterentwicklung von Hierarchien. In diesem Zusammenhang ist vorausgreifend darauf

hinzuweisen, dass das Aufkommen von EIB auch als Instrument der Manipulation nach Freire dienen könnte. Denn es erzeugt Grenzen zwischen Gruppen und weitere hierarchische Machtstrukturen.

Bourdieu schließt daraus, dass das bestehende Schulsystem die Funktion der Erhaltung der sozialen Ungleichheit innehat, weil das kulturelle Erbe nicht als Erbe anerkannt ist. Dadurch finden die kulturellen Ungleichheiten zwischen Schüler/innen keine Beachtung, sondern werden uniform behandelt. Schüler/innen, welche nicht mit dem kulturellen Erbe der Elite ausgestattet sind, müssen sich mehr bemühen als die anderen, um dieselben Erfolge zu erlangen. Erkenntlich wird dies an der Auswahl des Lehrstoffes, der Didaktik, des verwendeten Unterrichtsmaterials, der Beurteilung etc. (vgl. Bourdieu 2001: 38f.). Da aber die „Überfallenen“ nach Freire nicht mehr selbst entscheiden bzw. handeln können und der Elite ausgeliefert sind, kann es zu keiner sozio-ökonomischen Entwicklung der Unterdrückten kommen. „Ihre [der Unterdrückten] politische, wirtschaftliche und kulturelle Entscheidungsmacht liegt außerhalb ihrer selbst in der Gesellschaft des Eindringlings.“ (Freire 1980: 137) Die Lähmung der sozial Schwächeren wird bei Bourdieu im Bezug auf das kulturelle Erbe zum Ausdruck gebracht. Er weist auf die mangelnde Möglichkeit für weiterführende Schullaufbahnen sozial schwacher Gruppen hin, womit der Erhalt sozialer Unterschiede verbunden ist (vgl. Bourdieu 2001: 46). Laut Bourdieu spricht eine „mystifizierende Funktion“ des kulturellen Erbes der sozial schwachen Gruppen der Elite ihre Legitimation zu. Nach Paulo Freire nehmen die Unterdrückten auf diese Weise ihr Schicksal als unentrinnbar an (vgl. Freire 1980 et al.)

Dass es zu keiner starken sozio-ökonomischen Veränderung und meist nur zur Absolvierung der Primarschule der marginalisierten Bevölkerung kommt, verdeutlicht Bourdieu durch das essenzielle Haben des kulturellen Kapitals. „Das kulturelle Erbe, das unter beiden Aspekten nach sozialen Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich.“ (Bourdieu 2001: 26) Dieses *inkorporierte* kulturelle Kapital, vorbestimmt durch das Bildungsniveau der Eltern (Vater), der Großeltern (Großvater) und des Wohnortes kann nicht in der Schule vermittelt werden, sondern wird den Kindern vererbt, sodass das Erlernen von Sprache, Ausdruck und Werten schon im Elternhaus zugrunde gelegt wird (vgl. ebd.: 26ff.).

Gramsci arbeitet in seiner Auseinandersetzung mit Bildung/Erziehung heraus, dass in der Schule die formale Logik als Voraussetzung betrachtet wird und Personen, welche diese

Logik erst erlernen müssen, nicht dieselben Chancen haben eine höhere Ausbildung zu absolvieren (vgl. Gramsci Heft 12, §2). Paulo Freire sieht indem Erlernen von Entfremdeten die Schwierigkeit einer Verbesserung der sozial-ökonomischen Lage (vgl. Freire 1980: 137). Für die indigene Bevölkerung bedeutet dies, dass sie die vorausgesetzte spanische Sprache erst in der Schule erlernen und zusätzlich sich eine neue Betrachtungs- bzw. Denkweise sowie Weltanschauungskonzepte aneignen müssen, die sich wesentlich von denen aus ihrem familiären Umfeld unterscheiden. Die Annahme, dass alle Personen dieselbe Grundausstattung und Weltauffassung und somit dieselben Chancen zur einer Verbesserung ihrer ökonomischen Situation durch einen höheren Bildungsweg haben, wird auch dadurch widerlegt, dass äußerst wenige indigene Personen nach der Grundschule einen sekundären oder tertiären Bildungsweg einzuschlagen. Nur 11% der indigenen Bevölkerung im Verhältnis zu 36,2% der übrigen Bevölkerung konnten im nationalen Vergleich 2008 einen sekundären Abschluss erlangen (vgl. UNICEF/Villavés 2004: 25). Bildung in dieser selektiven und fremdbestimmten Form dient lediglich dazu, den Statusquo und die Herrschaftsverhältnisse aufrechtzuerhalten (vgl. Lange 1974: 12f., in Freire 1980).

Eine ökonomisch-soziale Entwicklung durch die Institution Schule in Form von Bildung kann insofern nur stattfinden und Früchte tragen, wenn Ideologie, Weltanschauung und Werte der herrschenden kulturellen Elite erlernt werden. Zudem erhöhen sich die Chancen, wenn diese Normen und Werte bereits vererbt bzw. bekannt sind. Paulo Freire legt deshalb eine klare Trennung zwischen Entwicklung und Modernisierung im ökonomischen Sinne fest. Erster liegt das Kriterium zugrunde „[...] ob die Gesellschaft ein >Wesen für sich selbst< ist oder nicht.“ (Freire 1980: 138) Ist sie es nicht, sondern entfremdet und einer anderen Kultur untergeordnet, tritt zweiter Fall ein. „Für Gramsci ist Kultur weder eine von der gesellschaftlichen Reproduktionstätigkeit abgehobene, ideelle Sphäre, noch repräsentiert sie ein von jener determiniertes Phänomen.“ (Bernhard 2005: 101) Kultur entsteht zwischen den Strukturen und Superstrukturen, der Rückbildung an die Produktion und Reproduktion sowie in der Beziehung zur ökonomischen Zivilgesellschaft. Insofern kommt der Institution Schule eine doppelte Rolle zu, indem sie Kultur vermittelt, ihr aber gleichzeitig unterworfen ist (vgl. ebd.). Es bleibt dennoch Handlungsspielraum, da Kultur in der Lebensweise über Verwertungsprozesse weiter geschaffen wird, welche sich in Form von Traditionen, Rechten und Verhalten ausdrückt (vgl. ebd.: 102). „Der Kampf für eine neue Kultur, für eine neue Lebensweise des Menschen impliziert daher den Kampf für

eine neue Bildung, ein Prozeß, indem die Potentiale der Kultur- und Bildungsgeschichte des Menschen freilegt werde [...].“ (ebd.: 103)

3.5 Alternative Bildung

Die kritische Auseinandersetzung mit der Funktion und Rolle von Bildung und Erziehung führt dazu, dass sich alternative Ansätze, Methoden und Ideen entwickelt haben, welche den vorherrschenden Gegebenheiten entgegensteuern wollen.

Gramscis Bildungsbegriff greift weiter als auf rein akademisches Wissen und setzt sich mit dem Menschen und seiner Welt hinsichtlich der ökonomischen Reproduktionsverhältnisse auseinander. Erst durch das Verstehen seiner Umwelt, welche durch Erziehung vermittelt wird, ist es dem Menschen möglich, sich aktiv zu beteiligen. „[...] und entwirft Bildung als eine Kraft, die mit der Weiterentwicklung des Individuums die aktive Veränderung der gesellschaftlichen Umstände impliziert.“ (Bernhard 2005: 95) Dazu ist es nötig, dass der Mensch sich der Wirklichkeit, in der er lebt, bewusst wird. Denn nur, wenn der Mensch sein - und in diesem Falle die indigene Bevölkerung ihr - Bewusstsein erworben hat, ist es möglich, die Lebensrealität wahrzunehmen und zu verändern. Auch Paulo Freire setzt in seiner *„Kultur des Schweigens“* die Befreiung des Menschen durch Bildung in ein dialektisches Verhältnis zu seiner Umwelt, indem die scheinbar unumstößliche Wirklichkeit als ein von der äußeren Elite aufoktroyiertes Konstrukt entlarvt und in eine neue Wirklichkeit, welche die realen Verhältnisse wahrnimmt, verändert wird. „Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Information.“ (Freire 1980: 64) Für die Verwirklichung dieser ist neben dem Dialog zwischen Schüler/innen und den Lehrpersonen auf gleicher Augenhöhe die kritische Auseinandersetzung (durch Fragen) mit den zu behandelnden Themen der Umwelt der Menschen ausschlaggebend. Diese problemzentrierte Bildung führt zur Entmythologisierung der vorherrschenden Annahmen der Schüler/innen über ihre Welt (vgl. ebd.: 67). „Für dieses Ziel befähigt sie Lehrer und Schüler, Subjekte des Erziehungsprozesses zu werden, indem sie Autoritarismus und entfremdenden Intellektualismus überwindet.“ (ebd.: 70) Daraus folgt, dass die dialogische Aktionstheorie nie fremdbestimmt werden kann und nur durch eine kritische Analyse und einer ständigen Reflexion mit ihrer Umwelt neue Realitäten erzeugen kann (vgl. ebd.: 144). Das Ziel der dialogischen Aktion ist „[...] den Unterdrückten die Entscheidung zur Veränderung einer ungerechten Wirklichkeit dadurch zu ermöglichen, daß sie ihre Anpassung begreifen, das

heißt, ein kritisches Bewußtsein entwickeln.“ (ebd.: 148f.). Dass diese Zielsetzung gegen die Interessen der führenden Elite bzw. Unterdrücker zielt, lässt sich auch in der Anwendung dieser Methodik erkennen. Würde das Konzept in allen Schulen übernommen, würden sich die sozialen Strukturen radikal ändern. Um dennoch eine Einheit in der Befreiung in der Gesellschaft zu schaffen, muss Solidarität zwischen den Menschen entstehen. Die Gefahr, die dabei entstehen kann, ist sich wieder mit der Elite und nicht mit dem Volk zu organisieren, weshalb Lange im Sinne von Paulo Freire aufmerksam macht, Erziehung als Instrument der Befreiung zu nützen, „[...] liegt nicht am guten Willen der Erzieher oder an der Liberalität ihrer Ideen.“ (vgl. Lange 13). Schlussendlich geht es ausschließlich um die gemeinsame Art der Aktion – Pädagogik. Wird dieses Ziel erreicht, wirken sich die Aktionen auf die Sozialstrukturen in einer Gesellschaft aus. Es kommt zu einer kulturellen Synthese (vgl. Freire 1980: 153).

„Kulturelle Synthese ist also eine Form der Aktion, sich mit der Kultur auseinanderzusetzen als der erhaltenden Kraft eben der Strukturen, von denen sie geformt wurde. Kulturelle Aktion ist als geschichtliche Aktion ein Instrument zur Überwindung der herrschenden, entfremdenden und entfremdenden Kultur. In diesem Sinn ist jede echte Revolution Kultur-Revolution.“ (ebd.: 155)

Die Konstruktion der Vergangenheit und Gegenwart sowie die Bewusstwerdung der Widersprüche in einer Gesellschaft müssen erarbeitet und aufgehoben werden, um ein „homogenes Bewusstsein“ in der Gesellschaft zu schaffen. Für dessen Ermöglichung ist der gemeinschaftliche Wille auch bei Gramsci Voraussetzung, da die kulturelle Gegenhegemonie nur im gemeinsamen Lernprozess gelingt (vgl. Bernhard 2005: 105ff). Eine neue Kultur kann nur erschaffen werden, wenn sie die neu erkannten Wahrheiten in der Gesellschaft verbreitet. Ziel wäre es nach Gramsci, eine kohärente und einheitlich denkende Gesellschaft zu formen (vgl. Gramsci: Heft 11 §12). Hier tritt die Funktion der Interkulturalität in Aktion, welche ein Miteinander postuliert. Wichtig an der Geschichtsschreibung ist, dass sie Bezug auf vergangenes Geschehen nimmt und dennoch nicht von ihm determiniert wird (vgl. ebd. 115). Freire zeigt zudem auf, dass die Infragestellung der Wirklichkeit von Seiten der *Unterdrückten* kein einfacher persönlicher Prozess ist, denn sie stellen mit der Infragestellung der Wirklichkeit auch ihre derzeitige Identität in Frage (vgl. Freire 1980: 133).

3.6 Forderung nach indigener Bildung

„[...] la educación que se ha ofrecido a los pueblos indígenas ha estado orientada tradicionalmente a promover su asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar su desarrollo socio-cultural y económico.“ (Conejo A. 2008: 64)

Ein kurzer Aufriss der ecuadorianischen Schulbildung (und Rückblick auf deren Entstehungsgeschichte) und der Alphabetisierungskampagnen verdeutlicht, dass das oben angeführte Zitat seit der Kolonialisierung eine Leitlinie der Identitäts- und Schulpolitik im Lande darstellt.

Schulbildung in Ecuador diene primär der Eingliederung in die Gesellschaft auf sehr selektive Weise und zur Auslöschung anderer kultureller, sozialer, wirtschaftlicher, politischer oder rechtlicher Systeme, vorangetrieben von Staat und Kirche. Die Möglichkeit der Schulbildung und Alphabetisierung wurde von politischer Seite genutzt, um eine einheitliche nationale Identität zu kreieren und eine einheitliche Kultur zu schaffen. Die mangelnde Qualität des Bildungstransfers sowie der erschwerte Zugang zu Bildung bewirkte, dass die indigene Bevölkerung kaum von der Formel Bildung = Entwicklung profitierte. Die implementierten Bildungssysteme und Vorgangsweisen förderten viel mehr Abhängigkeit, Diskriminierung gegenüber der nicht-indigenen Bevölkerung, die Aufwertung westlicher Normen, Glauben und Techniken und führten damit einhergehend zu Verlust von Kultur und Identität. Hinzu kommt, dass viele indigene Schüler/innen dem Unterricht nicht folgen konnten bzw. können, da ihre Kompetenzen in spanischer Sprache nicht ausreichend waren oder sind. Den staatlichen Bildungsinstitutionen ist/war es nicht möglich auf die Bedürfnisse und Gegebenheiten ihrer Schüler/innen einzugehen. Seinen Niederschlag findet dies auch in der Leistungsschwäche der indigenen Schüler/innen, welche eine höhere Ausbildung erschwert bzw. verhindert. Eine Ursache dafür ist auch die Herausnahme der in der Schule vermittelten Inhalte aus dem Kontext der Wirklichkeit und der tatsächlichen Erfahrungen der Schüler/innen. Schüler/innen wählen oft als einzigen Ausweg das sture Auswendiglernen von Texten, Ergebnissen etc., ohne sie in einen entsprechenden Zusammenhang bringen zu können. „Worte sind ihrer Konkretheit entleert und werden zu einem hohlen, fremden und entfremdeten Wortschwall.“ (Freire 1980: 57) Auch die indigene Dachorganisation CONAIE bekräftigt in ihrem politischen Papier, dass die bisherigen Schulformen die Unterdrückung und *Zivilisierung* der indigenen Bevölkerung gefördert hat (vgl. CONAIE 2011: 32). Dieser Ansatz wurde durch die Festlegung der spanischen Sprache im Unterricht und der Vermittlung von okzidentalischen Werten und Wissen erzeugt. Trotz der verheerenden negativen Veränderungen in der Lebensweise der indigenen Bevölkerung durch Schulbildung und Eingliederung in den Nationalstaat für ein Wirtschaftswachstum erlangte die indigene Bevölkerung mit dem Kompetenzerwerb des Lesens und Schreibens in spanischer Sprache ein neues Kommunikationsmittel gegenüber dem Staat. Die

Zuspitzung der sozialen Lage Ende der 1980er, basierend auf dem Kampf um Land, führte zur Formierung der indigenen Dachorganisation CONAIE, welche die Bedürfnisse ihrer Vereine und Organisationen im Terminus „Nationalitäten“ ausdrückt. Darin ist unter anderem Folgendes eingeschlossen: das Recht auf eine eigene Sprache, Kultur, Land und Bildung. *„La educación bilingüe nace ahora, en esta coyuntura histórica, asociada con la noción de **nacionalidad** que los indígenas asumen para confrontarse y representarse frente al mundo mestizo.”* (Chiodi 1990: 334f.) Die Entwicklung eines eigenen Schulkonzepts im Sinne einer interkulturellen und bilingualen Erziehung (EIB) soll zur Entstehung einer eigenen Kultur im Zentrum der Bildung und Erziehung beitragen.

4 Interkulturelles und Bilinguales Schulkonzept (EIB)

In ganz Lateinamerika haben sich in den letzten Jahren verschiedene Formen der interkulturellen und bilingualen Schule mit sehr unterschiedlichen Konzepten und rechtlichen Verankerungen aufgrund der verschiedenen historischen Kontexte entwickelt. Beweggründe der Entstehung von EIB-Konzepten liegen darin, ein Schulsystem zu entwickeln, in welchem die indigene Bevölkerung ihre Sprachen und Kulturen im Schulsystem und in der Gesellschaft stärken und leben kann. So fördert Hugo Torres wenige Jahre nach den ersten Projekten einer EIB in Ecuador:

„El camino recorrido por la educación bilingüe muestra que las experiencias indígenas no son simples modelos lingüísticos, funcionales a la integración de la población indígena a la “sociedad hispana”, sino, contrariamente, que constituyen dinámicos procesos de inserción política de los grupos étnicos, [...].” (Hugo T. 1993: 13f.)

Die Einbindung und Vermittlung der eigenen indigenen Kultur sowie die Stärkung und Miteinbeziehung der indigenen Gesellschaft stellen zentrale ideologische Ziele in der EIB, nicht nur im Unterschied zu einer *„hispanischen Schule/System“*, sondern auch zur Form der Alphabetisierungskampagnen in indigener Sprache, dar. Im Folgenden soll das Schema der EIB genauer beleuchtet werden, welches versucht, Sprache, Kultur, Identität und Gemeinde (*Comunidad*) in einen interkulturellen Kontext einzubetten (vgl. Abbildung 1).

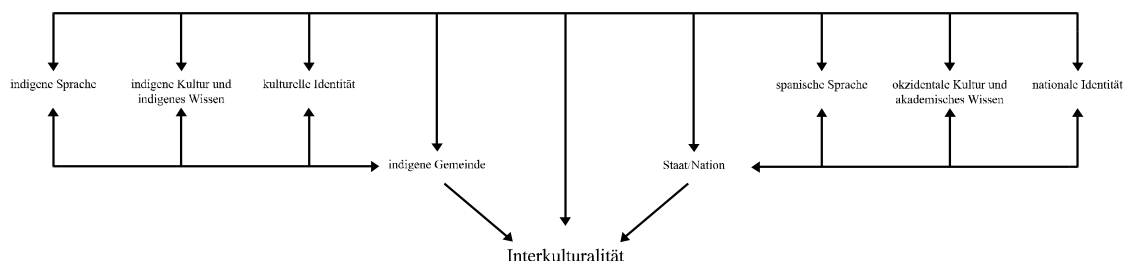


Abbildung 1 Schema des EIB-Konzeptes

4.1 Sprache

Im Konzept der EIB geht es um weitaus mehr als nur die eigene indigene (Mutter)Sprache zu festigen und zu fördern, denn Sprache gestaltet, formt und kreiert eine Welt (vgl. Baker/Prys J. 1998: 187). Der Erhalt einer Sprache sorgt dafür, dass diverse Weltanschauungen und eigenes, spezielles Wissen in einer reinen Form weitergegeben werden, ohne dass deren Inhalte und das genuin Gemeinte durch einen Versuch der Übersetzung verloren bzw. verändert werden (vgl. Dorian et al. 1999). Zudem wurde die spanische Sprache auch als Instrument der Unterdrückung jahrhundertlang in Lateinamerika missbraucht und wirkt so als ein Werkzeug der Politik, welches in Ecuador durch die CONAIE nun zur Umkehrung wieder benützt wird. *„Para los indigenas su lengua es el signo más claro de su historia, en contraposición, el español es el símbolo de opresión, les recuerda la falta de derechos en que se les ha colocado.“* (Almeida I./Arrobo R. 2005: 33) Die CONAIE fördert deshalb den Gebrauch der indigenen Sprachen sowohl im alltäglichen Leben als auch in den Institutionen (vgl. CONAIE). Das Anliegen ein Recht auf Mehrsprachigkeit im öffentlichen Bereich einzufordern, ermächtigt die indigene Bevölkerung und baut deren Ausschluss in diversen (öffentlichen) Sektoren ab. Laut Art. 2 (NV 2008) der neuen Verfassung Ecuadors gelten neben der spanischen auch die indigenen Sprachen *Shuar* und *Kichwa* als Amtssprachen, alle weiteren werden auf die Territorien, in denen die indigenen Nationalitäten leben, beschränkt. Die offizielle Anerkennung der indigenen Sprachen ist auch wichtig, da sie oftmals nicht als „richtige“ Sprachen anerkannt werden (vgl. Almeida/Arrobo R. 2005: 33). Das Sprechen einer eigenen Sprache ist eines der zentralen Kennzeichen einer „Nationalität“, deshalb gewinnt dieses Anliegen und dessen Umsetzung in Ecuador eine besondere Bedeutung, insofern als dort die einzelnen indigenen Völker als „Nationalitäten“ bezeichnet werden. Dies ist einer der Gründe, weshalb in der Verfassung der EIB verankert wurde, dass die eigene Muttersprache als Unterrichtssprache dient und die spanische Sprache als Zweitsprache fungiert (vgl. LEI 2011 Art. 345/8). Das erhoffte Resultat wäre, dass die indigenen Sprachen neben ihrem vermehrten Gebrauch auch Eingang in diverse Wissenschaften und vor allem in die Welt der Medien und Politik finden. Die Notwendigkeit einer Erweiterung und Anpassung des eigenen Wortschatzes bzw. der Kreierung neuer Wörter für neue Begriffe wie beispielsweise Computer, Wissenschaft etc. ist damit verbunden (vgl. Von Gleich 2010: 13).

4.2 Kultur

Für die Weitergabe der indigenen Kultur spielt Sprache zwar eine wesentliche Rolle, da Wissen, Mythen, Informationen und Geschichten narrativ tradiert werden, Sprachgebrauch alleine erfüllt das ideologische Konzept einer EIB allerdings nicht, denn es soll sich ja um eine Schulform handeln, welche sich an die Gegebenheiten und Bedürfnisse der Schüler/innen anpasst und alternativen zum traditionellen Schulform bietet. Kultur ist mehr als nur Sprache bzw. kann eine Kultur nicht nur durch Sprache vermittelt werden.

Anpassung an das Umfeld der Schüler/innen erfordert auch, dass die Erstellung eines individuellen Schulplans ermöglicht wird, welcher nicht nur erweiternde Schulfächer und Inhalte festlegt, sondern sich auch an den Lebens- und Tagesrhythmus der Personen anpasst. Hierfür wurde in Ecuador speziell ein eigenständiges Programm, das „*Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*“ (MOSEIB), gegründet, um jenen Bedürfnissen zu entsprechen. In einer EIB soll es den Schüler/innen ermöglicht werden, anstatt ihre indigene Kultur abzulegen bzw. diese zu verleugnen, sie zu stärken bzw. wiederherzustellen. In diesem Zusammenhang ist es zum Beispiel wichtig, indigene Erntezeiten und indigene Festtage der jeweiligen Nationalität und Gemeinde, an Stelle von okzidentalischen Kalendereinheiten und Festtagen zu berücksichtigen (vgl. Conejo 1993: 26). Postuliert wird auch die Form des Fernstudiums oder der Halbpräsenz in der Schule, um die persönliche Entwicklung in der Familie und der Gemeinde parallel weiter unterstützen zu können. Zu beachten ist weiters, dass der Lerninhalt nicht nur auf kulturellen und sprachlichen Besonderheiten basiert und folgendes versucht wird:

„Lo característico en el modelo no es fundamentalmente el retorno al pasado, sino una combinación compleja de elementos aparentemente ambiguos pero potencialmente estratégicos: revitalización cultural, pero sin renunciar a acceder a las nuevas tecnologías; resignificación de la historia y de la lengua, pero para dinamizar la participación.“ (Useche R. 2003: 102)

4.3 Interkulturalität

Die EIB soll einen Schritt zur Interkulturalität im ecuadorianischen Staat darstellen. Aikman (2003 et al.) sieht in der EIB eine Form der Schulbildung, die den Schüler/innen besondere Fähigkeiten vermittelt, welche die Partizipation im Staat ermöglichen. Dies bedeutet jedoch noch lange nicht, dass damit bereits „Interkulturalität“ besteht. Im Gegenteil scheint es so, als ob die indigene Bevölkerung wieder dazu verpflichtet ist, zusätzlich westliche Fähigkeiten anzulernen, um im Staat mitwirken zu können. „*Porque*

hoy sólo nosotros gente indígena, practicamos la interculturalidad.” (Martínez N. 2009: 182)

Zwar ist oft die sprachliche Vielfalt in einem Land legitimiert und von der Mehrheitsgesellschaft gutgeheißen, die Anerkennung und das Gelebtwerden diverser Kulturen erweist sich jedoch als schwierig (vgl. Haring 2007: 131). Boaventura de Sousa Santos (2009: 38f.) zeigt auf, dass Interkulturalität nicht nur ein Phänomen von Kultur ist, sondern immer politisch, und nur entstehen kann, wenn es eine gemeinsame Kultur gibt. Insofern hängt die Interkulturalität von der politischen Organisation eines Staates ab.

Die Frage bleibt offen, ob das System der interkulturellen bilingualen Erziehung nur für die indigene Bevölkerung gelten soll oder für die gesamte Bevölkerung (vgl. Conejo A. 2008: 79). Handelt es sich um ein Schulkonzept, welches nur der indigenen Bevölkerung zugänglich bzw. nur für diese verpflichtend ist, oder allen? Weiters stellen sich folgende Fragen bezüglich der Schulwahl: Müssen indigene Schüler/innen zwangsweise eine EIB besuchen? Ist der Zugang für nicht-indigene Schüler/innen zur EIB verwehrt? Wer darf entscheiden? Ist die Teilnahme an anderen Schulkonzepten ohne Diskriminierung gegeben? Wer verlangt, dass indigene Schüler/innen EIB besuchen? Aikman (2003) plädiert dafür, dass vor allem zweisprachige Bildungskonzepte für die Gesamtgesellschaft konzipiert werden und nicht nur für eine Minderheit innerhalb des Staates. Hier setzt auch der Gedanke an, dass eine Abschottung des Systems kontraproduktiv im Hinblick auf Interkulturalität wäre (vgl. Hugo T. 1993: 14).

„La educación es el factor para generar nuevas realidades, el único elemento que puede posibilitar el desarrollo de una sociedad; como esta actualmente no es posible que funcione como tal, algún momento tiene que hacerlo.” (Zambrano 2007: 11)

4.4 Kulturelle Identität

Die durch die Jahrhunderte geförderte Etablierung einer einheitlichen kulturellen Identität in Ecuador mit ihrer Negierung der indigenen Besonderheiten führte dazu, dass nun die Stärkung bzw. Wiederherstellung der eigenen (indigenen) Identität ein elementares Element in der EIB darstellt. *„El logro de la calidad de educación es el desarrollo de la identidad cultural [...]“* (Conejo A. 2008: 76) Nicht nur die eigene Identität soll durch die EIB gestärkt werden, sondern auch die kollektive. Hierfür stellt die Form der Kommunikation in einer eigenen Sprache die Brücke für die Verbindung dar. *„Language serves as an important instrument for protecting collective identity and communal cohesion.“* (Safran 1999: 80) Identitäten stellen Konstruktionen der Gesellschaft und des

Umfeldes dar, weshalb es möglich ist, sie zu kreieren, zu stärken und zu schwächen. Viele Faktoren fließen in die Herausbildung der eigenen Identität ein, prägend unter ihnen stellt die erworbene bzw. erhaltende Bildung/Erziehung in Schulen dar. Insofern tragen Bildungsinstitutionen einen entscheidenden Faktor zur Identitätsbildung ihrer Schüler/innen bei, vor allem wenn jene noch Kinder oder Jugendliche sind (vgl. Haring 2007: 133).

4.5 Gemeinde - *Comunidad*

Die Gemeinde - Gemeinschaft stellt im Gegensatz zur okzidentalen Gesellschaft in den indigenen Bevölkerungen ein Kernelement dar, welches in Folge unterschiedlicher Kolonisierungs- und Missionierungsphasen Veränderungen von außen auf innenpolitischer, religiöser, kultureller, rechtlicher und ökonomischer Ebene erlitt. Starke Marginalisierung und Verdrängung in abgelegene Gebiete verringerte die Aufrechterhaltung vieler Subsistenz- oder Wanderwirtschaften. Okzidentale Erziehung / Schulbildung erweiterte die Möglichkeiten einer Abwanderung und der Adaptierung neuer Werte und Lebensformen, welche zu Konflikten mit dem bisherigen Gemeindeleben führten (vgl. Hernando/Rizo 1991 et al.). Viele ältere indigene Personen erkennen einen Verfall hinsichtlich der Werte in der Gemeinschaft. Das Konzept der EIB sieht vor, die Gemeinde in den Prozess der Schule einzuschließen, und vice versa eine „*escuela comunitaria*“¹⁹ (Conejo A. 1993). Das Wissen der Gemeinde soll in die Bildung einfließen. Die Lehrperson versteht seine/ihre Rolle als Orientierungshilfe im Gegensatz zur autoritären Handhabung im *hispanischen Schulsystem*. Die Weitergabe der eigenen Kultur erfordert, dass neben der üblichen Lehrperson-Erzieher/in zentrale Akteure der eigenen Kultur im Schulwesen mitwirken.

„Pensamos que entre los educadores deben estar los compañeros shamanes, los músicos, pintores, mayores, alguna compañera que sepa cocinar muy bien, alguna partera, alguien que conozca de plantas medicinales, queremos que participe la familia, también las organizaciones, entonces entre todos hacer una educación comunitaria.“ (ebd.: 27)

4.6 Akteure der EIB in Ecuador

Das Konzept der EIB in Ecuador entwickelte sich über Jahre hinweg durch die Alphabetisierungskampagnen, Bildungsprogramme und Projekte mit Indigenen und durch Weiterentwicklung neuer pädagogischer und wissenschaftlicher Diskurse in der Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsbranche. Die Forderung nach einer adäquaten Bildung kam

¹⁹ Gemeinschaftsbasierende Schule

von der indigenen Bevölkerung und richtete sich an die Staaten. Die jeweiligen vorgegebenen Macht- und Organisationsstrukturen haben zur Folge, dass viele EIB Projekte durch kirchliche oder Nicht-Regierungsorganisationen getragen wurden oder sind.

„La educación en el país [Ecuador] esta compuesta por realidades particulares, el derecho se garantiza no solo con políticas nacionales sino, básicamente, con políticas locales que atiendan las necesidades y particularidades de los territorios.“ (Zambrano 2007: 33)

Fehlende finanzielle Möglichkeiten und rechtliches Wissen erschweren den Prozess bzw. die eigenständige Durchführung eigener lokaler Projekte, welche gleichzeitig staatliche bzw. gesellschaftliche Anerkennung erlangen sollen. Diese Abhängigkeit führt dazu, dass Inhalte und Umsetzungen von außen kontrolliert und bestimmt werden können (vgl. Haring 2007: 140). Vier zentrale Akteure können in der EIB in Ecuador festgestellt werden:

- *Indigene Organisationen (DINEIBE, MOSEIBE)*
- *Staat (SEIB²⁰, SEPDI²¹)*
- *Kirchliche Institutionen (escuela fiscomisional)*
- *Nationale und internationale NGOs*

4.7 Umsetzung und Zielsetzung(en) der EIB in Ecuador

Der Entstehung der 1988 gegründeten indigenen Organisation zur Koordinierung der EIB (DINEIB) im ecuadorianischen Staat gehen verschiedene Projekte der zweisprachigen Alphabetisierung und Lehrer/innenausbildung durch Unterstützung verschiedener religiöser Orden voraus. Zudem wurde mit der Hilfe der GTZ²² in der Andenregion (1985) das erste Pilotprojekt durchgeführt (vgl. Velez 2008: 106). Die indigenen Nationalitäten hofften durch den Aufbau eines eigenen Schulsystems Diskriminierungen entgegenwirken zu können, ihre Sprache und kulturelle Werte zu stärken, als gleichberechtigte Akteure im Staat agieren zu können und ihre Bildungschancen zu verbessern (vgl. CONAIE). In ihrer Vision sieht die DINEIB die Förderung der indigenen Sprachen und Kultur als zentrales Element ihrer Aufgabe. In der Ausführung der EIB stehen folgende Punkte im Vordergrund (vgl. Conejo A. 2008: 74):

- 1) *Die Interkulturalität in der ecuadorianischen Gesellschaft zu fördern.*
- 2) *Die kulturelle Identität und die indigenen Nationalitäten und Dörfer zu stärken.*

²⁰ Escuela Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

²¹ Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural

²² Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, 1984 wurde das Projekt IZE (*Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, P.EBI*) zwischen der deutschen und ecuadorianischen Regierung gestartet (vgl. Valiente C./Küper 1996).

3) *Lösungen zu suchen, um zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen der indigenen Bevölkerung beizutragen.*

Die Umsetzung der ersten Projekte einer EIB war sowohl für teilnehmende als auch für leitende Personen unbefriedigend. Neben der schwachen Finanzierung fehlte es auch an einer Ausarbeitung von Zielsetzungen und Grundlinien, weshalb 1993 das *Modelo del Sistema* (MOSEIB) innerhalb der DINEIB gegründet wurde, um die EIB inhaltlich und qualitativ zu verbessern. In der Ausarbeitung des MOSEIB kommt stark zum Ausdruck, dass der Kultur-Faktor ein tragendes Element der EIB ist und die Vermittlung von akademischem Wissen nicht primär im Vordergrund steht, sondern persönlichem Entwicklung, Verantwortung und kulturelle Identität (vgl. Conejo A. 1993: 27).

„Como eje articulador del proceso de Educación Intercultural Bilingüe, se establece el desarrollo de la persona y de las comunidades sobre la base de su cultura, la apropiación del conocimiento universal, y el respeto a la naturaleza.“ (Aguinda W. 2011: 7)

In der Ausarbeitung wurde ein genereller Plan für das EIB-System entworfen, um Spielräume für die indigenen Nationalitäten freizuhalten. Besonders in Bezug auf die Weltanschauung/Spiritualität (*Cosmovisión*), die Sprache und geografische Gegebenheiten muss sich der Plan adäquat der jeweiligen indigenen Nationalität anpassen. Die Ausarbeitung der Inhalte, Methoden, Materialien, die Auswahl der Lehrer/innen und der Plan der EIB unterlag bis zur Verfassungsänderung (2008) den indigenen Organisationen, der Staat verpflichtet sich zur Beisteuerung einer Finanzierung (vgl. Martínez N. 2009: 174).

Die starke Präsenz der indigenen Bewegung im politischen Prozess in Ecuador ab den 1990ern führte dazu, dass in der Verfassung von 1998 eine EIB von Seiten des Staates der indigenen Bevölkerung garantiert wurde (vgl. V1998 Art. 69/11). Die politischen und ökonomischen Probleme im Lande in den darauffolgenden Jahren verursachten keine Verbesserung der indigenen Situation trotz der Anerkennung eines multikulturellen und multiethnischen Staates, sondern im Gegenteil führten die Staatsschulden zu einem Rückzug des Staates aus den sozialen Sektoren (Acosta 2004 et al).

Eine auf juristischer Ebene große Veränderung ergab sich dadurch die Miteinbeziehung der EIB in der neuen Verfassung von 2008, die in Artikel 77 als *„Escuela Sistema de Educación Intercultural Bilingüe“* (SEIB) verankert ist. Die Förderung einer EIB von Seiten des Staates hatte schließlich nicht nur eine soziale und ökonomische Funktion, sondern unterstrich die kulturelle Nuance der neuen Politik (vgl. UNICEF/Villavés 2004:

21). In Art. 80 (EIB 2011) werden die Aufgaben (Fines) der SEIB von Seiten des Staates festgehalten:

- *Stärkung der Plurinationalität und Interkulturalität um das „Gut leben“ zu verwirklichen*
- *Stärkung der Identität, Sprache und Kultur*
- *Förderung, Entwicklung und Verbesserung der Lebenssituation der indigenen Bevölkerung in ihren Gemeinden und Dörfern*
- *Wiederherstellung, Entwicklung und Sozialisierung des eigenen Wissens, der Weisheit, der Wissenschaft und der Technologie*
- *Eine qualitätsvolle Bildung, welche die Erforschung des traditionellen Wissens stärkt*
- *Wiederherstellung, Entwicklung und Sozialisierung der eigenen Werte*²³

In der Festschreibung der *Objetivos* (EIB 2011: Art.81) wird deutlich, dass auf der einen Seite der Fokus stark auf den quantitativen Ausbau der Schulbildung bis hin zur Matura (Bachillerato) und den Erhalt der indigenen Sprachen, sowie auf die Förderung eines Lebens in Harmonie mit der Natur gelegt wird. Die Stärkung der indigenen Kultur bzw. deren Miteinbeziehung in die Nation bleibt jedoch aus. Als generelles *Objetivo* wird „*Contribuir en la construcción del Estado intercultural y plurinacional fomentando la unidad en la diversidad, fortaleciendo los conocimientos y prácticas de las nacionalidades y pueblos para lograr el Sumak Kawsay[.]*“ (EIB 2011: Art. 81) genannt. Das Ziel der Erreichung einer interkulturellen Gemeinschaft basierend auf den neuen Werten der Verfassung des *Sumak Kawsay* und die Etablierung einer Gemeinschaft rücken ins Zentrum der staatlichen Zielvorstellungen.

Der DINEIB unterlag auf autonome und dezentrale Weise unter anderem die Aufgabe der Erarbeitung von Materialien, der Ausbildung und Bestimmung von Lehrpersonal sowie der Koordination des Systems. Seit der neuen Verfassung (2008) ist sie Bestandteil des Ministeriums für Bildung und Kultur. Ihre früheren Aufgaben werden nun vom „*Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural*“ (SEPDI) geprüft, indem für die „*política pública*“ eine Definition und Formulierung der EIB ausgearbeitet wird und auch ihre strategischen Leitlinien an den „*Plan Nacional de Desarrollo*“ und „*Plan Nacional de Educación*“ angepasst werden (vgl. EIB 2011: Art. 87a.). Zudem sollen folgende Punkte eingearbeitet werden:

- *Interkulturalität*
- *Kulturelle Identitäten*
- *Indigene Sprachen*

²³ Aus dem Spanischen frei übersetzt von der Autorin

- *Wissen*
- *Soziokulturelle Praktiken*
- *Werte*
- *Prinzipien*²⁴

Immer in Bezug zur Pachamama²⁵ (vgl. EIB 2011: Art. 92). Dies bedeutet, dass auf der einen Seite versucht wird, einen nationalen Konsens für die Legitimierung der EIB in der Bevölkerung zu schaffen, und auf der anderen Seite, dass bestimmte Definitionen von Termini, Forderungen, Ideologien, etc., ausgehend von der indigenen Bevölkerung, nun durch jene des Staates ersetzt werden. Im Folgeartikel (vgl. EIB 2011: Art. 88) wird dem SEPDI nicht nur die Verantwortung für die Entwicklung des Wissens der Schüler/innen über ihre indigenen Kulturen, ihre indigenen Sprachen zugeteilt, sondern auch die Kontrolle, Planung und Organisation der weiterhin bestehenden dezentralen Institutionen der EIB (vgl. ebd).

Begründet werden diese politischen und ideologischen Einschnitte von Seiten des Staates in die von der indigenen Bevölkerung ausgewandte EIB mit dem Argument, eine Vermittlungsrolle zwischen den zwei bestehenden Schulsystemen in Ecuador aufzubauen und dadurch die bisher bestehende Kluft zu reduzieren (vgl. Krainer 2010: 43).

Die fehlenden finanziellen Mittel von Seiten des Staates trotz rechtlicher Verankerung seit 1998 führten dazu, dass die Qualität der EIB schwach ausfiel. Mangel an Ausbildungsmöglichkeiten für EIB-Lehrer/innen sowie Mangel an Materialien, Forschungen oder gut bezahlten Jobs führten zu einer Minderschätzung der EIB in der Bevölkerung. Durch die rechtliche Eingliederung der EIB in den Staat soll dem abgeholfen werden. Im Jahr 2010 wurden auf provinzieller und nationaler Ebene Workshops organisiert, um das bisherige Modell (MOSEIB) unter der Eingliederung in den Staat zu überarbeiten und an die aktuellen Gegebenheiten anzupassen. Wichtige Neuerungen sind, dass ein nationaler Plan für die EIB erstellt wurde, welcher den Sprachenerhalt, sowie die Berücksichtigung des *Sumak Kawsay* und des *Allpa-Mama*²⁶ in den Mittelpunkt stellt (vgl. DIPEIB-S 2010/ SEPDI_DINEIB 2010: 3). Die Aufgaben des MOSEIB setzten sich nun wie folgt zusammen (vgl. ME):

- *Evaluación experiencial y vivencial del modelo en relación con la realidad educativa actual.*
- *Participación de actores del proceso educativo de todas las nacionalidades.*

²⁴ Aus dem Spanischen frei übersetzt von der Autorin

²⁵ Pachamama ist eine Bezeichnung von vielen indigenen Völkern für die personifizierte Erde („Mutter Erde“).

²⁶ Zu Deutsch: Mutter Erde

- *Consideración de propuestas de actores y especialistas externos.*
- *Sistematización de la experiencia de los veinte años de la EIB.*
- *Actitudes y prácticas realmente interculturales y libres de prejuicios etnocentristas.*
- *Priorización de estrategias pedagógicas para un adecuado desarrollo cultural y lingüístico de los pueblos y nacionalidades.*

Zudem wird von Seiten des Staates argumentiert, dass diese juristischen und politischen Veränderungen von Seiten der indigenen Organisationen bzw. der Bevölkerung gutgeheißen werden:

“Evidentemente, la realidad social, económica y política del país ya no es la misma de hace veinte años. Los procesos de globalización, la ampliación de las concepciones democráticas y la cada vez mayor aceptación de la diversidad social han hecho que los miembros de los pueblos y nacionalidades tomen iniciativas cada vez más claras hacia un salto cualitativo en su estilo y calidad de vida, manteniendo al mismo tiempo raíces culturales.” (ebd.)

Hier wird die Annahme des Staates deutlich, dass die indigene Bevölkerung nach dem Lebensstil und den politischen Diskursen des kolonial geprägten Staates strebt und dieser die Fähigkeit besitzt, diese durch eine besser strukturierte und ausgearbeitete EIB der indigenen Bevölkerung zu ermöglichen. Denn es war der indigenen Bevölkerung nach Meinung des Staates noch nicht möglich, ein adäquates Schulsystem zu entwickeln, welches mit der Gesamtgesellschaft und staatlichen Konzepten zusammen passt. Wertgeschätzt von Seiten des Staates wird alleine die Aufrechterhaltung der kulturellen Wurzeln der indigenen Nationalitäten. Diese werden nun seitens des Staates durch selektive Maßnahmen gefördert, eingebaut etc. Art. 29 (NV 2008) *„El Estado garantizará [...] el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”*. Dabei wird nicht explizit über die Weitergabe der Kultur, sondern nur der Sprache gesprochen. Interessant in der vorigen Aussage erscheint auch, dass die Akzeptanz der gesellschaftlichen Vielfalt zur Verbesserung der indigenen Initiativen führte. Die Beleuchtung der letzten dreißig Jahren zeigt auf, dass die Akzeptanz der gesellschaftlichen Vielfalt Resultat des Kampfes der indigenen Bevölkerung ist, und diese sich den vorgegebenen Strukturen anpassen musste, um ihre Rechte und Forderungen durchsetzen zu können. Eine verstärkte Unterstützung des Staates und Inkludierung in das gesamte Schulsystem ist nicht rein negativ zu betrachten, jedoch sollte die Kontrolle und Macht über Inhalte und Ausführungen verstärkt auf Seiten der indigenen Bevölkerung liegen, um deren Interessen verstärkt an die Öffentlichkeit zu bringen. Ziel wäre nicht sich wieder an die vorgegebenen Strukturen anzupassen, sondern die Anpassung des *hispanischen Schulsystems* an die EIB, denn das Grundziel der EIB war: *„La razón de ser del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, es POR EL DESARROLLO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS.”* (DIPEIB-S 2010)

4.8 Indigene Bildung im ecuadorianischen Amazonas

Die Etablierung von bilingualer interkultureller Schulbildung im Amazonasgebiet fand erst später als in der Andenregion statt und wurde von Seiten der Shuar im Südosten stark vorangetrieben. Die frühe Kolonisierung Ende der 1960er führte bei den Shuar zur baldigen Gründung der „*Organización Indígenas de la Cuenca Amazónica*“ (COICA) Als Gegenüber zum Staatsapparat. Diese Organisation war die einzige im Land, welche von Anfang an bestimmte Ziele und Forderungen in der Bildung gegen den Staatsapparat festlegte, die der Bezeichnung einer Nationalität zustanden: Beachtung ihrer kulturellen Rechte, ihrer Sprachrechte und ethnischer Rechte (vgl. Aikman 2003: 46). Die Errichtung von Schulzentren und Bildungsprogrammen in jener Region wurde durch den religiösen Orden der Salesianer unterstützt. Prägend für die Alphabetisierung und die Bildungsprogramme im Amazonasgebiet waren die Tätigkeiten des „*Instituto Lingüístico de Verano*“ (ILV) (vgl. Benítez/Garcés 1986). Einen weiteren wichtigen Schritt konnte das ILV im Nordosten Ecuadors setzen. Zwar wurde 1963 die Genehmigung der ecuadorianischen Regierung erlangt, ein erstes Pilot-Projekt der zweisprachigen Schule durchzuführen, primäre Ziele der Missionare waren dennoch die Evangelisierung in Form der Übersetzung der Bibel sowie die Zivilisierung der indigenen Bevölkerung, weshalb sie unter dem Regierungschef Jaime Roldós des Landes verwiesen wurden (vgl. Bertely B. 2008 et. al). Ihre Tätigkeit fand von 1956-1981 in den Gebieten der indigenen Nationalitäten der Quichua, Shuar, Aucas bzw. Huaroani, Siona-Secoya und Cofán statt. Das Vorgehen des Ordens war durch folgende Schritte bestimmt: ein Dorf errichten, die indigene Sprache erlernen, Erarbeitung einer Schrift, Vermittlung von westlichen Werten und Evangelisierung, „[...] *introducían nuevos valores y hábitos que normalmente provocaron fracturas culturales y a veces físicas dentro de las etnias.*“ (Chiodi 1990: 350f.)

4.9 Escuela Hispana versus interkulturelle bilinguale Schule

Mit der Etablierung eines alternativen Schulsystems, welches seine Ziele mit Zweisprachigkeit und Interkulturalität definiert und ein Produkt des Kampfes der indigenen Bevölkerung darstellt, kam es zur Konstruktion von zwei Schulsystemen in Ecuador, welche parallel zueinander bestehen und in ihren Grundzielen auseinanderdriften (vgl. Velez 2008: 07). Dass dies zu einer Spaltung innerhalb der Gesellschaft führt, ist nicht verwunderlich. Einen zentralen Unterschied zum *hispanischen System* stellt im EIB-

System die Verwendung der indigenen Sprache als Hauptsprache und die der spanischen als Zweitsprache dar. Ein weiterer besteht darin, dass die indigene Gemeinde in die Schule konstitutiv miteinbezogen wird. Das bedeutet, dass die Lehre nicht klassisch im Klassenzimmer stattfinden muss (vgl. Conejo A. 2008: 75f.)

Das sich noch immer in Ausarbeitung befindende Konzept der EIB führt dazu, dass es gegenüber dem *hispanischen System* noch mit diversen administrativen, bürokratischen, technokratischen, juristischen und gesellschaftlichen Problemen zu kämpfen hat. Diese Probleme sind Gründe, weshalb Eltern von indigenen Schüler/innen das *hispanischen Schulsystem* für ihre Kinder bevorzugen (vgl. Martínez N. 2009: 174). Die auf lokalen Gegebenheiten basierende EIB hat in einem weiteren Spektrum in einem Vergleich mit *hispanischen Schulsystem* den Nachteil, dass verstärkt lokales Wissen vermittelt wird und die Annahme entsteht, dass Migration in andere Regionen dadurch erschwert wird. Zudem kommt hinzu, dass aufgrund der Mutmaßung der mangelnden Qualität eine Anerkennung eines EIB-Abschlusses gegenüber *hispanischen Schulkonzepten* abgewertet wird. Daraus ergibt sich, dass die Legitimität der interkulturellen bilingualen Konzepte und mit ihr ihre Zielsetzungen in der Gesellschaft nicht anerkannt ist und der indigenen Bevölkerung, die vorwiegend in einem EIB-System unterrichtet wird, eine Bildung zweiter Klasse zugeschrieben wird:

“[...] la falta de una pedagogía bilingüe, contribuyen a acentuar las dificultades de aprendizaje, a fomentar una actitud de minusvaloración y a mantener las condiciones históricas de opresión, lo que obliga a la DINEIB, através del MOSEIB, a tomar medidas que contrarresten esta situación.”
(Krainer 2010: 40)

4.10 Herausforderungen

Die unzureichende finanzielle Unterstützung bzw. das Nicht-Einhalten der juristischen Verpflichtungen von Seiten des Staates zur Förderung der EIB führen dazu, dass geplante Programme, Forschungen, Ausbildungen, didaktische und pädagogische Ausarbeitungen etc. für eine Qualitätssteigerung der EIB nicht stattfinden können. Zudem fehlt es schlichtweg an gut ausgebildetem Lehrpersonal, um eine adäquate Qualität zu sichern (vgl. ebd.).

Diese Faktoren führen dazu, dass sich Materialien, didaktisches Vorgehen, Zeitpläne etc. an die Strukturen eines *hispanischen Schulsystems* anpassen und nicht zur Förderung, sondern im Gegenteil zum Verlust der Kultur in der Schule beitragen (vgl. Mashinkiashi 1993: 493ff.). Beispielsweise soll das Erlernen der eigenen Muttersprache dem Erhalt der Kultur dienen, jedoch wird versucht, jene zu vereinheitlichen und zu standardisieren bzw.

neue Termini wie Wochentage, Zeiten etc. zu inkludieren. In diesem Vorgang sieht Uzendoski (2009: 152) eine Form der Unterdrückung und Machtausübung. Das Fehlen von eigenen Materialien und die mangelnde Anerkennung in der Gesellschaft stützen die unumstrittene Legitimation der universellen Wahrnehmung von westlichem Wissens und Kultur und gleichzeitig die Besserstellung des *hispanischen Schulsystems* (vgl. Conejo A. 2008: 72). Die Zielsetzung, dass es sich um interkulturelle Bildung handelt, welche als gleichberechtigt in der Gesellschaft und vom Staat akzeptiert wird, ging nicht auf, weshalb wahrscheinlich durch das SEIP eine stärkere Angleichung des EIB an das *hispanische Schulsystem* gefördert wird. Ziel der EIB stellte dennoch dar:

„Se trata de una educación basada en prácticas culturales y conocimiento indígena, en que los propios indígenas controlan el planeamiento, el currículo y la enseñanza, siendo diseñados con el fin de cumplir sus propias metas y objetivos.“ (Aikman 2003: 49)

Dieses Konzept einer EIB wurde durch die Verankerung in der neuen Verfassung eingeschränkt, indem die Kontrolle über die EIB nun eine staatliche Angelegenheit und nicht mehr eine rein indigene ist, und der Staat in Programme und Inhalte eingreifen kann. Die Umsetzung und Verwirklichung des EIB Konzeptes ist nun mit ideologischen Prinzipien innerhalb der indigenen Bevölkerung konfrontiert, der Mehrheitsgesellschaft und des Staates, um ihrer Rechtfertigung als eine gleichrangige Anerkennung und nicht als eine konkurrierende Bildungsform zu erlangen. Zudem unterliegen nun Konzepte sowie Fragen der bezüglich der Definition von Kultur, Identität und Ausübung der EIB der Kontrolle des Staates.

„[...] solo han logrado arañar una precaria inclusión de sus variables culturales y lingüísticas sobre una estructura occidental impuesta. Y no es que quienes dirigen los proyectos educativos no hayan previsto y a un establecido disposiciones al respecto. Pero en la práctica los proyectos aun tienen un modeló de escuela muy parecido al occidental.“ (Useche R. 2003:101)

Das folgende Beispielprojekt hat sich in seiner Gründung zum Ziel gesetzt, eine *“verdadero educación intercultural bilingüe“* zu verwirklichen. Wie die Umsetzung verläuft, wird ab Kapitel 6 nachgegangen. Zuvor folgt eine Verortung welche essenziell erscheint, um die Hintergründe und Entstehung des Projekts und damit seine Zielsetzungen und Erwartungen zu verstehen.

Empirischer Zugang

5 Verortung: Region Sucumbíos

Die nun folgende Verortung der Region soll den Zweck erfüllen, die aktuelle sozial-politische und ökonomische Situation in einem historischen Kontext zu beschreiben, um das Fallprojekt einordnen zu können und die Beweggründe zur Entstehung dieser Studie zu erläutern. Die Ausführungen von geschichtlichen sowie anthropologischen Kurzinformationen für die empirische Studie über die fünf indigenen Nationalitäten ab Kapitel 5.4 sind relevant, um die kulturellen, sozial-politischen und ökonomischen Einschnitte der letzten Jahre zu unterstreichen. Die etwas ausführlichere Thematisierung der Nationalität Cofan A'i ist darin begründet, dass die interviewten Schüler/innen jener indigenen Nationalität angehören.



Abbildung 2 Ecuador – Region Sucumbíos

Die im Nordosten liegende Provinz Sucumbíos, welche im Norden durch den Fluss Putumayo an Kolumbien und im Osten an Peru grenzt (vgl. Abbildung 2), blieb lange Zeit aufgrund der klimatischen Bedingungen von staatlicher Seite unberührt.

5.1 Sozial-demografische Lage Sucumbíos im 21. Jahrhundert

Zurzeit leben 176.472 Menschen in Sucumbíos, die Mehrheit in ruralen Gebieten, davon gehören nach Angaben des INEC 2010 13,4%, nach Angaben der CONAIE mehr als die Hälfte einer indigenen Nationalität an (vgl. INEC 2010; CONAIE). Aus den Daten des nationalen Statistikinstitutes lässt sich eine offizielle Steigerung der Zugehörigkeit zu einer indigenen Nationalität bzw. zu den Afroecuadorianer/innen im Bezug zu 2001 in der Provinz Sucumbíos erkennen (vgl. Abbildung 3). Dies könnte auf den politischen Diskurs der Plurinationalität des Präsidenten Raffael Correa zurückzuführen sein, welcher durch die indigene Bevölkerung initiiert wurde.

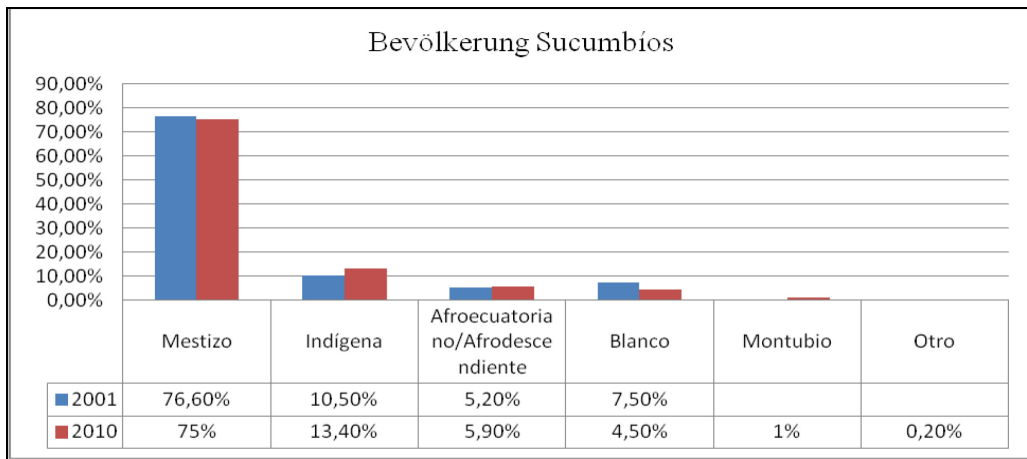


Abbildung 3 Verteilung der Nationalitäten in Sucumbíos

Die Negierung der Selbstzuschreibung als „Negro“, „Indígena“ etc. aufgrund der diskriminierenden Behandlung, der Erfahrungen negativer Erlebnisse und der ungleichen Behandlung gegenüber anderen Staatsbürger/innen führte dazu, dass viele indigene Personen oder solche mit indigenen Wurzeln diese verleugnen bzw. ablegen wollen. Aber auch durch religiöse und staatliche politische Maßnahmen kam es zum Verlust von Traditionen und vom Wissen über indigene Kulturen bzw. zu deren Auslöschung. Mit dieser Problematik setzt sich auch das in dieser Diplomarbeit thematisierte Projekt „Abya Yala“ auseinander.

5.2 Kolonialisierung der Provinz Sucumbíos

Durch die jahrhundertelange Abwesenheit jeglichen staatlichen Einflusses wurde das Territorium der heutigen Provinz Sucumbíos lange (bis 1936)²⁷ nach eigenen Lebensformen und -prinzipien zwischen den dort lebenden indigenen Bevölkerung intra- und interkulturell aufgeteilt bzw. besiedelt. Diese Prinzipien stützten sich einerseits auf die Weltanschauungen (*Cosmovisión*) der indigenen Bevölkerung und andererseits auf die Sicherung ihrer Grundbedürfnisse (vgl. Uquillas E. 1993: 169f.). Das Desinteresse der Kolonialherrschaft und des Staates an diesem Gebiet lag unter anderem daran, dass sich die ökonomischen Zentren Ecuadors seit der Kolonisierung in den Anden- und Küstenregion etablierten. Gestärkt durch den Bau des *Ferrocarril*²⁸ ab 1860 manifestierte sich die Entstehung des „Plantagen-Systems“ in der Küstenregion gegenüber dem seit der Kolonialherrschaft eingeführten „Hacienda-System“ in den Anden-Regionen (vgl. Acosta 2004: 34). Die Konzentration auf dem Aufbau einer Infrastruktur in der Küsten- und

²⁷ 1936 „Ley de Tierra Baldías y Colonización“ zur Kolonialisierung der Region verabschiedet (vgl. Blaser/Blanco 2002: 15)

²⁸ Zu Deutsch: Eisenbahn

Andenregion hatte zur Folge, dass sich die ecuadorianische Bevölkerung in jenen beiden Zonen konzentrierte und kein Interesse bestand, für etwaige Arbeitsplätze in die Amazonasregion zu migrieren. Nicht nur der bedeutend kleinere Arbeitsplätze, sondern auch die dortigen klimatischen Bedingungen zum Leben und Arbeiten stellen eine erschwerende Herausforderung dar.

All diese Faktoren zusammen hatten auf der einen Seite zur Folge, dass die Gebiete im Amazonas lange Zeit politischautonom blieben und nur Missionare sich auf den Weg in die unbekannten und vor allem unzivilisierten Regionen machten. Erst durch das Aufkommen der Kautschuk-Industrie²⁹ im 19. und 20. Jahrhundert ist eine erste größere Kolonisierung mit politisch-ökonomischem Interesse der Region des heutigen Sucumbíos erkennbar (vgl. Ruiz M. 1993: 648). Dabei handelte es sich vorwiegend um die Zwangsumsiedelung von Kichwa aus der Tena-Archidona Zone hinauf zum Fluss Putumayo, sowie von Schwarzafrikaner/innen, um diese als billige Arbeitskräfte zur Verfügung zu haben (vgl. Uquillas E. 1993: 170ff.). Die exportorientierte Ökonomie von Primärprodukten führte dazu, dass die ecuadorianische Wirtschaft stark von der ökonomischen Situation am Weltmarkt abhängig und von deren periodischen Rezessionen besonders betroffen war. Deshalb musste der Staat immer wieder nach weiteren exportorientierten und erneuerbaren Ressourcen suchen (vgl. Acosta 2004 et al.).

Nach der ersten Weltwirtschaftskrise in den 1920ern, in deren Folge die Kakao-Exporte einbrachen, begann der Staat erstmals mit der Suche nach Erdöl, Mineralien etc. und erließ 1936 das erste Gesetz, *„Ley de Tierras Baldías y Colonización“*, um die Gebiete im Amazonasgebiet stärker auf diese neu erhofften Einnahmequellen zu durchsuchen. Als in den 40er Jahren ein massiver Rückgang der Bananenexporte einsetzte, wurde ab 1958 das *„Instituto Nacional de Colonización“* und die *„Banco Nacional de Fomento“* durch staatlichen Erlass angehalten, verstärkt nach erneuerbaren Ressourcen im Amazonas zu suchen. Mit Erfolg: Mitte der 60er Jahre wurden in Sucumbíos große Erdölvorkommen entdeckt (vgl. Ruiz M. 1993: 649). Um die territoriale Souveränität des Staates in der Grenzregion zu Kolumbien und damit den Zugang zu den Erdölressourcen zu sichern, veranlasste der Staat 1964 einerseits durch die Gesetz der Agrarreform und andererseits durch rechtliche Grundlegung der Kolonisierung des Gebietes Sucumbíos eine Welle der Besiedelung (vgl. Santos G. 19991: 68f)

²⁹ Von ca. 1870-1910 (vgl. Califano/Gonzalo 1995:9)

5.3 Zweite Kolonisierung der Provinz Sucumbíos

Die prekäre wirtschaftliche und finanzielle Lage des Staates veranlasste die Militärregierung (1963-1978) zum Zeitpunkt der Erdölfunde in den 1970ern, internationalen Firmen³⁰ im Amazonasgebiet ohne ökologische und arbeitsrechtliche Auflagen zu erlauben in diesen Gebiete tätig zu sein, um so neue wichtige Staatseinnahmen zu gewährleisten und neue Arbeitsplätze für die Bevölkerung in Aussicht zu stellen. Die hohe Arbeitslosigkeit und damit einhergehende Armut der indigenen Bevölkerung in der Andenregion, welche aus der Auflassung des *Hacienda-Systems* resultierte, führte dazu, dass vor allem indigene Personen und Familien nach Sucumbíos zogen, verlockt von der Aussicht auf ein besseres Leben (vgl. Salmoral o.J.: 29). *„A partir de la explotación de yacimientos hidrocarburos en 1972, cobra mayor importancia económico-política y en un periodo relativamente corto se convierte en un espacio estratégico para la economía nacional.”* (Jervis/Zambrano 2001: 92) Die Verabschiedung des *„Ley de Colonización de la Región Amazónica de 1978“* strebte ebenfalls die Besiedelung der Region des Amazonas an, um die nötigen billigen Arbeitskräfte für den Aufbau der Erdölindustrie zu bekommen (vgl. Pichón 1993: 346). Vollkommen außer Acht gelassen wurde von Seiten des Staates und der sich neu ansiedelnden Bevölkerung („*Colonos*“), dass das vom Staat deklarierte „Brachland“ dieses Amazonasgebietes seit jeher von ansässigen indigenen Bevölkerungsgruppen genützt wurde und diese nun zwangsweise verdrängt werden mussten.

Ab diesem Zeitpunkt ist von einer zweiten Kolonisierung der Region Sucumbíos zu sprechen. Charakteristisch für diese war die unkontrollierte Entstehung einer vollkommen neuen Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur, mit der fatalen Folge, dass die lokale indigene Bevölkerung weder berücksichtigt noch adäquat auf die neue Situation vorbereitet oder einbezogen wurde. Das lange Desinteresse des Staates an diesem Gebiet und die nationale sozial-ökonomische Situation verstärkten die Marginalisierung der indigenen Bevölkerung.

„El afán de dominación y el desconocimiento de la realidad amazónica hace que se la considere como una región deshabitada por lo cual, mediante actos legales y administrativos, sus tierras se conviertan de un plumazo en patrimonio de alguna entidad estatal, desconociéndose el derecho ancestral de los pueblos indígenas.” (Uquillas E. 1993: 170)

³⁰ Erste Royal Dutch Shell 1945, Texaco Gulf 1964 (vgl. Ruiz M. 1993)

Die Deklaration des Gebietes als „Brachland“ und die dadurch ermöglichte plötzliche Ausbeutung der dort vorhandenen erneuerbaren Energieressourcen durch internationale Firmen, führte für die indigenen Bevölkerung in nur kürzester Zeit zu aufgezwungenen Veränderungen und Beschneidungen ihrer Lebenssituation, die sie zusätzlich marginalisierten. Innerhalb von nur acht Jahren (1974-1982) verdoppelte sich die Bevölkerung in Sucumbíos durch die geförderte Kolonialisierung (vgl. Pichón 1993: 338). Auch die letzten Jahre verzeichnen nach Daten des INEC einen rasanten Bevölkerungswachstum von nun 176.472 lebenden Personen 2010 in Sucumbíos (vgl. Abbildung 4). Inbesitznahme des Landes, Einführung von Monokulturen in der Agrarwirtschaft und die einhergehende Auslaugung des Bodens durch die *Colonos*, sowie der Beginn des Aufbaues von Infrastruktur (Straßen, Elektrizität), welche primär für die Erdölindustrie bestimmt waren, griffen in das Leben der indigenen Bevölkerung ein. Zum Schutz der Umwelt kam es lediglich zur Ernennung von Naturschutzgebieten, darunter 1979 das Naturschutzgebiet Cuyabeno³¹, in welchem sich heute Dörfer der Nationalitäten der Siona, Secoya, Cofán und Kichwa befinden und welches als Tourismusattraktion vermarktet wird (vgl. Vázquez/Saltos 2012: 110). Ziel der Errichtung dieser Reservate ist zwar die Intakthaltung der Natur, gleichzeitig wurde ein Jagd- und Siedlungsverbot erlassen, das vor allem die indigene Bevölkerung in ihrer ursprünglichen Lebensweise beschnitt.

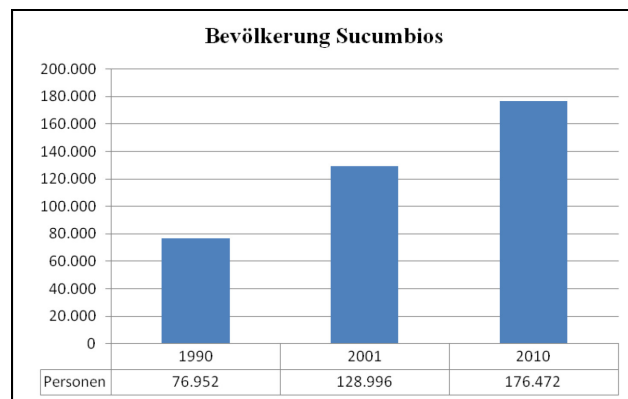


Abbildung 4 Bevölkerungswachstum Sucumbíos

Im selben Jahr wurde die heutige Provinzhauptstadt Nueva Loja (Lago Agrio³²) gegründet.

³¹ Das Naturschutzgebiet Cuyabeno zählt zu den Gebieten mit einer der höchsten Biodiversität auf der Welt.

³² Die erste Agrarkooperation wurde Nueva Loja genannt und nach ihr die Stadt. Die meisten Migrant/innen kamen aus den Regionen der südlichen Anden Loja sowie der Küstenregion Manabí. Die hohe Anzahl an Personen von Loja ist mitbegründend für die Auswahl des Namens der Provinzhauptstadt: Nueva Loja (zu Deutsch: Neu Loja). Die Umweltverschmutzungen hatten zur Folge, dass in der Bevölkerung die Stadt seit Jahren als Lago Agrio (Saurer Fluss) bekannt ist. Dieser Name wird auch immer häufiger in der Politik verwendet (vgl. Blanco/Blaser 2002:15).

Nicht nur die massive Ansiedelung von *Colonos* griff in das alltägliche Leben der indigenen Bevölkerung ein. Die Grenzregion Putumayo³³ in Kolumbien stellt einen weiteren Mosaikstein der Akkumulation von Problemen dar, in die die indigene Bevölkerung seit der zweiten Kolonisierung mit hineingezogen wurde. Die starke Präsenz kolumbianischer Guerilla-Gruppen (FARC)³⁴ und Paramilitärs im Grenzgebiet zu Sucumbíos führte nach dem Inkrafttreten des „Plan Colombia“³⁵ (2001-2005) unter den kolumbianischen Präsidenten Pastrana und Uribe zur Bekämpfung des Drogenhandels und Guerillagruppen auf der einen Seite zur verstärkten Ansiedelung von (illegalen) Flüchtlingen in Sucumbíos und auf der anderen Seite zur Aufstockung der kolumbianischen und ecuadorianischen Militärkräfte (vgl. CIDES-UMSA 2008 et al.). Die Aufstockung des Militärs für die Grenzsicherung, für die Verdrängung der FARC und für die Vernichtung von Kokaplantagen hatte zur Folge, dass es neben dem Anstieg der Prostitution, zu verstärkten Pestizidbesprühungen und zu Überfällen auf indigene Dörfer kam (vgl. OCP 2005: 4).

Die indigene Bevölkerung befindet sich seitdem im Kreuzfeuer des Kampfes um den Drogenhandel- bzw. anbau und von Gebietssicherung zwischen FARC, Paramilitärs, dem kolumbianischen und ecuadorianischen Militär. Zudem muss sie sich mit der Grenzsicherung ihrer eigenen Gebiete und dem Erhalt der Umwelt gegenüber dem Staat und internationalen Konzernen auseinandersetzen.

5.3.1 Erdölbohrungen

Die Inbetriebnahme des ersten Bohrloches (vgl. Abbildung 5) fand 1967 durch die Firma Texaco-Gulf³⁶ in der Gemeinde Doreno der indigenen Nationalität Cofán statt (vgl. OINCE 1998).

³³ Die südlichen kolumbianischen Provinzen Narino und Putumayo wird der Anbau von Kokaplantagen stark betrieben (vgl. MINGA/CODH 2004: 53)

³⁴ Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

³⁵ Plan für den Frieden, den Wohlstand und die Erneuerung des Staates, mit Hilfe der USA unter Präsident Uribe in Kraft getreten zur Bekämpfung des Drogenhandels und von Anti-Terror-Gruppen in Kolumbien (vgl. Alcalá R. 2008 et al.).

³⁶ Der Firma Texaco Gulf gehörten anfangs rechtlich 80% des ecuadorianischen Amazonasgebiet.



Abbildung 5 Pozo Lago Agrio Nr. 1

Den Zugang zu vermuteten Gebieten mit Erdölvorkommen konnten sich Firmen durch Bestechungen, soziale Projekte (Bau von Schulen, Gesundheitszentren etc.), Einschüchterungen und schlechte Bezahlungen³⁷ der indigenen Bevölkerung erkaufen (vgl. Acción Ecológica u.a. 2006: et al.). Während der Aktivitäten der Firma *Texaco-Gulf* zwischen 1964-1990 kam es zur Erstellung der Pipeline bis Tumaco und zum Baubeginn einer Verbindungsstraße zwischen Quito und Lago Agrio, die erst im Jahr 1998 fertiggestellt wurde (vgl. Gob-S). Desweiteren wurden unter anderem die Gebiete von sechs indigenen Dörfern der Cofán durch Chemikalien verseucht, 16,9 Millionen Gallonen Erdöl unkontrolliert aus, Waldbrände wurden verursacht etc. Diese Einwirkungen in so kurzer Zeit hatten sowohl gesundheitliche als auch negative sozio-ökonomische Folgen für die indigene Bevölkerung (vgl. GPS 2004: 54). Machtmissbrauch innerhalb einer indigenen Gemeinde, Abhängigkeit von finanziellem Einkommen aufgrund der Auflassung der Selbstversorgung, Abwanderung in die Dörfer der *Colonos* und in die Stadt Lago Agrio, Alkoholmissbrauch, sexueller Missbrauch und das Ausbleiben einer Verbesserung der Situation sind Resultate der letzten Jahrzehnte, mit welchen sich die indigene Bevölkerung auseinandersetzen muss (vgl. Blanco/Blaser 2002: 14). Die Vorgangsweisen der Firmen und der Politik führten zu sozialen Konflikten innerhalb der indigenen Gemeinden. Neben den Umweltzerstörungen führten die Lärmbelästigung und die massive Bejagung durch *Colonos* zur Reduzierung des Wildbestandes und zur Reduzierung der Nahrungssicherung für die indigene Bevölkerung. Der Staat versuchte durch die Attraktivität von bezahlter Arbeit die Bevölkerung in die nationale Wirtschaft einzubinden. In dieser ordnungslosen Zeit erlangte die Region am 13. Februar 1989 ihre administrative

³⁷ Indigene wurden nach Stunden bzw. Tagen bezahlt oder in Naturalien und Gegenständen (Reis, Löffel...) (vgl. OINCE 1998).

und juristische Anerkennung als Provinz und weitere Naturschutzgebieten wurden deklariert³⁸ (vgl. Gob-S).

5.3.2 OCP Ecuador S.A

Im Februar 2001 wurde zwischen *Oleoducto de Crudos Pesados Ecuador S.A* (OCP) und dem amtierenden Präsidenten Gustavo Noboa ein Vertrag zur Konstruktion und Durchführung des Baues einer 503 km langen Pipeline zur Beförderung von bis zu 450.000 „Fässern“ Erdöl täglich aus dem Amazonasgebiet über die Anden an die Küste unterzeichnet (vgl. OCP). Beteiligt an jener Operation waren sieben internationale Firmen³⁹. *„La construcción del oleoducto se hizo por una ruta con alto riesgo sísmico en cuya mayor parte los suelos son inestables geológicamente [...]”* (Acción Ecológica u. a. 2006: 13) Die Durchführung des Projektes zog weitere negative ökologische und soziale Folgen nach sich⁴⁰. Die sozial-ökonomische Lage der indigenen Bevölkerung ist nach Angaben der OCP auf folgende Punkte zurückzuführen (vgl. OCP 2005):

- 1.- *Minusvaloración y pérdida de la identidad cultural de las distintas nacionalidades indígenas; Kichwas, Cofanes, Shuars, Sionas y Secoayas.*
- 2.- *La actual Educación intercultural y bilingüe propia de cada nacionalidad indígena, es de escasa calidad y no ha resistido el embate de la cultura dominante.*
- 3.- *Escasa capacitación y asesoramiento técnico para el aprovechamiento de lo que los indígenas posen; la tierra.*
- 4.- *Aislamiento e inaccesibilidad de las fincas.*
- 5.- *El territorio de su hábitat natural y la pérdida de sus más importantes fuentes de subsistencia, la caza, la pesca y el café.*

Zur Förderung des Rohöles mussten Pumpstationen und Überflutungsbecken erbaut werden, um das Rohöl an die Erdoberfläche zu befördern. Die Gewinner/innen dieser Aktion waren wieder transnationale Firmen, erst nach 22 Jahren sollten die Bauwerke dem Staat überschrieben werden (vgl. Vázquez/Saltos 2011: 205). In Bedrängnis kam OCP nach der Aufdeckung eklatanten Missstände bei den Arbeitsbedingungen und der Bezahlung der Arbeitskräfte (z.B. 2,99 USD Tageslohn) (vgl. Acción Ecológica u. a. 2006: 17). Durch nationale und internationale Kampagnen sah sich der private Konzern OCP Ecuador S.A. gezwungen, eine eigene Abteilung für *„Programa Social – Responsabilidad Social“* einzurichten, um eine Verbesserung hinsichtlich Bildung, Gesundheit und Produktivität in den betroffenen Regionen herbeizuführen (vgl. OCP):

³⁸ Nationalpark Cayambe-Coca 1970, Reserva Biológica Limonocha, Sistema Lacustre Lagartococha 1985 Bosque Protector Panacocha 1986, Bosque de Sacha Lodge 1979 (vgl. Vázquez/Saltos 2011).

³⁹ Firmen: REPSOL – YPF – YPF, ENI AGIP, PERENCO

⁴⁰ Die Pipeline musste durch 11 verschiedene geschützte Gebiete, 15 Millionen Quadratmeter Wald wurden gefällt, Bestechungen, schlechte Bezahlung (2,99 Dolla pro Tag, 12h Arbeit) (vgl. Acción Ecológica u.a. 2006).

- 2005 se firmaron los acuerdos para iniciar el EcoFondo
- 2005 UNICEF y OCP Ecuador S.A. firmaron un convenio con el fin de apoyar proyectos de educación, comunicación y vigilancia ciudadana a favor de la niñez ecuatoriana.

Zudem wurden unter Präsident Rafael Correa internationale Firmen in ihren Rechten zu Gunsten des Staates beschnitten (vgl. Vázquez/Saltos 2011: 203 ff.). Dies führte zwar nicht zu einer vollständigen Beendigung der Umweltzerstörungen und zur Etablierung von gerechten Arbeitsbedingungen für die indigene Bevölkerung, aber ein stärkerer Zusammenschluss zwischen der lokalen indigenen Bevölkerung und sozialen Organisationen blieb erhalten.

5.4 Indigene Nationalitäten in Sucumbíos

Zu den fünf indigenen Nationalitäten der Region zählen die Shuar, Cofán A'i, Secoya, Siona und Kichwa (vgl. Vázquez/Saltos 2012). Die Landkarte, welche von „Iglesia de San Miguel de Sucumbíos“ (ISAMIS) erstellt wurde, kennzeichnet mit roten Punkten die jeweiligen Gemeinden der indigenen Bevölkerung in der Region Sucumbíos (vgl. Abbildung 6).



Abbildung 6 Indigene Dörfer in Sucumbíos

Sie sind in folgenden Dorfgemeinden sesshaft (vgl. Cruz P. 2009):

- Cofán:** Sinangüe Dovuno, Chandía Na'en Pisorie, Canque, Bavoraé, Aguas Blancas, Zabalo
- Kichwa:** Sie bilden die größte indigene Nationalität der Region und sind in mehr als 50 Dörfern vertreten, sowie in den Städten,
- Secoya:** San Pablo de Cantetsiaya, Siecoya Remolino und Eno Secoya

- Shuar:** Taruka, Sharup, Betano, San Antonio, Etsa, Charip, Carolina, Betano, Yamaram Suku, Wamputsar, Kukush, Shariant, Tsanimp, 8 de Septiembre, Itaya Charap y Taikua
- Siona:** Biaña (Campo Eno), Busajaira (Puerto Bolívar), Orahueäya

5.4.1 Siona

Der indigenen Nationalität Siona, welche zur Sprachgruppe Paicoca zählt, sind für ihre 350-400 Menschen umfassende Population in Ecuador rund 7 888 ha im Nationalpark Cuyabeno zugeschrieben (vgl. Vázquez/Satos 2010; vgl. Abbildung 7).



Abbildung 7 Territorium Nationalität Siona in Ecuador

Die niedrige Personenanzahl dieser indigenen Nationalität ist einerseits darauf zurückzuführen, dass sie in Kolumbien ansässig ist, andererseits, dass sie durch die Zwangsarbeit während der Kautschukzeit ab 1900 und zuletzt aufgrund der neuen mitgebrachten Krankheiten der Missionierungen reduziert wurde (vgl. CONAIE; vgl. Califano/Gonzalo 1995: 9). Einen weiteren gravierenden Einschnitt in ihre traditionelle Lebensform verursachte das ILV, indem es die auf ecuadorianischem Staatsgebiet lebenden Siona zur Bildung von dauerhaft bewohnten Dörfern zwang, um die Alphabetisierung und Evangelisierung zu erleichtern (vgl. Gende 2008: 115). Die dazu kommenden Probleme mit Erdölfirmen aufgrund der drei Bohrstationen in ihrem Gebiet⁴¹ förderte die Gründung einer eigenen Organisation „*Organización de la Nacionalidad Indígena Siona de Ecuador*“ (ONISE), die der COFNENIAE und CONAIE angehört (CONAIE). Die noch immer geführte Subsistenzwirtschaft wird aufgrund des kleinen Territoriums schwieriger, sodass sich vor allem Männer gezwungen sehen, sich als Arbeitskräfte für Erdölfirmen zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.: 116).

⁴¹ 15 de Occidental, 27 de City und 21 de Kerr-McGee

Die Weltanschauung der Sionas setzt sich aus dem Ineinander verschiedenster materieller, spiritueller, animistischer Ebenen zusammen (gute und böse Geister, Tiere, Dämonien, Helden etc.). Dabei stellt das Trinken von *Yagé* eine wichtige Komponente im Leben der Siona dar, um mit allen Ebenen in Kontakt zu treten (vgl. Benítez/Garcés 1986: 190; vgl. Vázquez/Saltos 2012).

Ein noch immer bestehender Lebensrhythmus der Siona ist jener des frühen Aufstehens (ca. 4 Uhr). Die traditionelle Kleidung der Frauen besteht aus einem dunkelblauen Kleid mit weißen Fransen und ihre Gesichter werden zu Festtagen mit blauer Farbe bemalt. Männer tragen auch ein blaues Kleid, schmücken ihren Kopf mit einer Krone aus Federn und tragen Ketten aus Tierzähnen. Ihr Kleid wird als „*Pacha*“ und „*Curu Balur*“ bezeichnet, Schuhe werden traditioneller Weise nicht getragen (vgl. CONAIE).

5.4.2 Secoya

Die Bevölkerung der indigenen Nationalität Secoya in Ecuador wird auf eine Population von rund 380 Personen geschätzt. Sie bewohnen Gebiete im Nationalgebiet Cuyabeno in der Provinz Sucumbíos (vgl. Abbildung 8). In ihrem Territorium befindet sich die Erdölbohrung 15 von OECOP (*Occidental Exploration and Production*) (vgl. CONAIE). Die wirtschaftlichen Aktivitäten der Secoya setzen sich aus der Tierhaltung sowie dem Anbau von *Yuca*, Kaffee, Bananen und Mais zusammen. Zusätzlich wird das Einkommen durch den Verkauf von Artesania (Kanus, Ketten, Töpfe etc.) gewonnen. Die Ernährung besteht primär aus *Yuca*, Tierfleisch und dem Getränk *Chicha*. Die Zeremonie des *Yagé*, welcher aus *Yuca* gewonnen wird, stellt eine wichtige Komponente bei der Heilung von Krankheiten dar. Ihr traditionelles Gewand besteht aus Fasern des Lanchama Baumes, und ihre runden Häuser werden aus dem Holz des Chonta und aus Lianen gebaut (vgl. Gende 2008: 111f.).



Abbildung 8 Territorium Nationalität Secoya in Ecuador

5.4.3 Shuar

Nach Schätzungen der eigenen indigenen Nationalität leben über 110.000 Shuar in Ecuador, verteilt in den Provinzen Morona Santiago, Pastaza, Zamora Chinchipe sowie in Sucumbios, Orellana und auch in der Küstenregion von Guaya und Esmeralda. In Sucumbíos befinden sich die Nationalparks: Sangay, Podocarpus und Cuyabeno (vgl. CONAIE; vgl. Abbildung 9). Die Shuars waren vom Grenzkonflikt zwischen Peru und Ecuador (1942 und 1995) stark betroffen, da sie im Konfliktgebiet auf beiden Seiten leben. Dies führte dazu, dass früh Kontakt mit der westlichen Kultur entstand und die Einbindung in den Staatsapparat erfolgte. Es kam zur Trennung der Bevölkerung durch eine neue Staatsgrenze zwischen Ecuador und Peru (vgl. Gende 2008: 103). Die kriegerischen Auseinandersetzungen der beiden Länder und das massive Eindringen des ecuadorianischen Staates in die süd-östliche Regenwaldregion zwang viele Shuar in die Flucht. So kam es, dass sie bis in die Provinz Sucumbíos zogen. Eine weitere Folge des Grenzkrieges war, dass die indigene Nationalität Shuar eine der ersten indigenen Nationalitäten in Ecuador war, welche die massiven negativen Auswirkung der Kolonisierung (Landverlust, soziale und kulturelle Diskriminierung, Exklusion usw.) zu spüren bekam und sich deshalb zum Selbstschutz ab 1964 zu organisieren begann (vgl. Benítez/Garcés 1986: 181).



Abbildung 9 Territorium Nationalität Shuar in Ecuador

Heute werden sie durch die „Federación de Nacionalidad Shuar“ (FENASH) vertreten (vgl. CONAIE). Sie setzen sich dafür ein, dass ihre kulturellen Werte und ihre Sprache (Shuar Chicham) aufrecht erhalten blieben. Dabei ging es ihnen nicht darum, zur Vergangenheit zurückzukehren, sondern ihre kulturellen Elemente zu erhalten und sich in der neuen Welt zurecht zu finden. So schritt auch in jenen Regionen die Alphabetisierung durch Radiosender und die Implementierung von bilingualen Schulen schnell voran.

„La revalorización de su cultura se hace sobre todo a través del sistema de Educación Radiofónica Bilingüe y Bicultural, que llega a todos los centros por igual, obviando los problemas de la distancia y de los pocos recursos económicos.” (Benítez/Garcés 1986: 182)

Aufgrund dieser Tatsache überrascht es nicht, dass viele bilinguale Schulsysteme im südöstlichen Teil Ecuadors bestehen, in dem die Mehrheit der Shuar lebt.

Die meisten Shuar gehen landwirtschaftlichen Tätigkeiten, der Jagd und dem Verkauf von Artesanía nach. Zu ihrer Ernährung zählen vor allem „Chicha“ von Yuca, Tierfleisch und Fisch (vgl. Gende 2008: 105). Durch die frühe Kontaktaufnahme auch mit Missionaren ist viel Information über ihre Traditionen bis heute erhalten. Die traditionelle Kleidung für Männer war ein Rock aus Baumwolle und für Frauen eine Tunika, welche auf einer Schulterseite zusammengebunden ist und durch ein Band um die Hüfte gebunden wird. In ihrer Weltanschauung stehen drei wichtige Geister – Seelen, welche im Laufe des Lebens zu finden sind, im Mittelpunkt ihres Lebens.⁴² Krankheiten können durch einen „uwishin“ geheilt werden (vgl. Benítez/Garcés 1986: 183).

5.4.4 Kichwa

In Ecuador lebt sowohl in den Anden als auch im Amazonasgebiet eine indigene Nationalität, welche sich als Quitcha bzw. Kichwa bezeichnet. Ihre Vielfaltigkeit wird durch die interne Differenzierung in *Pueblos* unterstrichen. Alle Pueblos greifen auf dieselbe Sprache (quitcha) zurück, die je nach geografischer Lage Unterschiedlichkeiten aufweist. Die im Amazonas lebende Kichwa-Gruppe ist in den Provinzen Sucumbíos und Napo vertreten (vgl. Abbildung 10). Zu ihrer Muttersprache zählt sowohl Kichwa als auch infolge der frühen Kolonisierung Spanisch (vgl. Gende 2008: 85).



Abbildung 10 Territorium Nationalität Kichwa in Ecuador

⁴² Arutam wakani, Emesak und Nêkas wakani

In der Provinz Sucumbíos stellen die Kichwa die größte indigene Nationalität dar. Die Gemeinden befinden sich in der Nähe der Flüsse Putumayo und San Miguel (vgl. Benítez/Garcés 1986: 176). In den Dörfern stellen Landwirtschaft (Tierhaltung, Bananen, *Yuca* etc.), Fischfang, Jagd und der Verkauf von Artesania die wichtigsten Einnahmequellen dar (vgl. CONAIE). *Yuca*, Kochbanane und Wildfleisch waren traditionell wichtige Ernährungsmittel bei den Kichwas dar, genauso wie das Trinken von *Chicha*: “[...] *la yuca representa el producto fundamental en su dieta, con ella inclusive elaboran, chicha, vinillo, etc.*” (Gende 2008: 86) Ihre Weltanschauung beinhaltet eine eigene Einteilung der Zeit und den Glauben an die Existenz diverser Geister des Wassers und des Waldes (vgl. Benítez/Garcés 1986: 179). Zur Behandlung von Krankheiten nimmt der *Chaman* als Heiler eine wichtige Rolle in der Gemeinschaft ein. Zudem werden Krankheiten durch Pflanzen geheilt.

Die frühe Kolonisierung führte dazu, dass heutzutage viele Personen der Nationalität der Kitchwa in städtischen Gebieten leben und bezahlter Arbeit nachgehen. Die frühe Eingliederung in das staatliche Wirtschaftssystem führte zu massiven Landkonflikten und dazu, dass jene Nationalität am stärksten mit der „Wiederherstellung“ ihrer Kultur zu kämpfen hat. “[...] *sobre todo los jóvenes por influencia de las urbes cercanas adonde ellos acuden para estudiar, olvidan algunas costumbres de su pueblo.*” (ebd.: 87) Alltägliche Diskriminierungen führten zum schnellen Ablegen der Muttersprache und zum Verlust der Weitergabe des traditionellen Wissens. Auch ihre politischen Strukturen mussten ersetzt werden (vgl. Benítez/Garcés 1986: 178).

5.4.5 Cofán

Quellen und Daten zu der indigenen Nationalität Cofán sind sehr rar. Erst in den letzten Jahren kam es zu vermehrten Publikationen und wissenschaftliche Forschung. Woher sich die Bezeichnung „Cofán“ ableiten lässt, bzw. die ursprüngliche Bedeutung dieses Wortes hatte, ist nicht überliefert. Die Cofán selbst identifizieren sich als “A’i” in ihrer Sprache. “[...] *nuestra identificación propia, en nuestro idioma, es “A’I” que significa “gente de verdad”, con lo que no diferenciamos de los blancos “cocamo”, de los quichuas “napos”, de los Sionas “A’ipás” y de los Huaoranies “tetees”, etc.*” (Yumbo 1995: 135f.) Nach Erzählungen der Cofán und anthropologischen Studien besteht die begründete Annahme, dass die Cofán aus Kolumbien bis zum Rio Aquarico kamen und Dörfer in der Nähe der Flüsse San Miguel, Aguarico, Napo sowie Bernejo gründeten (vgl. Benítez/Garcés 1986: 186). Die ersten aufgezeichneten Überlieferungen von dieser Ethnie stammen aus dem Jahr

1536 von Capitán Gonzalo Diaz de Pineda. 1602 versuchten Jesuiten die Cofán zu missionieren, dieser Versuch endete für die Jesuiten tödlich. Erst ab dem Kautschukboom in Ecuador (1870-1910) bestand regelmäßigerer Kontakt zu den zivilen, exekutiven und rechtlichen Organen des ecuadorianischen Staates (vgl. Ruiz M. 1993: 646f). Dies blieb nicht ohne weitreichende Folgen und Veränderung für die Lebensweise der Cofán.



Abbildung 11 Territorium Nationalität Cofán in Ecuador

Heute zählen fünf Gemeinden zur Nationalität Cofán: Doreno, Dovuno, Sinangüe, Zábalo und Chanida Naén, wobei sich im Naturschutzgebiet Bermejo zwei Gemeinden und im Nationalparkgebiet Cuyabeno die Gemeinde Zábalo befinden (vgl. Blanco/Blaser 2002; vgl. Abbildung 11). Die Cofán waren nie dauerhaft sesshaft, die ständige Wanderschaft ist die Ursache dafür, dass die heutigen Gemeinden verstreut in den vier Bezirken Lago Agrio, Sucumbíos, Cascales und Cuyabeno liegen. Hinzu kommt, dass Häuser einer Familie, die aus mehreren Generationen besteht, in großen Abständen zueinander bewohnt wurden. Die Reichweite des besiedelten Territoriums der Nationalität Cofán erstreckte sich dementsprechend weit und darin ist die noch immer bestehende Problematik grundgelegt, dass deren besiedelte Gebiete keine rechtsgültigen Landtitel vom Staat erhalten haben (vgl. Gende 2008: 92). Die Formierung von Gemeinden war ein willkürlicher Einschnitt der Arbeit des ILV, der die indigene Bevölkerung zu künstlichen Dorfgruppen zwang (vgl. Yumbo 1995: 129). Auch die Bauweise ihrer Häuser erfuhr durch den Einfluss des Westens eine Veränderung, welche sich beispielsweise in der Verwendung von Zinkdächern anstelle von Bananenblättern als Bedeckung der Häuser widerspiegelt (vgl. Gende 2008: 95).

Durch das staatliche Vermessungszentrum erlangten nur zwei Gemeinden (Doreno und Dovuno) rechtskräftige Landtitel zur Absicherung ihrer Territorien, die restlichen Gemeinden blieben Brachland und waren somit für die Kolonisierung und für Erdölfirmen zum Abbau natürlicher Ressourcen frei gestellt (vgl. Blanco/Blaser 2002:12).

Die in der Kolonialzeit notierte Anzahl der Cofán von 10.000-15.000 Personen betrug 2002 nach Aufzeichnungen der Gesundheitspastoral von ISAMIS nur mehr 827 Personen in 166 Familien (vgl. Blanco/Blaser 2002: 36).

5.4.5.1 Missionierung der Cofán

Die starke Missionierung durch christliche Konfessionen ab dem 20. Jahrhundert führte durch Übertragung von nicht-endemischen Krankheiten zur Reduzierung der Bevölkerung, und auch zur Veränderung der sozial-politischen und wirtschaftlichen Lebensweise der Cofán. Die ersten christlichen Missionierungen erfolgten zunächst durch Jesuiten rund um 1760, gefolgt 1896 von Kapuzinern. Dann kamen ab 1927 Karmeliter und ab 2011 Heraldos (vgl. Yumbo 1995: 123f.; vgl. Cruz P. 2007). Unter den ersten wurde den indigenen Nationalitäten ihre heutige als traditionell bezeichnete Kleidung, sowie ihre Sesshaftigkeit und interne politische Dorfstruktur aufgezwungen (vgl. Yépez de Chica 1990: 5). Der Einfluss der Evangelisierung führte zur Vermischung mit bzw. Ersetzung durch okzidentale Weltauffassungen, teilweise zur vollkommenen Auflösung der ursprünglichen indigenen Weltanschauungen und sozial-politischen Strukturen.

Ab 1955 verstärkte die Mission *Instituto Lingüístico de Verano* in jener Region die Anstrengung, die Nationalitäten Cofán, Siona und Secoya in Form der Evangelisierung zu alphabetisieren und in ihre sozio-kulturellen Gegebenheiten einzugreifen (vgl. Benítez/Garcés 1986: 188). Die Arbeit des ILV mit den Cofán zwischen 1955 und 1982 ersetzte Kulturgötter durch christliche Gottesvorstellungen und Heilige und in Folge wurde die Rolle des *Schamanen* zurückgedrängt. Jener hatte eine wichtige Funktion in der sozial-politischen sowie geistlichen und gesundheitlichen Komponente jedes Dorfes inne gehabt (vgl. Blanco/Blaser 2002: 13). Das durch die Jesuiten verhängte Verbot des Anbaues von „Yuca“, um das Getränk *Yagé* für das Zelebrieren von religiösen und heilenden Ritualen herzustellen, untergrub und schwächte die Rolle des *Schamanen* zusätzlich. Das Auftreten von neuen Krankheiten, das Verbot der Ausübung des Rituales des „Yagé“, welches in der Vorstellung der Cofán auch für die Heilung von Krankheiten nötig ist, verbunden mit der Abwanderung aus den angestammten Gebieten führte dazu, dass das Wissen und die Praktiken teilweise verloren gingen und die Attraktion der westlichen Medizin zunahm. „*Los jóvenes ya no se sienten atraídos por ese tipo de medicina, cuya práctica también está desapareciendo.*” (Ruiz M. 1993: 664)

Außerdem diene das Ritual des *Yagé* für die Aufrechterhaltung und Überlieferung der Mythen und Geschichten der Cofán. „*Así, esta ceremonia cumple un importante papel en el mantenimiento de sus valores y comportamientos culturales.*“ (Benítez/Garcés 1986: 187) Nach der Demontierung der religiösen Funktion wurde auch die politische Funktion des *Schamanen* durch die Einführung von Dorfräten (Präsidenten) ersetzt und führte in Folge zu massiven Veränderungen im gesellschaftspolitischen Gesamtgefüge der Cofán (vgl. Yumbo 1995: 131).

Ihre traditionelle Subsistenzwirtschaft beruhte auf dem Anbau von *Yuca*, der Jagd, Sammeln und einer Wanderwirtschaft. Diese wurde mit Beginn des ILV durch ein Verbot des *Yuca-Anbaues* verändert und durch den forcierten Anbau von Kaffee, Reis und Kakao ersetzt (vgl. Yumbo 1995: 129ff.). Heute werden vor allem Kochbananen, Kaffee, Bohnen und Mais für den Verkauf angebaut, für den Eigenverbrauch *Yuca*, Reis sowie *Aguacte* (vgl. Gende 2008: 94).

5.4.5.2 Erdölförderung im Territorium Cofán

Den zweiten großen Einschnitt in ihre Lebenswelt erfuhr die Nationalität Cofán 1987 durch die Ankunft des Erdölkonzerns COLL-Texaco-Gluf, welche bis heute verheerende ökologische Katastrophen verursachte. Unter anderem befinden sich noch immer zwei Gemeinden in verseuchten Gebieten (Dureno Pozo 1⁴³) (vgl. Blanco/Balser 2002: 14). Die Vertreibung und die Zerstörung ihrer früheren und derzeitigen Gebiete waren fatal für die Cofán: „*Es aquí [la tierra] donde podemos realizar nuestra manifestacione como cultura Cofán, con nuestras costumbres y tradiciones. La tierra es base para todo; es ese mundo natural del cual nosotros somos parte y con el cual nosotros convivimos.*“ (Yumbo 1995: 153) Und genau diese Lebensgrundlage wurde ihnen durch die Kolonisierung und das Eindringen multinationaler Konzerne genommen und stellt sie nun vor eine Vielzahl von Problemen:

Den Erdölfirmen gelang der Eintritt in das Gebiet der Cofán und dessen anfängliche Legitimierung durch verschiedene Vorgangsweisen: Bestechungen der Dorfräte, finanzieller Betrug, wertlose Geschenke, das Einführen westlicher Alkoholika etc., die zu Aggressivität, Rivalität und internen Auseinandersetzungen zwischen den Cofán führten (vgl. Salmoral o.J.: 33). Mit den Erdölfirmen und der starken Kolonisierung traten neue

⁴³ Ab 1981 fingen die Interventionen in der Gemeinde Dureno im Sektor Pisorie Canque und führten zu gewalttätigen Ausschreitungen 1987/88, als mitten im Dorfe eine Erdölbohrung stattfinden sollte.

gesundheitliche Probleme auf, welche vom *Schamanen* oder dem Heiler nicht geheilt werden konnten. Zu diesen zählen Durchfall, Hautausschläge und Fehlgeburten (vgl. CONAIE).

Die Kolonisierung, Erdölproduktion und Ernennung von Nationalparks führten nicht nur zum Verlust ihres Landes und dessen Zerstörung, sondern trugen auch zum Vertreiben der Tiere bei, sodass die Subsistenzwirtschaft basierende Ernährungssouveränität nicht mehr gegeben war bzw. ist (vgl.ebd.) Diese Situation zwang einige Bewohner/innen mit der Erdölindustrie und der Agrarwirtschaft der *Colonos* zusammenzuarbeiten, um finanzielles Einkommen zu erlangen. Der Verkauf von Artesania stellte bald eine zusätzliche finanzielle Einnahmequelle dar (vgl. Gende 2008: 95; vgl. Benítez/Garcés 1986: 187).

In diesen Jahren kam es aufgrund der Zuspitzung der Problemen zur Gründung einer eigenen indigenen Organisation der Cofán, um die Legalisierung und Respektierung ihres Landes, den Zugang zu medizinischer Hilfe und eine bilingualen Bildung zu fordern (vgl. Ruiz M. 1993: 655). So entstand 1986 die „*Asociación Cofán Canongo*“ welcher drei der heute fünf Dörfer angehörten. Ein Jahr später schloss sich unter dem Namen „*Asociación de Comunas Indígenas de la Nacionalidad Cofán*“ (ACOINCO) die Gemeinde Zábalo an. Um im nationalen und internationalen Diskurs stärker vertreten zu sein, kam es 1992 zur Gründung der „*Organizacion Indígena de la Nacionalidad Cofan del Ecuador*“ (OINCE). Weil diese Organisation keinen staatlich anerkannten Rechtsstatus hatte, wurde seit 1997 mit Unterstützung der CONAIE der juristisch-legale Status angestrebt und schließlich 2001 unter der Bezeichnung „*Federación Indígena de la Nacionalidad Cofán del Ecuador*“ (FEINCE) erlangt (vgl. Blanco/Blaser 2002:68ff.). Eines der wichtigsten Verdienste der Organisation lag darin, dass die verursachten Schäden der Erdölfirma *Texaco-Gulf* durch einen internationalen Schiedsspruch in New York rechtskräftig verurteilt wurden.

5.4.5.3 Aktuelle Lebenssituation

Obwohl heutzutage viele Nahrungsmittelprodukte dazugekauft werden müssen, richtet sich die Ernährung der Cofán in den Dörfern stark nach Traditionen und den Jahreszeiten. Als Nahrungsgrundlage gilt das Getränk der *Chucula*, welches aus Bananen zubereitet wird und als Frühstücks-, Mittags- und Abendessen dient, wenn kein Fleisch zur Verfügung steht. Weitere Grundnahrungsmittel sind *Yuca*, Früchte und Wildfleisch. Zwischen März

und April reift die Frucht *Chonta*⁴⁴, deren Ernte in einem großen Fest (*Chontaduro*) der gesamten Nationalität mündet (vgl. Gende 2008: 95).

Dieses jährliche Fest der „*Chontaduro*“ leitet das neue Jahr der Cofán ein. In jenem Fest werden traditionelle Spiele vorgeführt und die Teilnehmer/innen tragen ihre traditionelle Kleidung (vgl. Jervis/Zambrano 2001: 11). Diese besteht für Männer in einem langen Hemd, meistens aus dunkeln Farben, wie blau oder schwarz, und einem roten Tuch, welches um den Hals gebunden wird. Zu wichtigen Ereignissen werden auch Kronen aus Federn und Blättern verwendet, das Gesicht geschminkt und Handbänder aus Leguanleder verwendet. Frauen tragen weite bunte Röcke und eine dazu passende kurze Bluse. Einige schminken sich noch zusätzlich die Lippen und Wangen. Das Tragen von Schuhen ist nicht üblich, auch bedeckten Frauen ihre Brüste früher nicht (vgl. CONAIE). Durch den Kontakt und die Anpassung an die okzidentale Welt trägt die jüngere Generation die traditionelle Kleidung kaum mehr. „*Nuestros hijos ya no quieren ponerse el “unidiccu” ni el “fono” [vestimenta de hombre y mujer cofán], ya no quieren bailar con tambor y flauta, quieren tomar solo trago y bailar con grabadoras.*“ (Yumbo 1995: 323)

Die Erziehung der Cofán erfolgte durch die Eltern, wobei die Männer für die Unterweisung der Jungen und die Mütter für die der Mädchen verantwortlich waren. Ziel war die Weitergabe des Verhaltens, sozialer Werte, Regeln und Normen, spiritueller sowie ökonomischer Aktivitäten (vgl. Ruiz M. 1991: 492). Ab einem Alter von zwölf Jahren wurden die Jungen in die Kunst des Jagens, Fischens, des Kanubauens sowie der Artesania eingeführt. Den Mädchen war die Aufgabe des Nähens zugedacht (vgl. Ruiz M. 1993: 664).

Der Einfluss der Kolonisierung brachte auch eine sprachliche Veränderung mit sich. Ruiz M. (1993: 664) verzeichnet einerseits den Verlust der (indigenen) Muttersprache bei jungen Cofán, andererseits stellt sie einen geschlechtsspezifischen Unterschied im Sprachverhalten fest: Männer sind sowohl des Spanischen als auch des A'i mächtig, dagegen sind die Frauen aufgrund ihres raren Kontaktes mit *Colonos* nur einsprachig (A'i). Die Wiederbelebung des A'i scheint für alle deshalb von wichtiger Bedeutung weil: “[...], *nuestra lengua es parte y reducto ultimo de nuestra cultura, el requisito fundamental para sentirnos como A'i. Ella nos da una infinita capacidad para producir y transmitir las experiencias y conocimientos de nuestros sabios.*“ (Yumbo 1995: 154)

⁴⁴ Palmenbaum

5.5 Auswirkungen der Kolonialisierung auf die indigene Bevölkerung in Sucumbíos

Für die indigene Bevölkerung führte die unkontrollierte und spontane Kolonisierung zum Verlust ihrer Territorien und der Möglichkeit, die Subsistenzwirtschaft fortzuführen. Folgende Faktoren und Auswirkungen können dafür ausgemacht werden: (vgl. Ruiz M. 1993: 655).

- *Die zweite Kolonialisierung und extreme Bewirtschaftung des Landes*
- *Die Niederlassung transnationaler Firmen und Folgen des Ressourcenabbaues*
- *Die Implementierung des Tourismus*
- *Die Verschmutzung des Grundwassers und des Bodens*
- *Der massiver Holzabbau*
- *Der Verlust des Jagd- und Agrargebietes*
- *Keine rechtskräftigen Landtitel*

Bis heute haben viele indigene Dörfer noch immer keine rechtmäßigen Landtitel für ihre Gebiete, welche während der Kolonisierung entzogen wurden. Eine Folge davon ist, dass die heutige Generation in städtischen Gebieten aufwächst und von der Lebensform, in der ihre Großeltern und teilweise Eltern lebten, entfremdet wurden. Der Druck der Eltern, monetärer Arbeit nachzugehen, fördert zudem den Einfluss und den Kontakt mit westlichen/okzidental Gütern und Wertvorstellungen. Verdeutlicht wird dies durch die zuvor aufgezeigte Tatsache, dass traditionelle Kleidung oder die Sprache von der heutigen Generation kaum verwendet werden. Die Attraktion des Lebens außerhalb der Gemeinde wird durch fehlende Infrastrukturen innerhalb der ländlichen Gebiete verstärkt. Unter ihnen spielt der Faktor „(qualitative) Bildung“ eine funktionelle Rolle, welche die Emigration antreibt, um der heutigen Generation eine bessere Zukunft zu ebnen. Die kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Problematiken der indigenen Nationalitäten in jener Region setzten sich aus folgenden Faktoren zusammen:

- *Verlust des Landes*
- *Auflösung der Subsistenzwirtschaft*
- *Abhängigkeit von finanziellen Einkommen*
- *Prekäre Arbeitssituationen*
- *Fehlender Zugang zu Bildung und gesundheitlicher Versorgung*
- *Gewalt, Alkohol und Gesundheitsproblemen*

- *Diskriminierung*
- *Attraktivität des Okzidentalen*
- *Fehlende sanitäre und gesundheitliche Zugänge*
- *Fehlende Bildung*
- *Abwanderung*
- *Vermischung mit anderen indigenen Nationalitäten und Colonos*

Die Dörfer in der Nähe zu Kolumbien und im Nationalgebiet sind zudem den Gefahren von Drogenschmuggel oder den bewaffneten Konflikten zwischen kolumbianischen Guerilleros/as, Paramilitärs- und Militärs und dem ecuadorianischen Militär ausgesetzt (vgl. Yumbo 1995: 146).

5.6 Ökonomische Lage von Sucumbíos im 21. Jahrhundert

Die Kolonisierung führte also zu einer Akkumulation diverser Problemfelder auf kultureller, sozialer und wirtschaftlicher Ebene, mit welchen sich allem voran die indigene Bevölkerung und angesiedelte *Colonos* in ruralen Gebieten nun auseinandersetzen mussten (vgl. Blanco/Blaser 2002). Die Gewinne der Erdölindustrie und die mit verbundenen positiven Auswirkungen für eine Verbesserung der Lebensbedingungen durch den Aufbau von Infrastruktur, den Zugang zu Gesundheitseinrichtungen und Bildungszentren, sowie die Möglichkeiten einen Beruf in der neu entstandenen Erdölindustrie zu ergreifen, blieben für die indigene Bevölkerung aus. Die Auswirkungen der Umweltverschmutzung durch Monokulturen und die Ausbeutung natürlicher Ressourcen wirken sich bis heute auf die Gesundheit der Bewohner/innen aus. Daraus resultiert eine große Gefahr der Unterernährung bzw. der Mangelernährung seitens der indigenen Bevölkerung (vgl. Zambrano 2007 et.al.). Der Anteil der Bevölkerung in Sucumbíos, welcher unter der Armutsgrenze lebte und großteils noch immer lebt, betrug im Jahr 2007 82%, knapp die Hälfte lebt davon in absoluter Armut⁴⁵; aktuellere Daten sind derzeit noch nicht veröffentlicht (vgl. ebd: 5).

Die aktuelle Wirtschaft der Region setzt sich weiterhin aus dem Abbau von natürlichen Ressourcen (Erdöl, Gas, Mineralien etc.), den Agrokulturen (Ölpalmen, Café, Reis, Fisch..), der Rinderzucht und nicht zuletzt dem Tourismus zusammen, Bananen und „Yuca“ werden dabei nur für den Eigenverbrauch angebaut. Im illegalen Sektor sind die Prostitution sowie der Drogenhandel von großer Wichtigkeit. Der Großteil der männlichen

⁴⁵ Verfügung unter 1,25\$ pro Tag

Bevölkerung ist in der Agrarwirtschaft oder in der Industriebranche des Primärsektors, Frauen im Service tätig (vgl. u.a. OCP; Grefa; Naváez). Der Aufbau und die Verbesserung der Infrastruktur zum Zugang zu sauberem Wasser, Straßennetzen, Strom etc. sowie dem Ausbau des Tourismus stellen zentrale Themen in der politischen Agenda der Provinz für die folgenden Jahre dar (vgl. Sucumbíos 2012). Ein Entkommen aus der prekären Situation ist dennoch nur schwer möglich, da Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten in der Region noch immer sehr begrenzt und von mangelnder Qualität sind. Neueste politische Programme in der Provinz unter der „*Entwicklung des Gut Lebens*“ wollen dem entgegenwirken, indem Bauprojekte des Straßennetzes und der Energieversorgung vorangetrieben, die Sicherheit zur kolumbianischen Grenze gestärkt und Bildungszentren ausgebaut werden (vgl. Sucumbíos 2011).

5.7 ISAMIS

Wie aus der ecuadorianischen Geschichtsschreibung bekannt ist, wurde der katholischen Kirche die Aufgabe zugeteilt, sich den entlegenen Gebiete anzunehmen. Der kurze historische Aufriss über die Region Sucumbíos zeigt auf, dass der Staat sich seiner sozialen Verantwortung völlig entzog. Einziger externer Akteur, welcher sich vor der zweiten Kolonialisierung in jener Region befand und somit Wissen über diese hatte, war die katholische Kirche, vertreten durch die „*Mission Carmelita Perfectura Apostolica de San Miguel*“ ab 15.4.1924, die in der Region der drei Flüsse San Miguel, Aguarico und Napo war (vgl. Luis L. 1994: 18).

Die veränderten kirchenpolitischen Aktivitäten, ausgelöst und verstärkt durch das Zweite Vatikanische Konzil (1962-1965) sowie die Konferenzen von Medellín (1968), Melgar, Barbados und Iquitos führten dazu, dass sich die katholische Kirche in Lateinamerika auf die Seite der armen und marginalisierten Bevölkerung stellte und mit ihr um ihre Rechte und adäquate Lebensbedingungen kämpfte (vgl. Cruz P. 2009 et. all). Aus diesen Veränderungen wurde die Kirche „*San Miguel de Sucumbíos*“ (ISAMIS) durch Monsenor Gonzalo Lopez Maranón 1975 gegründet, die das Konzept vertritt, dass durch die Selbstermächtigung der Menschen deren Lebenssituation verbessert werden kann.

Diese Option für die Armen fand ihren Niederschlag in der Gründung diverser autonomen und lokalen Initiativen und Organisationen. Innerhalb der kirchlichen Organisation ISAMIS wurde die Sozialpastoral von Sucumbíos „*Pastoral Social de Sucumbíos*“

(PASOS) geschaffen, welche sich um die Sozialanliegen der Bevölkerung kümmern sollte. Unter ihren Zielen und Aufgaben befanden sich Förderung von: *Menschenrechten, Gesundheitswesen, Bildungsarbeit, Verbesserung der ökonomischen Strukturen, Installierung eines eigenen Radiosenders Radio Sucumbíos und die Kampagne „Movilidad Humana“*. Letztere wurde 2000 aufgrund des *Plan Colombia*, der den illegalen Flüchtlingsstrom nach Sucumbíos verursachte, ins Leben gerufen, um einerseits mit dem ecuadorianischen Außenministerium in Gespräche zu treten und andererseits, um die kolumbianischen Flüchtlinge zu betreuen (vgl. EPI 2005: 6f).

In ihrer Struktur etablierten sich ab 1993 zudem vier große Pastoralenschwerpunkte: „*Pastoral Campesina*“, „*Pastoral Urbana*“, „*Pastoral Negra*“ und „*Pastoral Indígena*“ (vgl. ebd.: 7). Da jeder der vier Schwerpunkte sich mit unterschiedlichen sozialen, geschichtlichen, politischen und rechtlichen Herausforderungen auseinandersetzen musste, war eine Trennung in vier separate Arbeitskreise notwendig, um positive Erfolge für die betroffenen Personen zu erzielen. *"No habrá liberación del pobre si no se organiza."* (ISAMIS)

Die lokalen Organisationen und die Arbeit von ISAMIS erlitten durch die Absetzung des Bischofs Gonzalo (2010) und seine Ersetzung durch den Vertreter eines konservativen Ordens „*Heraldos del Evangelio*⁴⁶“, einen gravierenden Einschnitt. Eine neue kirchliche Linie verfolgte das Ziel, die befreiungstheologischen und sozialen Aktivitäten der Diözese zu stoppen. Dies führte zu einem heftigen Konflikt zwischen den dort langjährig tätigen Basisgemeinden und Missionaren und der neuen Delegation bis hin zu einem bürgerkriegsähnlichen Zustand in Lago Agrio 2011. Eine Schwächung des Zusammenhaltes und Spaltung innerhalb der Zivilbevölkerung und der Mitglieder von ISAMIS war die Folge und zerstörte bisherige Erfolge von ISAMIS in Sucumbíos (vgl. ebd.).

5.7.1 Pastoral Indígena

Die Entwicklung einer eigenen *Pastoral Indígena* unter ISAMIS nahm ihren Ausgangspunkt bei der Tatsache, dass die soziale wie auch politisch und rechtliche Situation der indigenen Bevölkerung in Sucumbíos von Seiten des Staates nicht gegeben war und sie sich nach der Findung der Erdölressourcen und der Niederlassung von *Colonos* in einer sehr marginalisierten Situation wiederfanden. Gemeinsam mit der indigenen

⁴⁶ Internationale Vereinigung von Gläubigen päpstlichen Rechts seit 2001, in 78 Ländern vertreten (vgl. Sucumbios-Heraldos).

Bevölkerung sollten Ausbildungsmodelle entwickelt werden, welche die Bereiche des *Katechismus*, der *indigenen Organisation*, der *Produktionsweise*, der *Bildung* und des *Kulturerhalts* abdecken sollten.

„Desde siempre se ha pretendido la participación del mismo pueblo indígena en la marcha y funcionamiento de esta pastoral, por lo que se ha ido capacitando en aspectos catequismos, organizativos, productivos y culturales a algunos de sus líderes.“ (EPI 2005: 7)

1994 kam es zur Gründung eigener christlicher Organisationen innerhalb der fünf indigenen Nationalitäten (vgl. Cruz P. 2009: 35):

<i>COSIKUA</i>	<i>Coordinación de los Servidores de la Iglesia Kichwa del Aguarico. Agrupa a los servidores de la Zona del Aguarico.</i>
<i>COPIR</i>	<i>Coordinación de la Pastoral Indígena de los Ríos. Responde a la Zona de los Ríos San Miguel y Putumayo.</i>
<i>SISHIS</i>	<i>Servidores Indígenas Shuar de ISAMIS.</i>

Jene drei Unterorganisationen nehmen am Treffen der *„Coordinación de Servidores Indígenas Catolicos“* (COSICIS) teil, um ihre Anliegen, Programme etc. zu reflektieren und zu diskutieren. Die Nationalität Cofán hat bis zu diesem Zeitpunkt noch keine eigene ständige Unterorganisation gegründet. *„Con respecto a los servidores Cofanes recién están en proceso de formación y está a la espera de una organización dentro del esquema de la Iglesia local.“* (ebd.: 40)

Neben dem Schwerpunkt der Katechese, stärkt ISAMIS die Thematisierung und Organisation der indigenen Nationalitäten in den Bereichen:

- *Bildung und Jugendarbeit*
- *Organisation und Land*
- *Sozialökonomie*
- *Gesundheit*
- *Frauen*
- *Gründung und Leben in den Gemeinden*

Die Mehrheit der Nationalität der Sionas und Secoyas gehören evangelischen Glaubensgruppen an und nehmen deshalb nur bei den eben aufgezählten Bereichen teil (vgl. ebd: 42).

5.7.2 Kultur

Innerhalb der Tätigkeiten der Carmelitas mit bzw. für die indigene Bevölkerung kann der Person des *Padre Ramón* eine bedeutende Rolle zu. Ihm ist auch das Kulturzentrum “*Centro Cultural de Investigaciones Indígenas P. Ramón López*”, (*Centro Cultural*) der fünf indigenen Nationalitäten in Ecuador gewidmet, „[...] *con el fin de promover y salvaguardar la cultura de las diferentes etnias, algunas bien minoritarias que habitan en la región.*” (ISAMIS) Er setzte sich früh für die Rechte der Indigenen ein und stellte sich gegen die Erdölfirmen. Sein Einsatz führte wahrscheinlich zu seinem tödlichen Unfall 1961 (vgl. Blanc/Blaser 2002: 17ff.). In der “*VII Asamblea Conjunta de Pastoral de la Iglesia*” 2006, kam der *Pastoral Indígena* besonderes Augenmerk zu. Ihre interne Organisation und Koordination sollte verbessert werden. Weiters wurde sich zum Ziel gesetzt: „*Dentro de la Pastoral Indígena adquiere especial importancia el tema del rescate de la cultura y el apoyo a la defensa de la pluriculturalidad.*” (EPI 2005: 8) Hier kommt dem Schulprojekt Abya Yala eine tragende Rolle zu.

Obwohl die ISAMIS eine basisorientierte Struktur aufweist und zudem einer eigenen sozialen Pastoral nachgeht, in welcher Aufgaben des Staates von Seiten der kirchlichen Pastoral übernommen werden, darf nicht aus den Augen gelassen werden, dass auch die Aufgabe der Evangelisierung präsent ist. Dies geht auch aus ihrem Ziel hervor:

„*Lograr una Iglesia viva y misionera que impulse una nueva evangelización, liberadora e inculturada, que, desde una vivencia profunda de fe en el Dios de la Vida, desarrolle pastorales en las diferentes culturas y anime a las comunidades y a las organizaciones populares, en la lucha por la construcción de un mundo alternativo, coherente con el Reino de Dios.*” (ISAMIS)

Auch wenn sich die *Pastoral Indígena* für den Erhalt und die Wiederherstellung der indigenen Kulturen einsetzt, muss dieses pastorale Anliegen mitgedacht werden. Erst ein Kontakt zu ISAMIS eröffnet den Indigenen Zugang zu entsprechenden Informationen.

5.8 Indigene Bildungspolitik in Sucumbíos

Nach dem Abzug des ILV blieb die Alphabetisierungskampagne in den indigenen Dörfern im Amazonasgebiet aus bzw. reduzierte sich stark. Gleichzeitig begannen die starke Kolonisierung und das Eindringen internationaler Firmen zum Abbau natürlicher Ressourcen in der Region Sucumbíos, in welcher das ILV tätig war. Der Staat kam seinen sozialen Verpflichtungen in jener Region nicht nach und die Möglichkeit für den Schulbesuch der indigenen oder ruralen Bevölkerung nahm ab, als es Ende 1990 aufgrund der Sparpolitik des Staates zur Schließung vieler Schulen kam. Zeitgleich kam es zu einem Anwachsen der Bevölkerung aufgrund der Kolonisierung des Gebietes Sucumbios. In jener

Zeit wurde die katholische Institution ISAMIS zum Akteur der Bildungsarbeit in Sucumbíos. „*La Iglesia elaboró un proyecto para volverlas a abrir y evitar que los niños se queden en el analfabetismo absoluto [...]*“ (Gob-S). Neben den kaum vorhandenen Schulen trägt die Fluktuation des Lehrpersonals zur mangelnden Qualität vieler ruraler Schulen bei. Dazu kommt das geringe Angebot von staatlicher Seite öffentliche Schulen zu bauen. Sucumbíos hat noch besonders erschwerende Herausforderungen: fehlende gewachsene Strukturen, die chaotische Verhältnisse erzeugen, in denen sich das Recht des Stärkeren leicht durchsetzen kann, extreme klimatische Verhältnisse und die Nähe zu Kolumbien führen dazu, dass sich kaum Lehrpersonal in dieses Gebiet versetzen lässt. (vgl. Zambrano M. 2007: 9ff). Die Provinzdirektion von Sucumbíos fasst den Zugang zu Bildung folgendermaßen zusammen „*[...] su baja calidad, la difícil situación económica de las familias, la falta de compromiso de docentes y autoridades, de padres y madres de familia, del gobierno del Estado, entre otros.*“ (ebd.: 43)

5.8.1 EIB in Sucumbíos

Die Realisierung und Umsetzung der ersten indigenen Dorfschulen sowie die intensive Zusammenarbeit seit den 1980ern mit der staatlichen „*Educación Intercultural Bilingüe*“ stellten Hauptziele von ISAMIS dar. Insofern ist es nicht überraschend, dass ISAMIS auch Träger der am 22. Oktober 1989 gegründeten „*Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Sucumbíos*“ (DIPEIB-S) ist (vgl. CECIB 2005: 8f.). Die Dezentralisierung der EIB resultiert aus ideologischen Gegebenheiten, welche die Bildung an die realen regionalen Gegebenheiten jeder Nationalität anpassen wollen, weshalb die Erarbeitung von Lehrplänen und Inhalten nicht identisch sein kann. 2003 wurde das Modell revitalisiert und wird viel mehr als technisches und administratives Instrument verstanden, als Hilfestellung für die indigene Bevölkerung. Ziel ist die Verwirklichung einer EIB durch eine Dezentralisierung (vgl. Krainer 2010: 40). In jenem Jahr gründete sich als Teil der DINEIB-S die *Dirección de Educación de las Nacionalidades Cofan, Siona y Secoya de la Región Amazonica* (DEINASSCE), ein Zusammenschluss der Organisationen der Nationalitäten der Cofan (FEINCE), Siona (FENSE) und Secoy (OISE), welche die juristische Funktion über die EIB in jenen Gebieten hat. Der Zusammenschluss hat die folgenden drei Zielsetzungen (vgl. Deinassce):

- *Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana;*
- *Fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas;*
- *Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas.*

Fehlendes Personal und finanzielle Ressourcen ermöglichten erst 2004 die Entstehung eines eigenen „fiscomisional intercultural y bilingual“-Schulprojektes (Abya Yala). Die erlittenen kulturellen Verluste der indigenen Bevölkerung und ihre fortbestehende Marginalisierung sollen bekämpft und gleichzeitig das Recht auf eine eigene und adäquate Schulbildung geboten werden.

5.8.2 Indigene Schulpolitik von ISAMIS

Die Verwirklichung einer EIB, welche explizit auf die fünf indigenen Nationalitäten in der Provinz Sucumbíos ausgerichtet ist, konnte erst im Jahr 2004, trotz mehrfachen Ansuchens der Indigenen bei Bischof Gonzalo López Marañón seit den 1980ern, erreicht werden (vgl. EB 4: 5).

„En una reunión tenida el 12 de septiembre de 1993, entre las organizaciones indígenas e ISAMIS, éstas pidieron formalmente a la Misión la creación de un Colegio Fiscomisional Intercultural Bilingüe, que sirviera como colegio piloto para otros que se fueran creando.” (CECIB 2005: 9)

Das Ansuchen der indigenen Bevölkerung bei der kirchlichen Institution und nicht bei staatlichen Stellen ergab sich aus den einfachen Gründen der jahrelangen fehlenden Präsenz des Staates und der fehlenden finanziellen Unterstützung des EIB-Konzeptes. Weiteres ist zu beachten, dass jene Region von staatlicher Integration bzw. Förderungsprogrammen ausgeschlossen ist und die indigenen Gemeinden bislang keine Unterstützung bzw. Entschädigungen von Seiten der Erdölfirmen erhalten haben.

Auf diesem Hintergrund wird leichter verständlich, weshalb sich die indigenen Gemeinden an ISAMIS wandten. Das Versäumnis des Staates, jene marginalisierten und abgeschiedenen Bevölkerung vor und während der Erdölfunde mit adäquaten Unterstützung beizustehen, führte nicht nur zu einer Verschlechterung der Lebensgrundlage der indigenen Bevölkerung, sondern auch dazu, dass ISAMIS wachsen und ihre Strukturen verfestigen konnte, da sie einer der wenigen kontinuierlichen und stabilen Akteure in jener Region war, der sich für eine bessere und gerechtere Lebensqualität der dort ansässigen Menschen einsetzte.

6 Themenkategorien

6.1 Entstehung des Projektes ABYA YALA

Auf Anfragen des Bischof Gonzalo López Marañón ließen sich in den 1990ern drei Brüder des Ordens der Maristas⁴⁷ in Sucumbíos nieder, welche mit der Realisierung eines EIB-Schulkonzeptes in Sucumbíos beauftragt wurden. Die zentralen Tätigkeiten des Ordens stellen zum einen die Umsetzung der Kinderrechte und zum anderen die Bildungs- und Erziehungsarbeit für ärmere und marginalisierte Kinder und Jugendliche dar (vgl. FMSI_ONLUS). Mit der Gründung einer EIB in Sucumbíos konnte nicht sofort begonnen werden.

„Los hermanos dijeron: recién llegamos y no conocemos nada de los indígenas como vamos a iniciar la educación sin conocerlos no? Déjenos primero conocer eh ver como el ambiente, como piensan, cual es su cultura , su forma de ser y después ya podemos hacerlo.” (EB 4: 5)

Deshalb wurden die ersten Jahre dafür genutzt, die Bevölkerung, die Umgebung, die Bedürfnisse etc. kennen zu lernen, um ihre Dienste als Missionare die heiligen Sakramente, Katechese etc. in den *Comunidades* anbieten zu können. Außerdem mussten Bedarfserhebungen der in den *Comunidades* lebenden Dorfvorsteher, Eltern und Kinder für Schulbildung durchgeführt werden (vgl. PE: 76).

Anfang 2001 kamen zusätzlich noch Schwestern des Ordens der „*Lauritas*“ und der „*Carmelitas del Sagrado Corazon*“ in die *Pastoral Indígena* von ISAMIS. Nun war es möglich, dass der Arbeitskreis der *Pastoral Indígena* von ISAMIS als Schwerpunkt die Möglichkeit einer Umsetzung einer EIB für die indigene Bevölkerung bekam. Hiefür wurde 2002 in allen indigenen Gemeinden, in welchen ISAMIS tätig war, eine quantitative und qualitative Studie zur existierenden Bildungsstruktur und Situation durchgeführt⁴⁸ (vgl. EPI 2005: 9).

„El resultado de esta encuesta dio que los padres, los profesores, los maestros y las autoridades querían y pidieran de urgencia que el Vicariato (..) eh hicieron los tramites para eh construir un colegio para los indígenas.” (EB 4: 5)

Nachdem die Notwendigkeit der Errichtung einer Infrastruktur für die Erweiterung des Bildungssystem durch die Einführung einer sekundären Schulstufe für die indigenen Gemeinden und ihre Kinder auch offiziell durch eine Studie belegt wurde, konnte einerseits die Forderung der indigenen Bevölkerung von Sucumbíos an die staatliche

⁴⁷ Es handelt sich um eine römisch katholische Congregacion, die sich 1817 in Frankreich bildete und San Marcelino Champagnat als Vorbild hat (FMSI_ONLUS). Heute ist sie auf allen Kontinenten mit rund 3.800 Mitgliedern vertreten. Diese setzen sich dafür ein, dass ein solidarisches Miteinander, basierend auf einer ganzheitlichen Entwicklung der betroffenen Menschen gelehrt wird. In Ecuador sind sie durch die Provincia Norandina, welche auch die Länder Venezuela und Kolumbien miteinschließt, vertreten. Unter dem Plan Provincial de Solidaridad wird das Projekt ABYA YALA der Ordensgemeinde Maristas Provincia Norandina geführt.

⁴⁸ Es wurden 165 Familien und 46 Professor/innen in 45 Comunidades befragt (vgl. EPI 2005:10).

„Educación bilingüe“ weitergeleitet werden, andererseits, um den Prozess zu beschleunigen, begann man nach einer externen Finanzierung für die Umsetzung dieses Projektes zu suchen und eine Konzeption des Projektes zu erarbeiten.

6.1.1 Projektkonzeption

Das entstehende Projekt „*Abya Yala*“ sollte eigens nur für die fünf indigenen Nationalitäten (Siona, Shuar, Cofán, Secoya und Kichwa) in Sucumbíos errichtet werden, um dieser marginalisierten Bevölkerungsgruppe den Zugang zu einer qualitativen und adäquaten höheren Schulbildung zu ermöglichen. Als Referendum zur Nationalitätszugehörigkeit dient der in Ecuador ausgestellte *Censo*, auf welchem die jeweilige Nationalitätszugehörigkeit angegeben ist. Zudem sollte bei der Auswahl zum Zugang in das Projekt auf eine Ausgewogenheit der Geschlechter, sowie in der Vergabe der Schulplätze auf das proportionale Verhältnis der Nationalitäten geachtet werden, bei einer maximalen Kapazität von 240 Schüler/innen (vgl. CECIB).

Als Beobachtungszeitraum dieser Arbeit wurde das Schuljahr 2011/12, für die dokumentierte Untersuchung und Erforschung dieses Projektes gewählt. Es können sich folgende Fakten für die Ausgangssituation festgehalten werden:

Ein Blick auf die Schüler/innen lässt erkennen, dass die Mehrheit sich der Nationalität „Kichwas“ zuschreibt (vgl. Abbildung 12). Von den 205 Schüler/innen im Schuljahr 2011/12 gehören 138 dieser Nationalität an, mit einem Anteil von 67,32%. Die A'i Cofán sind zu 12,2% im Projekt vertreten, mit einer Anzahl von 25 Schüler/innen, gefolgt von den Shuar mit 14 Schüler/innen, Secoya mit 19 Schüler/innen und Siona mit 9 Schüler/innen. Die Schüler/innen waren auf sechs Schulstufen aufgeteilt (8., 9., 10., Grundstufe und 1. Bachillerato, 2. Bachillerato, 3. Bachillerato) (vgl. Abbildung 13). Weiters ist im Projekt ein größerer Anteil an Mädchen (112 weiblich/93 männlich) zu verzeichnen (vgl. A-1).



Abbildung 12 Schüler/innen Anzahl nach Nationalität

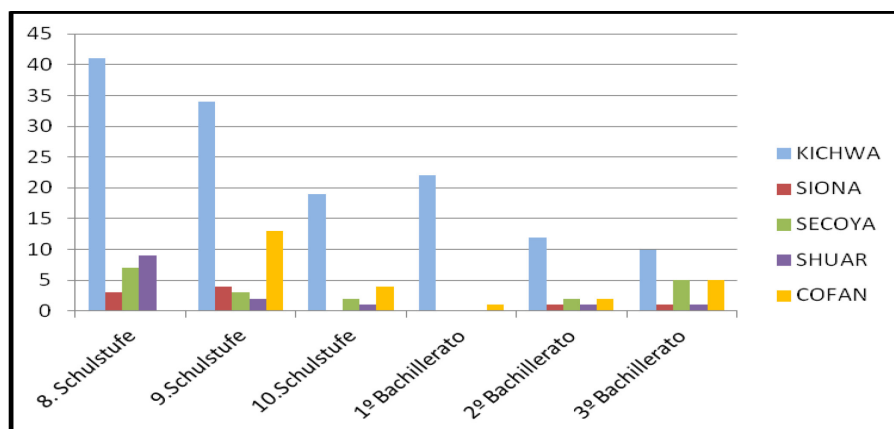


Abbildung 13 Aufteilung der Schüler/innen in Nationalitäten und Schulstufen

Als weitere Kriterien für die Aufnahme zählen neben der indigenen Nationalitätszugehörigkeit auch stattgefunden Absolvierung der Grundschule und ein Alterslimit, - man darf beim Eintritt in das *Colegio* nicht jünger als 12 und nicht älter als 14 Jahre sein. Obwohl in Ecuador für die Erreichung des *Bachillerato* ein dreijähriges Schulstufensystem konzipiert ist, einigten sich die Projektverantwortlichen bei der Gründung darauf, dass das *Colegio* mit der achten Schulstufe beginnt.

“[...] lo que nos ha inducido a iniciar el proyecto por la etapa del Básico ha sido la constatación de que la inmensa mayoría de alumnos y alumnas, que empiezan el Bachillerato, no manejan las destrezas básicas mínimas para poder afrontar un Diversificado con garantías de calidad.” (CECIB 2005: 14)

Aufgrund des nicht einheitlichen Bildungsstandes der Schüler/innen ging die Koordination dazu über, Einstufungstests und Angleichungstest abzuhalten, um eine halbwegs gleichgestellte Basis in einer Klasse zu garantieren (vgl. ebd.: 18f).

Des Weiteren sollten Familien von dem Projekt profitieren, welche in ihrer näheren Umgebung keine Möglichkeiten für einen weiten Bildungsweg nach der Grundschule für ihre Kinder haben und auch keine finanziellen Ressourcen, um in die Stadt zu migrieren.

„Por ejemplo los colegios que se quedan en el centro se quedan tan lejos que tienen que arrendar cuatros (.) el camino incluso de entrar y salir de las casas es difícil.” (EB1: 28)

Deshalb wurde auf die Konzeption einer „semipräsenzialen“ Schulform mit Internat zurückgegriffen, in welchem sich die Schüler/innen abwechselnd drei Wochen im Projekt befinden, und anschließend eine Woche in ihren Familien und ihrer Dorfgemeinschaft verbringen. Der Grundgedanke ist den Kontakt zu ihrer Familie und Gemeinde aufrechtzuerhalten.

Obwohl das Projekt angelegt wurde, um der marginalisierten und einkommensschwachen indigenen Bevölkerung zugute zu kommen, muss ein monatliches Schulgeld von 26 US\$ zur Kostendeckung eingezahlt werden.

6.1.2 Namensfindung

Aufgrund des Versuches, sich mit dem entstehenden Projekt von bisherigen interkulturellen und bilingualen Schul-Erziehungssystemen abzugrenzen, wurde schon in der Planung eine tatsächliche Umsetzung der Interkulturalität angestrebt. Bereits bei der Namensfindung wurde es schwierig diesem Anspruch gerecht zu werden, da keine indigene Nationalität diskriminiert werden und die Vielfältigkeit der im Projekt vertretenen indigenen Kulturen zum Ausdruck kommen sollte. Einig waren sich die Mitglieder der *Pastoral Indígena* und der DIPEIB darin, dass ein spanischer Name ausgeschlossen ist. *„Parecía que el castellano había que descartarlo, pues se trataba de un colegio para las nacionalidades indígenas.”* (CECIB 2005: 5) Die Benennung fiel auf den Terminus „*Abya Yala*“. Jener Terminus kommt von den *Kuna*-Indigenen aus Panama und deckt mehrere Elemente gleichzeitig ab, welche in der philosophischen Konzeption des Projektes enthalten sind. Zum einen bedeutet „*Abya Yala*“ übersetzt „Reiche Erde“ - „Erde des Wachstums“, wird von Indigenen für die Landmasse auf der sie leben (das heutige Amerika) verwendet und schließt somit alle Indigenen auf diesem Kontinent mit ein. Zum anderen erlangte der Terminus „*Abya Yala*“ auch im politischen Kontext einen neuen Aufschwung durch die Verwendung durch den bolivianischen indigenen Führer Takir Mamani in den Kämpfen um ein besseres sozial-ökonomisches Leben der Indigenen. Im Gründungspapier wird ergänzt: *„Tierra que los convierta en hombres y mujeres maduros, responsables y valiosos para sus pueblos.”* (CECIB 2005: 5).

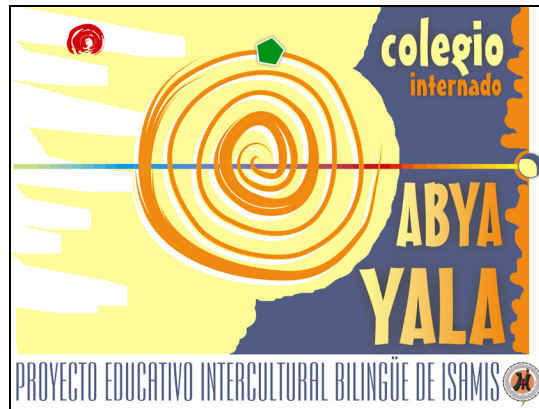


Abbildung 14 Logo des Projektes Abya Yala

6.1.3 Ortsfindung

Die Festlegung, dass alle fünf indigene Nationalitäten Zugang zum Projekt haben sollten, stellte diverse Herausforderungen auch für die örtliche Umsetzung und Errichtung der Schule dar (vgl. EB 4: 5):

- 1) Es musste darauf geachtet werden, dass das Colegio in einem neutralen Gebiet errichtet wird.

„Y (.) en el dialogo en el discurso con los eh con las comunidades indígenas eh nos dijeron: Hay un riesgo! Si ustedes construyen el colegio en una comuna indígena que sea Kichwa o que sea shuar o sea cofan, pueden ver el problema que otras comunidades no quieran estar ahí al tener una identidad muy propia de una comunidad.” (vgl. ebd)

- 2) Es musste der gewählte Ort für alle potentiellen Schüler/innen gut erreichbar sein.
- 3) Es sollte darauf Wert gelegt werden, die Schule sowie die Internatsgebäude an die Verhältnisse in den *Comunidades* anzupassen

„Entonces no pedimos construir en bloque sino teníamos hacerlo en casa distintas aunque ocupan mucho mas espacio y eso fue mas costoso. Pero tendríamos que intentar eh dar el espacio ambiental al indígena donde el estudiante indígena se encuentra mas próximo a su ambiente normal que tienen las comunidades.” (vgl. ebd)

- 4) Es fehlte es an finanziellen Ressourcen, um Grund oder Baukosten abdecken zu können.

Anfangs wurde von Seiten des Bischofs eine drei Quadratmeter große Fläche für das Projekt zur Verfügung gestellt. Jedoch erfüllte diese Größe nicht alle Ansprüche für die Umsetzung der Projekt (vgl. PE: 99). Durch Zufall ergab sich, dass ein dort ansässiger Landwirt seine Finca sieben Kilometer außerhalb von Lago Agrio, an der Straße „Via Colombia“ gelegen, verkaufen wollte. Jenes Grundstück verfügte nicht nur über den angestrebten Neutralitätsfaktor und die benötigte Größe, sondern wurde zudem durch einen Fluss getrennt, welcher als Trennlinie zwischen den Schul- und Internatsgebäuden dienen

konnte. Da die notwendigen finanziellen Mittel nicht verfügbar waren, entschloss man sich, das Grundstück mit Hilfe des Ordens der Maristas zu erwerben.

Abbildung 15 dokumentiert die geografische Situierung des Projektes und die Aufteilung der verschiedenen Gebäude innerhalb des Projektgeländes. Im Bild befinden sich: auf der einen Seite des Flusses: Sekretariat und Administrationsgebäude, Klassenzimmer, Maloca, Centro Cultural, Audiozentrum, Küche und Essensraum; auf der anderen Seite das Internat sowie die anschließenden Agrarflächen.



Abbildung 15 Vogelperspektive des Abya Yala - links: Schulareal; rechts: Internat und anschließende Agrarflächen

6.1.4 Finanzierung

Der Kauf des Grundstückes wurde wie erwähnt vom Orden der Maristas übernommen, da anderwertig (ISAMIS, Staat, etc.) keine finanziellen Ressourcen zur Verfügung standen.

„Eh el Victoriato no tenía plata para comprarlo, entonces nosotros solicitamos un apoyo al consejo provincial de los Maristas. Y dijimos: Mira es una oportunidad de oro. Son dieciséis mil dólares lo que nos cuesta si ustedes nos apoyan – compramos el terreno. Entonces nos dieron los dieciséis mil dólares para comprar este terreno.“ (EB 4: 5)

Auch nach dem Kauf des Grundstückes fehlte es weiter an finanziellen Mittel für den Aufbau der Gebäude und die Errichtung der Infrastruktur. Die Größe des Projektes und damit einhergehende finanzielle Kosten erschwerten die Findung von Sponsoren von Seiten der *Pastoral Indígena*. In jener Zeit (2004) befand sich der Bischof Gonzalo López Maranón auf einer Konferenz, in welcher er zu hören bekam,

„Y no se como notó de que el presidente de OCP esta buscando eh apoyar proyectos en la zona de la Amazonia, pero lo quería hacer no con el Estado. Si no con las organizaciones privadas y podría ser de la iglesia mejor. Para que fuera bien utilizada.“ (ebd.)

Der private Konzern OCP S.A. eröffnete in seiner Firma eine eigene Abteilung für „*Responsabilidad Social*“, für die Verbesserung von Bildung, Gesundheit und der Förderung der Produktivität in den indigenen Gemeinden (vgl. OCP). Die Präsenz der OCP in Sucumbíos führte zu den ersten Verhandlungen mit ISAMIS über die Förderung des Projektes „Abya Yala“.

Die Höhe des Budgets zur Konstruktion des Baues war kein Hindernis. „*El monte que pasaba de tres millones ‘No se preocupen [hohe Stimme] eh nosotros nos apoyamos todo esto’* (). *Entonces ahí empezaron las conversaciones con la OCP.*“ (PE: 133) Neben der Finanzierung⁴⁹ des Baues wurde ein Agrarprojekt in Kooperation mit der OCP beschlossen, 60,12% der Kosten übernahm die OCP. Weiters unterstützte OCP das *Centro Cultural de Investigaciones Indígenas* zur Recherche und Förderung der indigenen Kulturen im Projekt bis Dezember 2012. Seit der Fertigstellung des Baues werden auf Anfrage immer wieder kleinere Projekte von OCP mitfinanziert (vgl. EB 4: 25). Weiteres musste - ein Ansuchen an diverse religiöse, staatliche und nicht-staatliche Organisationen in Spanien (u.a. FERE⁵⁰) (vgl. ebd.) gestellt werden, um die Kostendeckung für die Errichtung einer Infrastruktur zu erreichen. Für die Kostendeckung für Wasser, Strom, Nahrung, administratives Personal, Aufrechterhaltung des Agrarprojektes etc. kommt der Orden Marista auf, da kaum Förderungen weder von staatlicher Seite flossen und die ISAMIS nicht genügend Geldressourcen besaß. „*Porque [ISAMIS] nos dejaron el proyecto.*“ (vgl. ebd.: 11). Die Rolle von ISAMIS während des Baues und in der Erhaltung des Projektes beschränkte sich auf eine rein administrativ-rechtliche (vgl. ebd.).

Da es sich um ein privates, religiöses Schulprojekt handelt, ist der Staat nur zur Kooperation und nicht zu dessen Erhalt angehalten. Die nun staatliche DIPEIB-S und DEINASSCE sind für die Finanzierung des Lehrpersonals verantwortlich, welche nicht immer gegeben ist (vgl. ebd.: 9). Die Finanzierung des Lehrpersonals und deren Nationalitäts-Zugehörigkeit setzte sich im Schuljahr 2011/12 wie folgt zusammen (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5 Information Lehrpersonal (vgl. A-5)

Gehalt von	Nationalität	Fächer	Geschlecht
DIPEIB-S	KICHWA	Lengua propia	Frau
DIPEIB-S	KICHWA	Ciencia sociales, lengua kichwa, arte de las nacionalidades.	Frau
DIPEIB-S	KICHWA	Granja	Mann
DEINASSCE	COFAN	Matemáticas, física	Mann
DIPEIB-S	MESTIZO	Matemáticas, física	Mann
DIPEIB-S	KICHWA	Matemáticas, lengua propia	Mann
DIPEIB-S	MESTIZO	Lenguaje y comunicación	Mann
DIPEIB-S	MESTIZO	Química	Mann
DIPEIB-S	MESTIZO	Lenguaje y comunicación	Frau
DIPEIB-S	KICHWA	Ciencias naturales, lengua propia, opciones prácticas	Frau
DIRECCIÓN HISPANA	MESTIZO	Matemáticas, computación	Frau

⁴⁹ „*Contra la pobreza y la marginación indígena: promoción de un sistema sustentable de producción y comercialización y fortalecimiento de la educación bilingüe en la Provincia de Sucumbios (Ecuador).*“ (OCP 2005 et. All)

⁵⁰ Federación Español de los Religioso de la Esperanza

PROYECTO ABYA YALA	MESTIZO	Ciencias Naturales, estética	Frau
DEINASSCE	SECOYA	Historia, geográfica	Mann
DEINASSCE	MESTIZO	Ciencias Naturales, cultura física	Frau
DIPEIB-S	MESTIZO	Lenguaje y comunicación	Frau
DIPEIB-S	MESTIZO	Biología, inglés	Frau
DIPEIB-S	SHUAR	Matemáticas, lengua propia	Mann
DIPEIB-S	MESTIZO	Biología, inglés	Frau

Trotz der rechtlich verankerten Kooperation kommt der Staat dieser Verpflichtung nicht nach (PB1: 146). Darin ist auch das eingeforderte monatliche (steigernde) Pensionsgeld der Schüler/innen (für Schule und Internat) begründet.

6.1.5 Administration des Projektes

Das Projekt unterliegt rechtlich der Diözese ISAMIS und stellt eine religiöse Schule (*Fiscomisional*) dar. Die Verantwortung für die Erhaltung des Projektes und der Schule sowie diverser angrenzender Projekte unterliegt dem Orden der Maristas, welcher mit drei Ordensbrüdern im Projekt vertreten ist. Innerhalb des Projektes hat die Internatsverwaltung zwei Schwestern des Ordens *Carmelita del Sagrado Corazon de Mexico* inne. Auf administrativer Ebene ist im Sekretariat eine Person mit indigener Nationalität vertreten, die übrigen Personen bezeichnen sich als Mestizos bzw. kommen aus Spanien (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6 Information administratives Personal

Gehalt von	Nationalität	Tätigkeit	Geschlecht
DIPEIB-S	MESTIZO-ECUATORIANO	Schuldirektor	Mann
Misionero-Seglar	BLANCO-ESPAÑOL	Vize-Schuldirektor	Mann
DIPEIB-S	MESTIZO-ECUATORIANO	Schulinspektor	Mann
DIPEIB-S	KICHWA	Sekretärin	Frau
DIPEIB-S	MESTIZO- ESPAÑOL	Projektkoordinator	Mann

Fehlende finanzielle Ressourcen führen dazu, dass auf die Mithilfe von Freiwilligen zurückgegriffen wird, sowohl im Internat als auch auf der administrativen Ebene.

6.2 Zielsetzung des Projektes ABYA YALA

Die Idee des Projektes wird im Grundsatzpapier wie folgt festgelegt:

„Con dicho Colegio, se busca demostrar a la sociedad, en general, y a los pueblos indígenas de Sucumbios, en particular, que es posible una verdadera Educación Intercultural Bilingüe con calidad y con un entronque real en la cultura, en las comunidades y en su desarrollo productivo. [...] [B]eneficiará a las cinco nacionalidades de la provincia [...] recuperando a alumnos/as indígenas que se han pasado a la Educación Hispana, y buscando ayudar sobre todo aquellas familias más pobres.” (CECIB 2005: 3)

Aus dem Grundsatzpapier geht klar hervor, dass die *Pastoral Indígena* nicht vorhatte, ein Colegio zu errichten, welches nach den bisherigen Vorgaben eines Interkulturellen und Bilingualen Bildungssystems von Seiten der MOSEIB funktionieren sollte, sondern dass sie versuchen wollte, eine „[...] *verdadera Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)* [...]“ (vgl. ebd.: 10) zu. Wie aus Kapitel 4 hervorgegangen ist, ist das EIB-Konzept in seiner Umsetzung noch immer mit anspruchsvollen Herausforderungen und Hürden konfrontiert.

Insgesamt kann von drei zentralen Zielsetzungen des Projektes ausgegangen werden:

- 1) Den Kulturerhalt der fünf indigenen Nationalitäten zu sichern. „*Favorecer el desarrollo de la cultura de cada una de las nacionalidades indígenas de la provincia.*“ (vgl. ebd.: 20) Diese Zielsetzung inkludiert die Stärkung der kulturellen Identität.

Die Stärkung der eigenen Kultur und deren Bewusstwerdung wird im Gründungspapier auch als Schutz vor der dominanten, okzidentalen Gesellschaft gesehen, um dieser selbstbewusst auf gleicher Höhe gegenüberzutreten und zusammenleben zu können, ohne Diskriminierungen oder Verwundbarkeit ausgesetzt zu sein.

- 2) „*Conjugar adecuadamente las metodologías occidentales como las de los pueblos indígenas, sin pérdida de valores ancestrales y sin detrimento de la calidad de enseñanza.*“ (vgl. ebd.)

Um eine negative Konfrontation mit der okzidentalen Gesellschaft zu vermeiden, wird auf akademischer Ebene darauf geachtet, eine qualitative Schulbildung mit der Einbeziehung indigenen Wissens für die indigene Bevölkerung von der 8. Grundstufe bis zum Bachillerato zu bieten.

- 3) „*Potenciar los valores de la interculturalidad, no sólo con la cultura mestiza, sino también entre las cinco etnias indígenas de la provincia, elevando así la autoestima de su identidad cultural y uniendo a los Pueblos Indígenas.*“ (vgl. ebd.: 16)

Neben der Stärkung der eigenen Kultur und dem Erhalt einer adäquaten Bildung ist die Unterstützung der indigenen Gemeinden und Organisationen in einem interkulturellen Kontext ein zentrales Anliegen des Projektes.

Konzeption und Zielsetzung führen dazu, dass sich „Abya Yala“ von anderen EIB-Schulen abgrenzt: erstens in der Beherbergung von fünf indigenen Nationalitäten und dem Versuch, eine solidarische Beziehung zwischen ihnen aufzubauen. Diese Form der EIB existiert in Ecuador laut Informationen auch in der Provinz Napo (vgl. EB 3: 101). Zweitens genießt dieses Projekt im Gegensatz zu anderen des EIB und gegenüber *hispanischen Colegios* einen hohen Stellenwert in der Provinz. Die Folge ist, dass Lehrer/innen von anderen (EIB) Schulen ihre Kinder in „Abya Yala“ einschreiben lassen. Die Bevölkerung in Sucumbíos hat wohl auch ein großes Vertrauen in die Bildungsarbeit von ISAMIS (vgl. EB 4: 128). Drittens will es versuchen, die Kultur der indigenen Nationalitäten im gesamten Projekt auf einer ganzheitlichen Ebene umzusetzen.

6.2.1 Zielverständnis im Projekt

Mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen im Abya Yala führen dazu, dass die im Grundsatzpapier festgelegten Prinzipien und Ziele nicht durch weitere ideologische und konzeptuelle Leitlinien zur Erreichung und Umsetzung niedergeschrieben bzw. festgelegt wurden, sodass zwischen dem Personal verschiedene Interpretationen hinsichtlich der Zielsetzungen des Projektes bestehen. Dies spiegelt sich in so manchen Konflikten und Schwierigkeiten im Alltag des Projektes wieder.

Auf administrativer Ebene wird vor allem die Möglichkeit zur Erleichterung der Schulbildung in einem integralen Raum betont „*La meta del Abya Yala es (.) poder f a c i l i t a r (.) un espacio (...) para educarse, de formación. Un espacio de formación (.) i n t e g r a l .*“ (EB 4: 15) Die ganzheitliche Entwicklung der Person steht stark im Vordergrund, dazu zählt auch die Selbstidentifikation der Schüler/innen mit ihrer Nationalität. „*Este colegio lo intenta lo que quiere intentar es r e c u p e r a r que valorizen lo que son.*“ (ebd.: 19) Hier wird schon a priori von einem bestimmten Bild von Eigenschaften, Vorstellungen etc., die Schüler/innen besitzen sollen, ausgegangen, diese sollen sie im Projekt (wieder) erlernen und sich aneignen. Des Weiteren wird auch großer Wert auf die Verbindung und Solidarität mit ihrer Herkunftsgemeinde und mit anderen Nationalitäten gelegt, um Grundsteine für ein solidarisches und gleichberechtigtes Land zu legen. „*De formar líders, que después sean capaces de acompañar a su comunidad.*“ (EB 2: 117)

Von Seiten des indigenen Lehrpersonals und von den Schüler/innen wird stark besonders deren akademische Ausbildung und der daraus resultierenden Gewinn für die indigenen

Gemeinden betont (vgl. EB 5: 28), hingegen vom nicht-indigenen Lehrpersonal die Erhaltung und das Leben der indigenen Kulturen (vgl. EB 7: 45; EB 8: 23).

6.2.2 Verständnis von Kultur bzw. Nationalität im Projekt

Um die geplante Zielsetzung der verstärkten Inkludierung der indigenen Kulturen im Projekt zu erreichen, muss erörtert werden, was eigentlich unter Kultur bzw. der Phrase „*rescatar las culturas*“ im Projekt verstanden wird, bzw. wie jene Wiederherstellung, Bewahrung und Förderung aussieht. Die fehlende schriftliche Festhaltung in der Projektkonzeption macht es nötig, mit den tragenden Personen in Form von Interviews diese Erörterung durchzuführen.

Unter den indigenen Lehrpersonen gibt es verschiedene Zugänge in der Beschreibung dessen, welche Merkmale für eine „*indigene Kultur*“ vorhanden sein müssen.

Eine indigene Lehrperson definiert eine *indigene Nationalität* mit folgenden konstitutiven Elementen: das Vorhandensein einer eigenen Kultur, eines eigenen Glaubens (*Creencias*), eigener Erziehung, eigener Rituale, mündlicher Überlieferung ihrer Geschichte. Für eine andere indigene Lehrperson verkörpert Kultur Elemente der Tradition, der Gewohnheiten, der Sprache, der Kleidung, der Weltanschauung (*Cosmovisión*), der Philosophie. Als Gewohnheit werden tägliche Aktivitäten bezeichnet wie das Trinken der „*Chucula*“. Als Beispiele für Tradition werden das Trinken von *Yagé*, Heilungen und Essenszubereitung angeführt (vgl. EB 3: 109). Die Aufrechterhaltung der Identität und der Gebräuche stellen für eine weitere indigene Lehrperson zentrale Kennzeichen dar (BE 1: 47). Eine andere klassifiziert die Lebensform als Kultur, welche von Materialien, welche selbst erarbeitet wurden, umgeben ist. Deshalb wird die Weitergabe des Wissens (Bauen eines Kanus, Fischfang etc.) für den Fortbestand der Kultur essenziell. „*Si olvidamos pues no sabemos y nuestros hijos quizás vendrán no sabrán que sería eso o como sería.*“ (EB 5: 56)

Das nicht-indigene Lehrpersonal versteht mehrheitlich unter indigener Kultur tägliche Gebräuche, zu denen neben Aufsteh- und Essensgewohnheiten, Traditionen, Musik, Glaube auch Werte zählen (vgl. EB 8: 43, EB 7: 61). Weiteres wird auch stark betont, dass es keine Wertung zwischen den existierenden Kulturen gibt (vgl. EB 8: 17).

Für das religiöse Personal muss eine Kultur Sprache, Essen, Identifikation mit einer Gruppe, Weltanschauung, Feste, Kleidung etc. als Elemente aufweisen (vgl. EB 4: 39). Dabei wird von einer Person stark betont. „*[...] VA mas allá de la indumentaria, verdad.*“

(EB 2: 105) Dies unterstreicht, dass es sich bei einer Definition von Kultur nicht nur um optisch feststellbare Merkmale und Verhaltensweisen handeln kann.

In der Definition von Kultur innerhalb des Leit- und Lehrpersonals besteht eine große Bandbreite. Diese erwähnten Elemente, Eigenschaften und Kategorien von Kultur sollen im gesamten Projekt gefördert werden bzw. Raum finden, um Schüler/innen die Möglichkeit zu bieten ihre Kultur nicht abzulegen, sondern sie zu bewahren bzw. sie wieder zu finden. Denn wie zuvor herausgearbeitet wurde, stand die Vernichtung bzw. Minderschätzung indigener Kulturen jahrhundertlang auf der politischen und religiösen Agenda.

6.3 Schulwahl

Die meisten befragten Schüler/innen wussten vor ihrer Ankunft im Abya Yala nicht darüber Bescheid, um welche Schulform es sich handelt. Es war viel mehr die Entscheidung der Eltern, ihren Kindern jene Ausbildungsform zu bieten, auch wenn der Wunsch der Kinder, eine Schulbildung zu erhalten, leitend war. *„La primera vez que mi mama me dijo a mi me dijo este eh: ‘Quieres estudiar?’ me pregunto. Y dije: ‘Sí’ Y - todavía no me dice a que colegio me iba a venir. Solo me dijo que quería estudiar y yo solo dije sí.”* (B 2: 47)

Der mangelnde bis kaum vorhandene Unterricht in den Gemeinden bis zur 10. Schulstufe verursacht, dass das Bildungsniveau in der indigenen Bevölkerung ohne Emigration stagniert. Das Leit- und Lehrpersonal geht davon aus, dass mit der getroffenen Schulwahl die Eltern für ihre Kinder primär eine Möglichkeit sehen, durch die erworbene Ausbildung bessere Chancen zu besitzen das Leben sozial-ökonomisch zu verbessern (vgl. EB 2: 90, EB 4: 48). Aus einem Testimonio der ersten Absolvent/innen geht der Wunsch eines Elternteiles hervor: *„Aprovecha hijo para que el día de mañana no sufras como nosotros bajo el calor del sol.”* (T 2)

Das Leitungs- und Lehrpersonal sieht in familiären Problemen, ausgelöst durch die angespannte ökonomische Situation, Gewaltbereitschaft innerhalb der Familien etc. den Wunsch der Schüler/innen, das Projekt zu besuchen. *„Problemas familiares problemas (.) económicos.”* (PE: 285). Die Form des Internates wird auch von einigen Eltern als Möglichkeit gesehen, sich der Erziehungsaufgabe der Kinder zu entziehen. *„Alguno*

[alumnos] tienen PROBLEMAS o los padres inclusive dicen que los mandan aca como para aquí se CORRIJAN porque no les aguantan en el eh en los lugares.” (BE 7: 93)

„Una porque no pueden cuidarlos a ellos. (.) Verdad, esto en estos casos que vienen como castigo, verdad. Porque de pronto creen que ahí les vamos a (.) hacer, ellos dicen ‘Van por mal camino nos vamos a volver al camino’ pues, no.” (EB 2: 90)

Der teilweise nicht freiwillige, sondern durch Druck der Eltern erfolgte Schulbesuch ist dem Leit- und Lehrpersonal sehr bewusst, viele absichtliche Verstöße gegen die Regeln im Projekt oder häufiges Kranksein resultieren daraus (vgl. ebd.: 86) *„Entonces los papás obligan a algunos y la forma que vienen para manifestar los es pues eso. Buscan la forma de decir ‘yo no quiero estar aquí’. Eh no cumplían normas no cumplían etcétera etcétera.” (EB 4: 27)*

Die Entscheidung gegen ein *hispanisches* bzw. anderes *Colegio* wird von einer Schulerin so begründet: *„Porque aquí es de cultura eh tenemos que para estudiar para nosotros futura para conoce ya se entienda para que siendo Cofanes para ir adelante, para no perder nuestra cultura.” (A 9: 20)* Es wird ersichtlich, dass das Thema des Kulturerhaltes, der Selbstidentifikation mit einer indigenen Nationalität und das Gefühl, zu einer indigenen Nationalität zu gehören, den Schüler/innen im Projekt stark vermittelt werden. Diese Beweggründe werden auch vom indigenen Lehrpersonal für die Schulwahl der Schüler/innen vertreten: *„Los estudiantes vinieron para el mismo objetivo se lo acabo de decir, para rescatar y va para rescatar los valores culturales de su nacionalidad.” (EB 3: 74)*

Das nicht indigene Lehrpersonal betont auch die Rolle der Selbstidentifikation und des Erhaltens der indigenen Sprachen, Gebräuche, Traditionen etc. *„Eso es la idea del proyecto de este proyecto educativo es de de su identidad.” (EB 8: 23; vgl. BE 7: 45)*

Vom indigenen Lehrpersonal wird zuerst der Erwerb von Bewusstsein und Wissen über die eigene Gemeinde und Nationalität in der Auswahl der Schule bekräftigt *„[...] [F]ue creado así primero para fortalecer, para conocemos entre nosotros mismos de los todos indígenas [...] que no se pierde esta costumbre, esta relación que nosotros debemos tener entre nuestra comunidad.” (EB 1: 32)* Die akademische Schulbildung bekommt insofern auch einen zentralen Stellwert, weil die Möglichkeit erkannt wird, dass das erlangte Wissen über neue Technologien in die Gemeinden weitergegeben wird (vgl. EB 5: 62). Aus einem *Testimonio* geht hervor: *„Estudiar en un colegio es bonito, lo que más se practica en el colegio ABYA YALA, es amara su propia cultura, valorar lo propio de uno y el estudio era lo fundamental que era neustro deber como estudiantes.” (T 2)*

6.4 Förderung der indigenen Kulturen im Schulalltag

Die geschichtlichen Ereignisse im Land führten dazu, dass sich die indigene Bevölkerung innerhalb der ecuadorianischen Gesellschaft selbst als minderwertig wahrnimmt. Hinzu kommt, dass sie bis heute Marginalisierung und Diskriminierung ausgesetzt ist. Dies unterstreicht auch die Aussage eines Lehrers: *„Porque como te vuelvo a repetir - cuando llegan aquí -llegan con este (..) este digamos así pues un poco de complejo de que se van como quieren sentirse menos. Les da un poco de vergüenza.“* (EB 8: 37) Und macht auch verständlich *„Pero la verdad es que los jóvenes no quieren saber mucho de su nacionalidad. De ahí prefieren mas la cultura (..) la cultura que llamaos occidental.“* (PE: 177)

Die religiöse Leitung bemängelt die Attraktivität der okzidentalen Welt für die Schüler/innen, die vor allem durch den Einfluss der Medien gegeben ist. (vgl. PE: 181; vgl. EB 4: 19). Deshalb wollen die Schüler/innen ihre kulturelle Identität ablegen und in die Städte abwandern, in denen nicht mehr die Möglichkeit gegeben ist, ihre indigene Sprache zu pflegen. Aufgrund des okzidentalen Einflusses gehen auch indigene Grundwerte, die stark vom Gemeinschaftsleben geprägt sind, wie beispielsweise das gemeinsame Bewirtschaften eines Landes, verloren und werden durch einen starken individualistischen Lebensstil ersetzt (vgl. ebd.: 39).

„Están mucho más dominada por la cultura dominante - occidental [muschel] muy atractiva muy bonita etcétera etcétera. Y (.) por lo fácil por seguirlo fácil el atractivo están perdiendo mucho están como queriendo olvidarse de su cultura, de sus tradiciones, etcétera.“ (ebd.: 19)

Von einer indigenen Lehrperson wird stark die Bedeutung der Anpassung an die okzidentale Welt betont, welche neben dem Erwerb von Computerkenntnissen und akademischen Wissen auch eine geänderte Arbeitsmoral mit einbezieht.

„Para nosotros es muy importante conocer [lo occidental] pues y llevar este el misma lema quizás seguir eh cooperando con esta actividad. Osea seguir trabajando y también los misioneros incluyendo que así es el trabajo y así tienen que seguir pues adelante.“ (EB 3: 113)

Hier wird erkennbar, dass diese Äußerung die Arbeits- und Lebensweise der indigenen Nationalität der okzidentalen unterordnet. Dagegen sieht ein nicht-indigener Lehrer den Einfluss der okzidentalen Kultur als Gefahr für die Schüler/innen, weshalb von Seiten des Projektes mehr auf die Bewahrung der Kultur insistiert werden muss (vgl. BE 7: 97).

Der Kulturverlust wird vor allem im Hören von nicht indigener Musik, okzidentaler Essenskultur, im Wohnen außerhalb der Gemeinde etc. gesehen. Weil der Verlust der eigenen Kultur stark thematisiert wird, steht er im alltäglichen Zentrum des Projektes.

Die Aufrechterhaltung der indigenen Kulturen ist von Seiten des Leitungspersonals mit der Sinnfrage, dem Selbstbewusstsein der Schüler/innen und der Stärkung der Gemeinde gekoppelt, damit sie sich in gelingender Weise der okzidentalen Welt stellen können. *„El hecho de formar personas que sean capaz de valorar y defender su cultura creo que es importante.“* (EB 4: 19) Die Abwanderung der Indigenen in die Stadt ist dem Leit- und Lehrpersonal bewusst, deshalb erachten sie es also umso notwendiger die kulturelle Identität ihrer Schüler/innen zu stärken.: *„Pues estar en la ciudad pero con la frente que soy Kitchua y voy a terminar y voy a regresar a mi comunidad porque estoy identificando con lo mio.“* (EB 2: 156)

6.4.1 Konzeption des Stundenplanes

Die Errichtung einer EIB, nicht eines *hispanischen Schulkonzeptes*, wird im Gründungspapier in der Notwendigkeit zur Wiederherstellung bzw. Förderung der indigenen Kulturen aufgezeichnet. So fehlt es nach Angaben der *Indigenen Pastoral* an:

- *Prácticamente nula capacidad para escribir y redactar en la propia lengua.*
- *Desconocimiento de los mitos, leyendas, tradiciones y espiritualidad de las propias culturas* (CECIB 2005: 13)

Die Zielsetzungen und an die Bedürfnisse des EIB-Konzeptes erfordern eine entsprechende inhaltliche Umsetzung in den Lehrinhalten, die sich im konkreten Stundenplan wieder spiegeln.

„Tres componentes son importantes que lo mantienen hasta ahora en el colegio Abya Yala.“ (EB 3: 105) Die drei Komponenten werden in den zwei Unterrichtsfächern Muttersprache – *„Lengua propia“* und Weltanschauung *„Cosmovisión“* abgedeckt. Seit dem Jahr 2010 unterstreicht das verpflichtende Tragen der indigenen Tracht als Schuluniform das Anliegen und Ziel des Projekts.

Im ersten Schuljahr 2005-2006 gab es für die damals existierende 7. Schulstufe nur ein Schulfach, das in Beziehung zur eigenen Kultur stand, nämlich jenes der eigenen „Muttersprache“, das nur vier Wochenstunden im Gesamtkontingent von 42 Wochenstunden ausmachte. Weiters war vorgesehen, im Unterrichtsfacht „Arte“ kulturelle Musik und kulturelle Tänze zu integrieren, und zwar im Ausmaß von je zwei Stunden. Ein eigens aufgebautes Agrarprojekt, auf welches noch näher eingegangen wird, belegte während des 15-tägigen Aufenthaltes in der Schule zwei Stunden, 22 Stunden sollten dafür während des Aufenthaltes in den *Comunidades* aufgewendet werden. In jenem

Stundenplan waren auch noch zwei Stunden verpflichtend für „*Espiritualidad*“ (Glaube) enthalten (vgl. CECIB 2005: 26).

Das angewandte Schulsystem einer EIB führt dazu, dass sich der Stundenplan nun an die von der DIPEIB-S und DEINASSE ausgearbeiteten Vorschriften anpassen muss und sich im Laufe des Projektes aufgrund der rechtlichen Lage und politisch-legislativer Veränderungen immer wieder neu entwickelt. Um das Bachillerato (Matura) zu absolvieren, muss der Stundenplan die vom Staat vorgegebenen Pflichtstunden und Fächer enthalten, dies führt dazu, dass aufgrund der Semipräsenz die Stunden in geblockter Form im Projekt abgehalten werden müssen. Aus den *Testimonios* geht hervor: „*Era muy pesado estudiar todo el dia.*“ (T2) Zurzeit setzt sich der Stundenplan für die ersten drei Schuljahre wie folgt zusammen (vgl. Tabelle 7 und

) und beinhaltet „*kulturbezogene*“ Fächer in der Form der Sprachlehre und „*Cosmovisión*“ von rund 4% in den ersten drei Jahren, 2% im vorletzten und rund 3% im letzten Jahr.

Tabelle 7 Fächerverteilung für 8-10. Schulstufe

Asignaturas	8°		9°		10°	
	S1	S1	S1	S2	S1	S2
Lengua y Literatura	10	10	10	10	10	10
Matemática	10	10	10	10	10	10
Ciencias Naturales	6	6	6	6	6	6
Estudios Sociales	5	5	5	5	5	5
Educación Estética	2	2	2	2	2	2
Educación Física	2	2	2	2	2	2
Lengua Extranjera	4	4	4	4	4	4
Lengua Propia	8	8	8	8	8	8
Opciones Prácticas	2	2	2	2	2	2
Computación	3	3	3	3	3	3
Formación Humana	2	2	2	2	2	2
Trabajo Comunitario						
Total Horas	54	54	54	54	54	54

Tabelle 8 Fächerverteilung für 2. Und 3. Bachillerato

Asignaturas	2° Año		3er Año	
	S1	S2	S1	S2
Física	6	6	6	6
Química	8	8	7	7
Biología	6	6	6	6
Historia Universal	4	4		
Geografía Humana y Económica			4	4
Lengua y Literatura	6	6	6	6
Inglés	4	4	4	4
Matemática	8	8	8	8
Educación Física	2	2	2	2
<i>Cosmovisión de las Nacionalidades</i>	4	4	4	4
Dibujo Técnico	2	2	2	2
Computación	2	2	2	2
Formación Humana	2	2	2	2
Lengua Propia (Cert. Bilingüismo)			1	1
Deberes Dirigidos	0	0	0	0
Trabajo Comunitario	0	0	0	0

Erst in den letzten drei Jahren kommen vermehrt spezifische Fächer für die Miteinbeziehung der indigenen Nationalitäten hinzu (*Kunst der indigenen Nationalitäten*,

Cosmovisión, Geschichte etc.) Der neue Stundenplan der EIB gibt für die letzten drei Jahre folgende Fächer und Stundenverteilung vor (vgl. Tabelle 9⁵¹):

Tabelle 9 Staatliche Vorgabe der Fächerverteilung 1-3. Bachillerato						
Asignatura	1er Año		2º Año		3er Año	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2
Física	6	6	6	6	7	7
Química	6	6	6	6	7	
Química Industrial						7
Biología	6	6	6	6		
Anatomía					6	6
Historia y Ciencias Sociales	4	4				
Historia y Geografía de las Nacionalidades	0	0	4	4	0	0
Lengua y Literatura	7	7	7	7	6	6
Lengua Extranjera	4	4	4	4	4	4
Lengua y Literatura de las Nacionalidades						
Matemática	7	7	6	6	7	7
Arte de las Nacionalidades	2	2				
Matemática de las Nacionalidades			1	1		
Emprendimiento y Gestión	2	2	2	2	2	2
Educación para la Ciudadanía			2	2		
Educación Física	2	2	2	2	2	2
<i>Cosmovisión</i> de las Nacionalidades	4	4	4	4	4	4
Dibujo Técnico		2			1	1
Economía Comunitaria	2					
Computación			2	2	2	2
Formación Humana	2	2	2	2	2	2
Deberes Dirigidos	0	0	0	0	4	4
Trabajo Comunitario	0	0	0	0	0	0
Total Horas	54	54	54	54	54	54

Ersichtlich ist, dass den akademischen Fächern wie Mathematik, Sprache, Chemie etc. mehr Stunden zu Verfügung stehen als den kulturbezogenen Fächern.

6.4.2 Unterrichtsstunde „*Idioma propio*“ und Sprachgebrauch im Projekt Abya Yala

Eines der zentralen Anliegen jedes EIB-Konzeptes ist das Abhalten des Unterrichts in der eigenen Muttersprache. Als Muttersprache wird von der indigenen Sprache ausgegangen, mit der Annahme, dass jene von Geburt an gelehrt wurde und auch von den Eltern fließend gesprochen wird. Dies zeigt auch die Bezeichnung des Faches für die indigene Sprache als „*Idioma propio*“ (Eigene Sprache) im Projekt Abya Yala. Allerdings ist festzuhalten, dass für viele Schüler/innen eigentlich „Spanisch“ als Muttersprache anzuführen ist, weil sie nicht in einer indigenen Sprache erzogen worden sind. „*Pues ni mi propio idioma sabia para al menos hablar con los de mi nacionalidad, yo sólo hablaba español.*“ (T3) schreibt eine Schülerin. Das Beherrschen der indigenen Sprache driftet zwischen den Schüler/innen stark auseinander. So gibt es Schüler/innen, welche erst im Projekt die indigene Sprache erlernen, da bei ihren Eltern Spanisch gesprochen wird. Dies betrifft vor allem jene der

⁵¹ Malla del Nuevo Bachillerato Unificado en Ciencias, según la mall del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe publicada por el Oficio Circular N° 028-SEPDI-2011, del 8 de Agosto de 2011.

Nationalität Kichwa, aber auch bei der Nationalität Cofán wird nicht in jedem Haushalt A'i gesprochen (B6/B1)

„Yo desde ser pequeño yo vivía en Colombia, vine allá con mis papás. Y hablaba siempre - MIS ABUELOS hablan en castellano son cofanes hablan en castellano y yo pues me acostumbre desde pequeño que yo aprendí hablar en castellano. Pero ya puedo hablar en cofán y entiendo todo.“ (A 4: 89)

Deshalb stehen für die Vertiefung und Verfestigung der „Muttersprache“ eigene Schulstunden zur Verfügung: in den ersten drei Jahren 8 Wochenstunden, im letzten Jahr eine (vgl. CECIB 2005). In diesen werden nach Angaben der Schüler/innen Zahlen, Wochentage, Monate sowie das Alphabet gelehrt (vgl. A 2: 92). Von Seiten der Sprachlehrer/innen wird die Vermittlung der Grammatik und die Formulierung von Sätzen und neuen Wörtern, welche von der DENASE entwickelt worden sind, ergänzt (vgl. EB 3: 245). Für das Bestehen der Schulstufe wird auf das Abprüfen in Form von schriftlichen und mündlichen Tests zurückgegriffen: *„Nos toman así evaluaciones de lo que nosotros sabemos, normalmente lo practicamos con todos.“ (A 6: 53)* Insofern wird hier nach Kriterien und dem methodischen Vorgehen des *hispanischen Schulkonzeptes* evaluiert.

Aufgrund der Beherbergung von fünf indigenen Nationalitäten wird die spanische Sprache im Projekt als Hauptkommunikationssprache verwendet. Das Sprechen in A'i im Abya Yala außerhalb des eigenen Sprachfaches findet zwischen Freund/innen und mit den Professor/innen statt. *„Aquí en el colegio, pues hablo con mis compañeros, aunque muchos de ellos como no les gusta hablar en cofán. Pero yo les hablo siempre así, en cofán para que ellos puedan mantener el idioma.“ (A 1: 120)* Interessant scheint auch, dass unter den Mädchen die Sprache A'i in einer Gruppe verwendet wird, wenn andere Personen den Inhalt nicht verstehen sollen (vgl. A 6). Dennoch wird das Sprechen der spanischen Sprache im Projekt von Seiten der Schüler/innen bevorzugt. *„Porque aprendemos a hablar BIEN nosotros. Porque en las comunas hablamos en eh en nuestra idioma. Cuando veníamos teníamos lenguaje y aprenden bien.“ (A 7: 92)* Hier kommt stark der Wunsch zum Ausdruck, die Beherrschung der spanischen Sprache zu verbessern, um größere Chancen im alltäglichen Leben außerhalb der indigenen Gemeinden zu haben und entsprechende Anerkennung zu finden. Das weist darauf hin, dass das Sprechen in der indigenen Muttersprache noch immer als minderwertig unter den Schüler/innen gesehen wird, trotz der versuchten Förderungen von Seiten des Lehr- und Leitungspersonals. *„Algunos estudiantes eh (.) dicen que no les gusta hablar el idioma, que les da vergüenza hablar su idioma, que solamente prefieren hablar el español. - El ingles seria bueno. Pero*

que NO les gustan los idiomas.“ (EB 7: 97) Des Weiteren wird von Seiten des indigenen Lehrpersonals festgestellt, dass durch die Schulfächer zwar die Grammatik und Strukturen der „Muttersprache“ gefestigt werden, jedoch aufgrund der alltäglichen Kommunikation auf Spanisch der Gebrauch der indigenen Sprachen trotzdem zurückgeht: „[...] *ya no hablan con tanto agrado o con tanta normalidad como cuando recién llegaron.*“ (EB 1: 58) Das mangelnde Beherrschen der sogenannten „eigenen Muttersprache“ und das Bevorzugen der spanischen Sprache ist auch den Sprachlehrer/innen bewusst. „*Aunque aquí yo doy a lo mas a mis fuerzas que sea pero ellos bueno (.) no pueden. Quizás unas palabras por ahí sí, ya si lo hacen pero no diríamos quizás ni al cincuenta por ciento.*“ (EB 5: 36)

Der Gründe dafür ist in der Kommunikationssprache „Spanisch“ innerhalb des Projektes zu sehen, mit welcher die Schüler/innen außerhalb der Schulstunde „*Idioma propio*“ miteinander und mit dem Leitungs- und Lehrpersonal kommunizieren. Fehlendes indigenes Lehrpersonal im gesamten Projekt, die unterschiedliche Anzahl der Schüler/innen einer Nationalität und die geringe Anzahl der Schulstunden „*Idioma propio*“ führen dazu, dass die Anwendung der eigenen indigenen Sprache wenig Raum im alltäglichen Projektalltag bekommt. Das Fehlen von Sprachprofessor/innen bzw. ihr unregelmäßiges Erscheinen stellen Faktoren für eine weitere Reduzierung der Ausübung der eigenen indigenen Sprache dar. „*Ahora - tenemos la materia pero no tenemos profesor. El profesor que nos da ahorita es Santiago, bueno con el en la lengua propia estamos igualitos y no nos puedo enseñar a nosotros. Pasamos ahí no mas.*“ (A 4: 84)

Das nicht indigene Lehr- und Leitungspersonal betont die Wichtigkeit eine indigene Sprache zu erlernen, zugleich aber fehlen ihnen die zeitlichen Ressourcen, um eine indigenen Sprache selbst zu erlernen. Das nicht-indigene Lehrpersonal hegt auch die Befürchtung, dass die Auswahl beim Erlernen einer indigenen Sprache die Bevorzugung einer indigenen Nationalität bedeuten könnte. Die Personen, die gerade dabei sind, eine indigene Sprache zu erlernen, bevorzugen das Kichwa aus zweierlei Gründen: Erstens stellt es die am einfachsten zu erlernende Sprache dar, und zweitens wird sie von der Mehrheit der Schüler/innen gesprochen (vgl. EB 7: 105; vgl. EB 8: 25).

6.4.3 Unterrichtsfach „Cosmovisión“

Ein weiteres Fach zur Stärkung der indigenen Kulturen im Projekt stellt das Fach „Cosmovisión“ dar, das Platz für den Austausch und die Lehre der indigenen Weltanschauungen bieten soll. Der Terminus *Cosmovisión* wird als zentrale Eigenschaft im Komplex einer eigenen Kultur und einer indigenen Nationalität betrachtet. Aus dem Stundenplan wird ersichtlich, dass dieses Fach erst in den letzten zwei Schulstufen unterrichtet wird. Obwohl, wie vorher erarbeitet wurde, jede Nationalität ihre eigene *Cosmovisión* besitzt, werden zurzeit die Schüler/innen nur von einem indigenen Professor gemeinsam in diesem Fach in spanischer Sprache unterrichtet.

Die Wichtigkeit des Faches wird mit dem nicht vorhandenen Wissen der Schüler/innen in Bezug auf ihre nationale *Cosmovisión* begründet (vgl. EB3: 12:32). Dies bestätigt sich bei einigen Schüler/innen: „*Bueno creo que son cosas nuevas.*“ (A 6: 73) Vorwiegend Schüler berichten, dass ihnen von ihren Großeltern bzw. Eltern Geschichten, Mythen etc. erzählt wurden, die nicht im Unterricht thematisiert werden (vgl. B3; 129). Von zwei Schülern ging hervor, dass das Wissen von den Großeltern kaum noch weitergegeben wird und aufgrund ihrer nur mündlichen Überlieferungen langsam verloren geht (B 4: 107):

- I: *¿Y en tu comunidad o en tu familia hay personas que te están contando sobre su historia?*
B4: *Si. Bueno no hace mucho un mes atrás, dos meses atrás tengo un abuelo que sabia MUCHO de eso y falleció yo sabia siempre investigar a el: preguntar cosas, es un poco sordo pero si le pregunto el me contó todo y ahora como falleció no tengo a quien, pero si hay. Mayores.*
I: *¿Y tu papá?*
B4: *Mi papá también, si, pero no sabe tanto.*

Von Seiten der Schüler/innen wird einerseits betont, dass über Geschichten der Vorfahren, Gewohnheiten und besonders über Mythen, wie die Welt entstanden ist, im Unterrichtsfach „Cosmovisión“ geredet wird. In einer besuchten Unterrichtseinheit wurden die Schüler/innen des zweiten Bachillerato dazu aufgefordert, Mythen, Geschichten etc. aus ihrer Gemeinde oder aus ihrer Nationalität ihren Mitschüler/innen zu erzählen, welche sie durch das Befragen von Eltern, Großeltern oder Personen des Dorfes eruiert hatten. In der Stunde zuvor wurde vom Professor eine Unterteilung bzw. Erklärung der Differenzen zwischen Mythen, Legenden etc. mit den Schüler/innen erarbeitet. Die Schüler/innen mussten ihre ausgewählte Information in spanischer Sprache stehend vor der Klasse wiedergeben und sie in Mythen, Legenden oder Geschichten klassifizieren. Alle die aufgefordert waren zu präsentieren, sprachen sehr leise, den Kopf gesenkt und viele brachen ihren Beitrag aufgrund fehlenden Wissens ab. Wie in Kapitel 5.4 thematisiert wurde, findet die Überlieferung von Mythen etc. auf narrative Weise in der eigenen

Sprache statt, diese dann in spanischer Sprache wiederzugeben, stellt eine zusätzliche Herausforderung an die Schüler/innen dar und könnte ein möglicher Grund für das vorzeitige Abbrechen der Erzählungen sein. In Folge wurde als Hausübung von den Schüler/innen die Ausarbeitung der Geschichten in schriftlicher Form und in spanischer Sprache verlangt.

Andererseits berichten die Schüler/innen, dass im Fach „*Cosmovisión*“ auch über die verschiedenen Präsidenten der indigenen Verbände, Organisationen etc. unterrichtet wird (vgl. B6; B1). Insofern dienen nicht nur Mythen und Geschichten als Grundlage des Faches, sondern auch die Vermittlung der derzeitigen politischen und organisatorischen Lage der indigenen Bewegungen. Dies konnte auch in einer anderen Unterrichtseinheit im 3. Bachillerato beobachtet werden. Dabei wurde auf die rechtlichen Fakten der indigenen Bevölkerung auf nationaler Ebene Bezug genommen (Kollektivrechte, Neue Verfassung, etc.), alle indigenen Organisationen der Schüler/innen genannt und in Verbindung mit der Frage gebracht, warum es wichtig ist, dass jede Nationalität eine eigene Vertretung hat. Darin sah der Professor eine Stärkung jeder nationalen Identität und die Verbesserung der Entwicklung für die indigene Bevölkerung. In jener Stunde wurde auch versucht, den Schüler/innen Ideen und Möglichkeiten zur Verbesserung der aktuellen sozialen Lage der indigenen Gemeinden aufzuzeigen. Begründet wurde die sozial-schwache Situation der indigenen Bevölkerung durch ihre Mängel an entsprechender Bildung, Arbeit und Gesundheit sowie die hohe Geburtenrate. Die Schüler/innen wurden vom Lehrer ermutigt, diese Armutsfaktoren durch höhere Schulabschlüsse, bessere Ernährung, Reduzierung der Geburtenraten bzw. entsprechender Familienplanung zu ändern. In dieser beobachteten Schulstunde fand die Vermittlung des Inhaltes in Form des Frontalunterrichts statt. Während die Lehrperson einen geschichtlichen Aufriss über die indigenen Bewegungen in Ecuador gab, schrieben die Schüler/innen die erhaltene Information in ihren Heften nieder. Bei der Befragung der einzelnen Schüler/innen, welcher Nationalität sie angehören und wie viele Geschwister sie haben, breiteten sich bei der oftmaligen Angabe einer hohen Geschwisterzahl (9+) im Klassenraum Lachen und abfällige Bemerkungen aus. Daraus lässt sich schließen, dass eine hohe Kinderanzahl unter den Schüler/innen als negativ und als Ursache für das Leben in ärmeren Verhältnissen wahrgenommen wird. Weiters wurde vom Professor das Öfteren im Unterricht betont, dass es eine Familienplanung benötigt, um genügend Geld für die Kinder und für ein gutes Leben zu haben. Zwar wurde eine entsprechende Verhütung eingefordert, aber über mögliche Empfängnisregelungsmethoden wurde nicht gesprochen.

Erkennbar in beiden Unterrichtseinheiten war die Vermittlung und didaktische Vorgangsweise nach westlichen Prinzipien: Es wurde der Klassenraum genützt, schriftliche Aufgaben und Prüfungen wurden verlangt und eine klare Unterscheidung zwischen Schüler/innen und Professor war zu erkennen. Positiv auffallend war die Miteinbeziehung der Gemeinde und der Familie in der Eruiierung von Geschichten, Mythen etc. der eigenen Nationalität, indem die Schüler/innen eigenständig Recherchen darüber anstellen mussten. Auch die Aufklärung über die aktuelle politische, rechtliche und organisatorische Ebene scheint eine essenzielle Information für die Schüler/innen zu sein. Die Thematisierung der Gründe für die soziale Situation der indigenen Bevölkerung wies eine abwertende Perspektive der indigenen Lebensweise gegenüber der „ecudorianischen“ auf.

6.4.4 Schuluniform: „Indumentaria“

In den ersten Jahren der Inbetriebnahme des Projektes wurden zwei Tage zu „kulturellen Tagen“ deklariert, an welchen die Schüler/innen verpflichtet waren, ihre traditionelle Kleidung zu tragen. An den restlichen Tagen war die Kleidungsauswahl ihnen überlassen. Zuvor wurde thematisiert (vgl. Kapitel 5.4.5.1), dass die heutzutage traditionel bezeichnete Kleidung eine Einführung der ersten Missionsorden war, um die unterschiedlichen Ethnien auseinander zu halten.

Mit der Amtsübernahme des kolumbianischen Anthropologen Orlando Cruz Pena als Direktor (2008), welcher das kulturelle Zentrum (*Centro Cultural*) führte, wurde die traditionelle Tracht der Indigenen als Schuluniform damit Abstimmung der Eltern, jedoch ohne die der Schüler/innen, eingeführt (vgl. EB 3: 83). Festzuhalten ist dabei, dass in Ecuador eine generelle Pflicht der Schuluniform herrscht, das heißt jede Schule zeichnet sich durch ihre individuelle Uniform aus. Um den kulturellen Aspekt zu fördern, wurde dazu übergegangen, anstatt einer eigenen einheitlichen Schuluniform nun die traditionelle Kleidung der fünf indigenen Nationalitäten einzuführen.

Diese Erneuerung wird von Seiten des Personals als federführend in der Entwicklung der EIB angesehen „*En la causa bilingüe en el primer colegio, la primera institución educativa que empezó a poner la indumentaria cultural sin la exigencia de o sin ninguna disposición del Ministerio nada.*“ (EB 1: 38) Unterstrichen wird hier die Selbstinitiative des Projektes ohne staatlichen Zwang - Verordnung, welche aber nach genauerem Nachfragen nicht primär von den indigenen Eltern oder Schüler/innen ausgegangen ist, sondern wiederum von einer außenstehenden Person angeregt wurde.

Des Weiteren wurde ein Verbot des Tragens von Peercings etc. im Projekt verhängt, da diese nicht *kulturelle Elemente* der indigenen Nationalitäten widerspiegeln.

„Empezamos el año aquí y a lo mejor pensaban de todo iba ser como el año pasado. Venían con sus pellos así antes me contaban que se ponían aretes, algunos andaban las mujercitas andaban por ahí con sus bueno pintar las unas es normal aquí en los colegios pero principalmente eso eh y mira eso no es cultural. Hemos preguntado a los profesores de las nacionalidades si eso es cultural: los aretes, los pinados – eso no eso no es cultural. Entonces es de verdad tuvimos que (.) cortarlo.“ (EB7: 97)

Während des Vormittags ergänzen die Schüler/innen trotzdem ihre Kleidung mit nicht ihnen zugeschriebenen, aber dennoch erlaubten *kulturellen Elementen* wie beispielsweise mit Haarspangen, Uhren, Schuhen usw.

Aus den Tagebüchern wird erkenntlich, dass das Tragen der traditionellen Tracht ein neues und somit fremdes Element für die Schüler/innen war, und diese außerhalb des Projektes kaum bis gar nicht getragen wird.

„La verdad es que yo no conocía ni la propia mía (indumentaria)... Al momento de ponerme la indumentaria me sentía muy mal porque no estaba acostumbrada a utilizarla, sentía como si no estuviese puesto nada también era rara llevarlos puesto, pero como era de uso obligatorio y como el uniforme, así como los otros colegios, esto fue solo por un momento pero luego ya me enseñé así fue como yo conocí la indumentaria de las diferentes nacionalidades.“ (T3)

Die Schüler/innen, welche noch in den indigenen Gemeinden leben, sowie das indigene Lehrpersonal berichten, dass es nur noch wenige Personen gibt, welche auch dort die traditionelle Kleidung tragen. Generell wird sie nur zu großen Festen wie der „*Chonta dura*“ angezogen (vgl. A 6: 122; vgl. A 7: 188). Ein paar Jungen verwenden die Kleidung auch in ihrer Zeit außerhalb des Projektes „*Para ir a la casaría.*“ (A 7: 123) Ein anderer berichtet, dass die Kleidung außerhalb des Projektes getragen wird, wenn die Schüler/innen an Tanzauftritten teilnehmen: „*Cuando nos vamos en concurso la uso siempre. Yo cuando la primera vez que Sali participar me dio miedo porque nunca me fui con mi traje despues me acostumbre y puedo andar así. (.) puesto.*“ (A 4: 119)

Gleichzeitig wird berichtet, dass das Tragen der Tracht in der Öffentlichkeit ein Gefühl der Angst auslöse. Nach Meinung eines Lehrers führt das Fehlen der Vorbildwirkung der Eltern zu Hause und im Alltag dazu, dass die traditionelle Tracht unter den Kindern und Jugendlichen nicht mehr bekannt bzw. getragen wird (vgl. EB 8: 21)

Das Bevorzugen der Schüler/innen für das Tragen der von ihnen so genannten „*normalen*“ – okzidentalten Kleidung ist bei allen befragten Schüler/innen im ‚*Sich nicht wohl fühlen*‘ begründet. „*Porque me da un poco de nervio estar así me da un poco (...) participar si tienen que ponérsela ahí sí me lo pongo me da un poco menos de(...).*“ (PA: 97) Einer Schülerin war auch bewusst, dass die heutige traditionelle Kleidung nicht mit der originalen übereinstimmt „*[...] [E]ra sin zapatos, collares bastantes collares y todos*

sacaron los dientes de los tigres porque ahora ya no se puede sacarlos no.“ (A 6: 123)

Das verpflichtende Tragen der Tracht wird von Seiten der Schüler/innen dennoch als wichtig empfunden, um die Kultur aufrechtzuerhalten.

Dem gesamten Personal ist bewusst, dass von den Schüler/innen das Tragen ihrer traditionellen Kleidung gegenüber der westlichen Kleidung nicht bevorzugt wird. „[...]/[P]iden a grito, entre más tiempo les des no traes tu indumentaria, ellos más felices son, verdad (...) [...].“ (EB 2: 97) „Claro que son jóvenes y van a preferir la moda. Siempre le va a gustar la moda. Ponerse zapatos de Nike, de Adidas, pantalones anchos, camisetas, escuchar música rockera y de todos. Pero de eso se trata la intelectualidad.“ (EB 8: 37) Dennoch wird erhofft, dass der Wert für sie später erkennbar ist. „[...]pero a futuro yo creo irán a consensuar entendiendo que es importante lo que es de la cultura.“ (EB 3: 74) Eine Lehrperson erkennt im Tragen der kulturellen Kleidung:

“Pero ya un joven se da cuenta porque se pone su ropa no- entonces yo por un ejemplo he visto un tercero del bachillerato de que (.) que ellos ya se identifican ya se identifican claramente lo que son ya se sienten orgulloso.” (EB 8: 21)

Auch das indigene Lehrpersonal betont die wichtige Funktion vom Tragen der Tracht, um deren Verlust aufzuhalten und gleichzeitig die Identifikation mit der eigenen indigenen Nationalität zu unterstützen. „[...] [A]l mismo tiempo aprender porque ellos mismo van a sentir que soy realmente de esa nacionalidad pertenezco a esa nacionalidad.“ (EB 3: 190) „Porque así se trata de (.) eh de las culturas no no no olvidar a nuestra culturas, seguir manteniendo a nuestra identidad no? Osea como nosotros vivimos anteriormente pues. Hay que cultivando. Si de eso se trata.“ (EB 5: 38)

Dabei ist aber interessanterweise zu beobachten, dass trotz dieser betonten Wertschätzung das indigene Lehrpersonal selbst die traditionelle Tracht im Projekt nicht trägt. Dies wird auch vom Leitungspersonal kritisiert, das in den indigenen Lehrer/innen die Verantwortung als „Lehrer der Kultur“ sehen und damit einhergehend ihre Vorbildrolle. Das indigene Personal begründet seine Kleiderwahl mit, dass auf Personalebene für eine einheitliche Uniform gestimmt worden ist.

„Bueno (..)Yo obviamente (.) pues sí se ha dicho o mencionado que deberemos ir con los trajes típicos pero aquí se ha que prefiero los uniformes pues todos tenemos así y .. si nos podríamos de acuerdo todos los compañeros pues sería magnifico igual lo venimos por lo menos un día supongamos un día lunes, ya nos venimos en el traje (ganz leise) no había problema [lacht]. Si.“ (ebd.: 67)

Des Weiteren war am „Día de las Nacionalidades“ auffällig, dass die indigenen Professor/innen entweder nur während der Präsentation ihre traditionelle Kleidung trugen bzw. die Frauen nur die Bluse.

Der Stolz auf das Tragen der Indumentaria auch außerhalb des Projektes geht stark aus den *Testimonios* der Absolvent/innen hervor.

„[...] allí fue el lugar donde me acogieron y me dieron una buena educación y me transformaron en una gran persona llena de valores aprendiendo a valorar mi cultura sabiendo que solo yo tengo esa gran dicha de contar con una propia cultura y un propio idioma, ahora ya no me da pena portar mi indumentaria con orgullo dentro y fuera de mi comunidad porque se lo valgo.“ (T3)

So wird auch in den Tagebüchern festgehalten:

„En este colegio fue cuando yo por primera vez usé mi indumentaria propia de la nacionalidad cofán, entonces pude reconocer lo que usaban nuestros ancestros, lo que hice fue valorar con mucho orgullo lo que es totalmente mío, gracias a este colegio por dar este espacio de reconocer lo propio para que nuestra cultura no se pierda, la esperanza que todos sonaban lo encontramos en el colegio ABYA YALA.“(T2)



Abbildung 16 Schülerinnen beim Verlassen des Projektes (links); Schüler/innen in traditioneller Tracht im Projekt (rechts)

6.5 Förderung der indigenen Kultur im Internat

Die Abstimmung auf die Bedürfnisse der indigenen Bevölkerung sollte in der ganzheitlichen Konstruktion und Konzeption des Projektes verwirklicht werden und nicht nur, um den Schüler/innen im Schulunterricht in einem adäquaten Umfeld akademisches Wissen zu vermitteln. Deshalb ist die Internatskonzeption so gestaltet, dass auch dieses Bereich die Umsetzung zur Förderung der indigenen Kulturen berücksichtigt. Die Schwierigkeiten bei dieser Umsetzung werden im folgenden Teil betrachtet.

6.5.1 Tagesablauf

Der in den ersten Jahren gehandhabte Zyklus von 15 Tagen Aufenthalt im Internat - 15 Tage Aufenthalt in der Familie wurde auf drei Wochen Internat - eine Woche Familie verändert, um einerseits einen akademischen Leistungsabfall der Schüler/innen zu verhindern, andererseits sollten die Unterrichtseinheiten pro Tag aufgelockert werden. Somit befinden sich die Schüler/innen den Großteil der Schulzeit im Projekt, aber haben dadurch einen freien Tag (Sonntag) pro Woche gewonnen (vgl. Tabelle 10).

Der Tag für die Schüler/innen beginnt mit der Weckzeit um 5.30 und endet um 21 Uhr. Den Großteil der Zeit sind die Schüler/innen mit schulischen Tätigkeiten beschäftigt und

müssen sich ab 19.15 in ihren Häusern befinden. Eine Schülerin hält fest: „*Sí es (..) que aquí (..) estudio, tengo clases hasta las seis en la tarde no? Yo extraña a veces a descansando a veces, que tengo este reglas aquí que tengo que cumplir es por mi bien, todo esto.*” (EB 2: 43)

Bis zur Bettruhe stehen ihnen je eine Stunde zur Erledigung der Hausaufgaben und zur Freizeitgestaltung zur Verfügung. Die Tätigkeiten der Schüler/innen variieren. Das Schauen von Filmen wird von einer Gruppe stark bevorzugt, das tägliche Tanzen zu verschiedenen Musikrichtungen (z.B.: Reageton, Marengo, Baiatas, traditionelle (indigene) Musik)

Tabelle 10 Wochen-/Tagesablauf im Projekt

	Mo-Sa	SO
5:30 – 6:00	Aufstehen	-----
6:00 – 7:00	Studienzeit, Hausübung	Aufstehen
7:15 – 8:00	Frühstück	
8:00 – 8:45	Stunden	Feier
8:45 – 9:30	Stunden	
9:30 – 10:15	Stunden	
10:15 – 10:45	Pause	Putzarbeiten Internat
10:45 – 11:30	Stunden	
11:30 – 12:15	Stunden	
12:15 – 13:00	Stunden	
13:00 – 14:10	Mittagessen	
14:15 – 15:00	Stunden	Spiele/Sport
15:00 – 15:45	Stunden	
15:45 – 16:30	Stunden	
16:30 – 17:15	Gemeinschaftsarbeit	
17:25 – 18:25	Waschzeit	
18:30 – 19:15	Abendessen	
19:15 – 20:00	Freizeit/Spielzeit	
20:00 – 20:50	Studienzeit	
20:50	Bettruhe	
21:00	Nachtruhe	

Das Gewöhnen an das Leben im Internat fiel allen Schüler/innen in den ersten Jahren sehr schwer. Die erste Zeit der Schüler/innen im Projekt ist sowohl bei den interviewten Schüler/innen als auch in den Tagebüchern als eine schwierige Zeit beschrieben, die mit Ängsten und dem Gefühl alleine zu sein verbunden ist. Die meisten waren sich das allererste Mal getrennt von ihren Eltern. Einige befanden sich zum ersten Mal in Lago Agrio bzw. in einer Stadt.

„Habían muy difícil porque yo nunca he salido de mi casa y peor estar en internado aquí. Ya pues mi mamá me mandó aquí, y sufrí mucho primerito porque también me hice falta mis hermanos, mi mamá y mas estaba sola aquí.“ (A 2: 51)

Aber bereits nach ein paar Jahren und auch nach dem Abschluss des Colegios wird das Projekt als „zweites Zuhause“ von den Schüler/innen betrachtet, in welchem sie Freund/innen und Familie haben.

„Los profesores y voluntarios eran como nuestros padres que nos daban consejos para que mejoremos y seamos mejores en el estudio y en la convivencia con nuestros compañeros me sentí con todos como mis propios hermanos de casa, además vivíamos en una sola familia.“ (T2)

Obwohl sich die Schüler/innen an das Leben im Internat anpassen, berichten auch Lehrer: „Ellos [los alumnos] dicen que cuando llegan allá los cierran las puertas no los dejan en libertad. Entonces están como encerrados.“ (EB 3: 209) Insofern stellt neben der Trennung von den Eltern und ihrem gewohnten Umfeld die Eingeschlossenheit in den Internatsgebäuden eine zweite Hürde für viele Schüler/innen dar. Jene, die sich an das Internatsleben nicht gewöhnen können, verlassen oft das Projekt. Da immer mehr Schüler/innen in das Projekt kommen, welche auch in der Nähe der Schule wohnen, ist zurzeit die Möglichkeit einer Öffnung des Projektes auch für externe Schüler/innen in Diskussion (vgl. EB 4: 27).

6.5.2 Unterkunft

Die Form des Internates führte auch hier dazu, auf die Bedürfnisse der Schüler/innen einzugehen, wie dies bei der Suche nach einem geeigneten Areal geschehen war. Der Bau der fünf Internatsgebäude ist fertiggestellt und befindet sich im hinteren Teil des Projektareals. Die zuvor angedachte Aufteilung in Nationalitäten wurde aufgrund der Pärchenbildung zwischen den Schülern und Schüler/innen in eine Aufteilung zwischen Mädchen und Jungen je nach Schuljahrgängen umgewandelt, um Liebesbeziehungen hintan zu halten.

Die Internatsgebäude wurden aus Betonziegeln, mit großen Gitterfenstern erbaut, um einen größtmöglichen Luftdurchzug zu ermöglichen. Beim Eintreten in die Internatsgebäude befindet sich jeweils vornein großer Aufenthaltsraum, in welchem Platz für das Schreiben der Hausaufgaben, zum Spielen, zum Tanzen und zum Fernsehen ist. Links und rechts verläuft jeweils ein weiterer Trakt, in welchem sich die Zimmer der Schüler/innen befinden. In einem Zimmer sind sechs bis acht Schüler/innen in metallenen Stockbetten untergebracht. Ein Interviewpartner erzählt, dass er jedoch bevorzugter Weise im Freien in einer Hängematte schläft.

Am Ende jedes Ganges befinden sich die Bäder und Toiletten. Die Fehleranfälligkeit des Wassersystems führt dazu, dass die Internatshäuser oft ohne Wasser sind. Problematisch für die Schüler/innen scheint dies nicht zu sein, denn es steht der in der Mitte des Areals durchfließende Fluss zur Verfügung, welcher während des Aufenthaltes täglich von den Schüler/innen benutzt wurde.



Abbildung 17 Fluss im Projektareal

Die Konstruktion der Häuser, im Unterschied zu den elterlichen Behausungen, hält ein Schüler wie folgt fest:

„El colegio Abya Yala, salons de clase amplias y modernas, biblioteca que cabe ciento cincuenta estudiantes es un lugar amplio y fresco para el estudio un comedor que cabe unos treientos personas y las pensiones acondicionadas que parecen hoteles.“ (T3)



Abbildung 18 Internatszimmer (links); Zuhause einer Schülerin (rechts)

6.5.3 Verpflegung

Die Schüler/innen erhalten im Projekt drei warme Mahlzeiten sowie am Vormittag und am Nachmittag eine Jause (Obst, Kekse). Für die Zubereitung des Essens wurde Personal eingestellt. Die Verpflegung wird von Seiten des indigenen Lehrpersonals als sehr monoton und sehr verschieden zu jener in den Gemeinden angegeben, worin sie auch den Grund sehen, warum einige Schüler/innen bevorzugt Süßigkeiten und Brot im „Shop“ kaufen und das zubereitete Essen stehen lassen (vgl. EB 3: 197). Während des Forschungsaufenthaltes wurde mittags Nudel- oder Kartoffel - *Yuca* Suppe und Reis mit Bohnen serviert, es gab je einmal Fisch, Huhn und Fleisch. Auch von Seiten der Schüler/innen wird das Fehlen von verschiedenen Fleischarten erwähnt (vgl. A 7: 190). Das Leitungspersonal hingegen weist darauf, dass einige Schüler/innen in ihren Familien keinen Zugang zu drei vollwertigen Mahlzeiten haben. *„Cuando van a su casa ya no desayunan, no almuerzan y no cenan ahí coman uno o dos comidas al día y la base de la alimentación es el plátano y la yuca.“ (PE: 285)* Zudem war es in den ersten Jahren bei

einer geringeren Anzahl von Schüler/innen möglich, öfters *Chucula* oder *Chicha* zu servieren (vgl. ebd.). Leit- und Lehrpersonal sind sich bewusst, dass aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen weder ausgebildetes Personal noch ausgewogene Ernährung angeboten werden kann. „*Se necesitaba apoyo de alguna institución que ellos puedan alimentarse en una mejora manera que ellos también puedan alimentarse mejor.*” (BE 7: 85)

Zusätzlich wurde ein eigener „Shop“ im Projekt eröffnet, in dem Schüler/innen neben Schulartikeln Süßes, Brot und Obst gegen Geld erwerben kann. Die Nachfrage ist sehr groß, was die lange Schlange während der Pause vor dem Geschäft jeden Tag bestätigt. Gekauft wird bevorzugter Weise Süßes wie Kekse oder Eislutscher zum Einkaufspreis. Dennoch ist es nicht allen Schüler/innen aufgrund ihrer finanziellen Mittel möglich, etwas zu erwerben. An den sonntäglichen Besuchstagen bringen teilweise Eltern Lebensmittel (Joghurt, Brot, Süßes etc.) für ihre Kinder mit.

6.5.4 Workshops - Talleres

Schüler/innen ist es möglich, neben den verpflichtenden Schulstunden Workshops „*Talleres*“ zu besuchen. Hier besteht eine Auswahl von Tanz, Artesania, Theater etc. Das Angebot variiert je nach der Bereitschaft und dem Können der Lehrer/innen und Voluntär/innen. Viele der befragten Schüler/innen waren Teil der Tanzgruppe, die wöchentlich samstags trainierte. Neben den Tanzstunden nahmen die Schüler/innen bzw. das Colegio auch regelmäßig an öffentlichen Veranstaltungen teil, so auch bei einem Besuch des Präsidenten Correas in einem nahliegenden Städtchen (Cascales). Aufgeführt werden Tänzen aus den verschiedenen Nationalitäten. Unabhängig von ihrer Nationalität nehmen alle Schüler/innen in ihrer traditionellen Tracht dabei teil. Der im nationalen Fernsehen ausgestrahlte Auftritt während des Besuches des Präsidenten wird von Seiten des Projektleiters kritisiert, weil er darin eine reine Vermarktung der Kultur der indigenen Nationalitäten als Objekte sieht und keine Gegenleistungen des Staates für eine Verbesserung der sozial-ökonomischen und rechtlichen Situation der indigenen Bevölkerung erkennt.

„*El problema es que la cultura dominante - los mestizos eh no utilice al indígena como eh diríamos como mh (...) como un mercado. [...] Lllaman hora para eso para estén ahí y miren que bonito las fotos etcétera etcétera y de ahí poco mas. Eso es lo que hay intentar eh evitar. Que utilicen al indígena como (.) como como una pieza de museo.*“ (EB 4: 21)

6.5.5 Glaubensausübung im Projekt

Während der Befragungen des Leit- und Lehrpersonals wurde auf beiden Seiten die Rolle des eigenen Glaubens und der *Cosmovisión* in einer indigenen Kultur als zentrales Element genannt. Aus der Kolonialgeschichte lässt sich nicht verleugnen, dass religiöse Akteure das Ziel verfolgten, den Glauben der indigenen Bevölkerung durch den christlichen Glauben zu ersetzen und sie an die zivilisierte Welt anzupassen. Das führte einerseits dazu, dass die Mehrheit der Eltern der evangelischen oder katholischen Kirche angehören, andererseits wurde durch diesen Einschnitt die Funktion des religiösen Führers der indigenen Nationalitäten beschnitten und verdrängt und die Weitergabe von Wissen und das Ausüben von traditionellen religiösen und heilenden Praktiken reduziert.

Das Zweite Vatikanische Konzil, die Befreiungstheologie etc. förderten eine reflektierte Betrachtung der Existenz anderer Glaubensformen. Das Projekt *Abya Yala* ist von zwei katholischen religiösen Orden getragen, die interkulturelle Konzeption des Projektes schließt die Religionszugehörigkeit mit ein. Diese bezieht sich primär darauf, dass in jener Region die indigenen Nationalitäten dem römisch-katholischen oder dem evangelischen Glauben angehören, und das Projekt für alle fünf Nationalitäten konzipiert ist. Von Seiten des religiösen Leitungspersonals wird eine Beziehung der Schüler/innen zu Gott wahrgenommen, auch wenn diese nicht nach „okzidental“ gewohnten Kriterien gezeigt wird.

„Sí yo no quito que tienen una profunda relaciona con dios. Eso sí. Pero no al estilo de la Iglesia o religión que nosotros tenemos, verdad o que yo tengo. Es muy muy muy desde la naturaleza, muy claro, verdad. Más o menos eso.” (EB 2: 133)

Ein Schüler ergänzt: “[...] mis mayores dicen que antes de que, antes de que la gente osea los misioneros trajeron la biblia, todo que dice la biblia ellos ya lo sabían.” (A 1: 261)

6.5.5.1 Indigene Spiritualität

In der kurzen Beschreibung der indigenen Nationalitäten (vgl. Kapitel 5.4) kam zur Sprache, dass die Heilung von Krankheiten, durch einen *Heiler* oder *Schamanen* und die Existenz von verschiedenen indigenen Weltanschauungen trotz der okzidental und religiösen Einflüsse gepflegt werden. *„Por que razón, porque algunas yo creo en eso porque yo he vivido, yo se los conocimientos de mis mayores, todo lo que se vive en las comunidades.” (A 1: 241)*

Der *Schamane* nimmt somit noch immer eine tragende Rolle für die Schüler/innen ein, vor allem wenn diese erkranken. *„Es como que es eh cuando nosotros estamos enfermos en la comuna nosotros siempre corremos al Shaman y tenemos conocimiento bastante de eso, pero los de que normalmente vienen de afuera algunos nos comprenden, pero algunos no.” (A 6: 102)* Es gibt aber auch Schüler/innen, die Meinung nicht gänzlich teilen. Dies waren jene Befragte, welche den römisch katholischen Glauben stark pflegen oder außerhalb der indigenen Gemeinde wohnen. *„Ya esta ahorita yo no he ido a un Shaman como mi mami no cree en esto. No cree en un Shaman dice que ellos mienten estas cosas, pero otros, si creen en esto. Ya.” (A 2: 209)*

Das religiöse Leitungspersonal sieht oft bei Krankheitsfällen, welche nach Angaben der Schüler/innen auf *„malos pensamientos“* oder *„brujería“* zurückgeführt werden, bloß eine Ausrede für das Schreiben von Prüfungen. Diejenigen, die sich oft um die erkrankten Kinder im Projekt kümmern, sind der Auffassung:

„Creo que nosotros mismos cuando alguien se siente mal eh les decimos que es verdad que te curen, verdad ya sabemos ve con el shaman. Si eso te hace sentir bien adelante, verdad. Yo creo que si mucho respeto en eso. Mucho mucho respeto y cariño a su cultura.” (EB 2: 76)

Hier ist auch die Bereitschaft vorhanden, einen *Schamanen* in das Projekt zu holen, wenn dies von Seiten der Schüler/innen gewünscht wird.

6.5.5.2 Christlicher Glaube

Für die römisch-katholischen und die evangelische Glaubensgruppe wird im Projekt ein frei zugänglicher Gottesdienst angeboten, der auch gut besucht wird. Der anfängliche Religionsunterricht wurde durch das Fach *„Werte“ (Valores)* ersetzt, weshalb Schüler/innen nach Interesse einen freiwilligen Religionsunterricht besuchen können.

Es wird erkenntlich, dass auch unter den Schüler/innen ein sehr unterschiedlicher Zugang zum christlichen Glauben gepflegt und vertreten wird. Ein befragtes Mädchen hatte besonderen Zugang zum römisch-katholischen Glauben

„Bueno mi papá, siempre ha leído la biblia, a él le encanta así. Y cuando yo vine aquí, casi todos los amigos hicieron la misa. Como puede ser no. Entonces practicamos la. Ya entonces hubo un día en que osea sentir que me sentía sola y dije porque no encuentro de buscar en algo en un libro. Y así fue que empecé a leer la biblia.” (A 6:81)

Ein Schüler hält weiters fest: *„Nuestros creencias son diferentes ya, sabemos que somos este que somos como digamos somos bautizados por parte de los católicos.” (A 1: 245)*

Obwohl kein Zwang von Seiten der religiösen Leitung zur Konvertierung zum christlichen Glauben oder zu seiner Ausübung getätigt wird, finden jeden Tag vor jedem Essen religiöse Rituale wie das Singen eines Liedes oder ein Gebet statt - eine Methode, die von

Martinze (2009: 184) als Instrument verstanden wird, um mit Hilfe der Sprache externe Konzepte zu vermitteln. Hierbei wird darauf geachtet, dass jene in den verschiedenen Sprachen abwechselnd gesungen werden. Dieses Vorgehen wird von einem Schüler kritisiert, da er der Ansicht ist, dass dafür zu viel Zeit in Anspruch genommen wird. Reflektiert meint er weiters: „*Pero si se trata de un colegio que es de los misioneros (.) osea yo simplemente no puedo decir que osea que no se haga esto. Osea si (.) de una parte si estoy de acuerdo.*“ (A 1:253)

Auch ein Lehrer sieht in diesem Vorgang einen großen Einfluss auf die Schüler/innen, betont aber zugleich, dass die Nicht-teilnahme von der religiösen Seite respektiert wird (vgl. BE 7: 212). Eine andere Lehrkraft unterstreicht, dass der primäre Einfluss der religiösen Orden im Projekt nicht auf der Evangelisierung liegt, sondern es werden Werte an die Schüler/innen vermittelt, welche sie in ihrer Persönlichkeit und im Zusammenleben stärken sollen (vgl. EB 8: 39).

In der religiösen Leitung herrscht eine sehr divergente Meinung in Bezug zur katholischen Glaubensauffassung der indigenen Schüler/innen. Wird auf der einen Seite davon ausgegangen, dass die Schüler/innen ihm nachgehen, so wird auf der anderen Seite auch die Präsenz eines anderen Glaubens in ihren Kulturen bemerkt. „*Y ellos bueno como indígenas t i e n e n sus creencias parte de sus culturas (.) [holt tief Luft] y eso nos leva a nosotros respetar verdad.*“ (EB 2: 76).

Diese Ansicht wird nicht immer vertreten, vor allem wenn es um die im Projekt bezeichnete *brujería* oder *malos pensamientos* geht.

6.5.6 Fiesta de las Nacionalidades

Ein vom Staat neu gefeierter Festtag in Ecuador ist der „*Tag der Nationalitäten*“, an dem die kulturelle Vielfalt des Landes im Mittelpunkt steht. Auch das Projekt *Abya Yala* nutzte diese Gelegenheit, um an einem Tag in Form von Präsentationen jeder indigenen Nationalität vorzustellen. Am *Tag der Nationalitäten*, dem 25. April 2012, wurden die Maloca von Schüler/innen unter Anweisung der verantwortlichen Professorin mit Palmenzweigen geschmückt, um den festlichen Rahmen für die Vorführungen zu unterstreichen. Auch die indigenen Professor/innen wurden vom Leitungspersonal angehalten, in ihrer traditionellen Tracht während des gesamten Festes teilzunehmen. Die Frauen kombinierten ihre Bluse mit einer Jean, für die Ohrringe, Ketten etc. wurde auf traditionelle Schmuckstücke zurückgegriffen. Die Männer trugen nur während der

gemeinsamen Präsentation mit ihren Schüler/innen die traditionelle Tracht bzw. einer griff auch auf die Kombination Oberteil und Jeans zurück.

In der Eröffnungsrede wurde vor allem der Erhalt der indigenen Kulturen und darin die Wichtigkeit des Projektes Abya Yala, welches die indigene Sprache, der indigene Musik, indigene Gewohnheiten und Tänze fördert, betont.

Bei der ersten Präsentation der Cofán A'í kam zur Geltung, dass zuerst auf A'í gesprochen und danach von den Schüler/innen eigens auf Spanisch übersetzt wurde. In diesem ersten Teil berichteten sie von der *Stabjag* und zeigten anschließend einen Gruppentanz, der ohne Schuhe getanzt wurde. Die Musik wurde von einem CD-Player abgespielt und drei Burschen mit Musikinstrumenten spielten playback dazu. Insofern war ersichtlich, dass die Beherrschung der musikalischen Instrumente durch die Schülern nicht gegeben war (vgl. Abbildung 19).



Abbildung 19 Tanz Cofán

Gleich drei verschiedene Präsentationen führten die Schüler/innen der Nationalität Kichwa an jenem Tag auf: 1. Die Aufführung eines Hochzeitstanzes, wobei Unsicherheiten bei den Tanzschritten zu sehen waren. 2. Ein Theater, in welchem ein Heilungsritual des *Schamanens* dargestellt wurde. Bei jenem kam es zu lautem Lachen unter den Zuseher/innen, welches auf die Verlegenheit und die umstrittene Stellung und Funktion eines *Schamanens* zurückzuführen ist. 3. Die Zubereitung, Verkostung und Erklärung eines Fischgerichts sowie der *Chica*. Die Menge der zubereiteten Fische war nur für das Lehrpersonal berechnet, obwohl die Schüler/innen großes Interesse am Selbstverzehr hatten. Hingegen war für die Verkostung der *Chica* für alle Personen genügend vorhanden - zum Glück der Schüler/innen. Diese sind, wie aus den Interviews, den Tagebüchern und der Kurzinformation der fünf Nationalitäten hervorgeht, an den täglichen Konsum von *Chica* bzw. *Chucual* gewöhnt, welcher im Projekt nicht mehr angeboten wird.



Abbildung 20 Zubereitung des Maito

Die mündliche Vorstellung der Nationalität Shuar fand in spanischer Sprache statt. Während des vorgezeigten Begrüßungsrituals wurde in Paicoca gesprochen. In jenem Moment begann die Mehrheit der Zuhörer/innen zu lachen, da jene Sprache kaum unter den Schüler/innen gesprochen wird. Einen weiteren Programmpunkt der Vorstellung der Nationalität Shuar stellte das Lanzenwerfen unter den Jungen dar, welches von allen Schüler/innen und dem Personal interessiert verfolgt wurde. Dabei ist zu sehen (vgl. Bild), dass auch hier die Schüler ihr traditionelles Gewand mit „okzidentaler“ Kleidung kombinieren.



Abbildung 21 Sperwerfen der Shuar

Die Schüler/innen der Nationalität Secoya mit ihrem Professor bereiteten über offenem Feuer einen traditionellen Fisch (Maito), eingewickelt in Bananenblätter, vor. Die Zubereitung der Gerichte am Vormittag erregte großes Interesse, erkennbar an der Menge von Schüler/innen um die Feuerstellen.



Abbildung 22 Maito der Nationalität Secoya

Das Ausbleiben einer Präsentation der Nationalität Siona ist im Fehlen eines verantwortlichen Lehrers begründet.

Erkenntlich wurde in einem Interview mit einer indigenen Lehrperson, dass nicht alle Nationalitäten im Projekt in ihren Kulturkreisen noch immer ihre Feste pflegen. „*Eh(.)bueno.(.)Nosotros como nacionalidades (.) no lo hemos festejado hace muchos años. (..).*“ (EB 5: 58) Feste werden nun neu für bestimmte Anlässe und Zwecke konstruiert, wie in diesem Fall, „der Tag der Nationalitäten“. Hierbei betont unter anderem der Projektleiter die Gefahr der Benützung der Indigenen und ihrer Lebensform (Tänze, Kleidung, etc.) als strategische Vermarktung in Form von Objekten, seien diese ökonomisch oder politisch motiviert, ohne sie als Menschen – Subjekte wahrzunehmen und somit die Bedürfnisse und Rechte der Indigenen zu missachten. Kritische Auseinandersetzung mit der Gefahr den diversen (sozialen, ökonomischen, politischen etc.) Auswirkungen einer Folklorisierung von Kulturen finden in den letzten Jahren in der Wissenschaft neuen Aufschwung. „*La investigación, el desarrollo y la solidaridad, en muchas ocasiones siguen tomando al indígena como instrumento para defender intereses políticos o institucionales internos de las naciones “blancas.”*“ (Malaver 1991:251)

Bei der Nationalität Cofán A'í wird noch immer jährlich das Fest der „*Chonta duro*“ gefeiert, an welchem alle befragten Schüler/innen teilnahmen. Dieser Festtag bestimmt den Anfang des neuen Jahres und variiert von Jahr zu Jahr. Dabei wird ein großes Fest, welches von morgens bis abends anhält, durch traditionelle Spiele, Tänze, Wettkämpfe etc. in der Gemeinde Dureno gefeiert. Neben dem Erhalt und dem Konsum von traditionellem Essen und Trinken, berichten Schüler/innen von großen Mengen an konsumierten Bier.

6.5.7 Centro Cultural de Investigaciones Indígenas

Eine über das Colegio hinausgehende Initiative zur Förderung des Kulturerhalts der indigenen Nationalitäten stellt das Erbauen des *Centro Cultural de Investigaciones Indígenas* im Projekt dar. Es hat die Funktion, die Kultur der fünf indigenen Nationalitäten zu erhalten bzw. zu rekonstruieren, einen Platz für deren akademische Weiterbildung und Materialien für die *Pasotral Indígena* zu bieten (vgl. EPI 2005). Für den Aufbau und die Verwaltung wurde ein Vertrag zwischen dem kolumbianischen Anthropologen Orlando Cruz und der OCP geschlossen. Während seiner Tätigkeit war es ihm möglich, historische Informationen zusammenzusuchen, ein Museum zu errichten und eine umfangreiche Bibliothek mit spezifischer Literatur zur Region und den fünf Nationalitäten aufzubauen, sowie Literatur zu Natur- und Geisteswissenschaften, okzidentale Klassiker,

ecuadorianische Schulmaterial-Bücher und Romane zu sammeln. Die Platzierung einer Bibliothek und des Museums mitten im Projektareal erschwert leider den Zugang, die öffentliche Vermarktung und Promotion der Bibliothek und des Museums.

Seit dem Ende des Vertrages fungiert das *Centro Cultural* ausschließlich als Bibliothek und Lernort für die Schüler/innen. Die Einstellung der Recherchen und des Erhaltes des *Centro Cultural* sowie einer dafür verantwortlichen Person werden wieder auf die fehlenden finanziellen Ressourcen zurückgeführt.



Abbildung 23 Centro Cultural de Investigaciones Indígenas

6.6 Einbindung der Gemeinde

Da es sich um ein „*Centro Educativo Comunitario Fiscomisional Intercultural Bilingüe*“ handelt, das heißt, dass die Kulturen bewahrt werden sollen mit dem gleichzeitigen Ziel der Vermittlung einer akademischen Bildung, musste das Projekt auf die Konzeption einer Semipräsenz zurückgreifen. Um eine Brücke zwischen den verschiedenen Gemeinden, Familien, indigenen Nationalitäten und dem Projekt zu errichten und so der „gemeinschaftlichen -gemeinsamen Erziehung“ gerecht zu werden, wurde ein Agrarprojekt entworfen.

6.6.1 Agrarprojekt

Zu Beginn des Projektes „Abya Yala“ war auch ein übergreifendes Agrarprojekt mit den Schüler/innen und ihren Familien angedacht. Auf der einen Seite wurden Schüler/innen dazu angehalten, in den 15 Tagen zu Hause Land in ihren Gemeinden zu bewirtschaften, um mit den gewonnenen Erträgen einen Beitrag für die Gemeinde zu leisten, ihr Können zu verbessern und mit dem Verkauf der Produkte die monatlichen Kosten für das Internat abzudecken. Neben der privaten Bewirtschaftung zu Hause wurde auf der anderen Seite der Aufbau einer eigenen Agrarproduktion im Projekt entwickelt, und dies sollte auch zur Selbstversorgung bzw. Unterstützung durch Lebensmittel für das Internat dienen. Zugleich

sollten landwirtschaftliche Tätigkeiten, welche von Seiten des Projektes als eine zentrale Lebens- und Wirtschaftsform der indigenen Bevölkerung gesehen werden, in das Schulsystem für die Schüler/innen integriert werden. Für die Schüler/innen stand pro Tag ca. eine Schulstunde zur Verfügung, um kleine Arbeiten am Feld im Projekt zu verrichten. Für die Koordinierung bzw. die Erhaltung waren Angestellte sowie die Eltern der Schüler/innen verantwortlich (vgl. EB 8: 15). Dieses übergreifende Projekt wurde von der OCP mit einer Kostendeckung von 60,12% unter dem Projekttitel unterstützt:

„Contra la pobreza y la marginación indígena: promoción de un sistema sustentable de producción y comercialización y fortalecimiento de la educación bilingüe en la Provincia de Sucumbios (Ecuador)” (OCP 2005)

Ziel war es, in Verbindung mit der Schulbildung die Armut und Marginalisierung der indigenen Bevölkerung in jener Provinz durch eine bessere Agrarproduktion zu minimieren. Es lässt sich auch als weiteres verstecktes Ziel erkennen, dass das Agrarprojekt dazu dienen sollte, die *Comunidades* bzw. die Schüler/innen aktiv in ein Marktkonzept einzugliedern *„[...] para facilitar una mejor concurrencia en el mercado de los productos producidos por los indígenas, aumentar la calidad y la presentación adecuada del producto al consumidor final [...]”* (OCP 2005: 3)

Die angedachte Idee des Agrarprojektes und dessen anfängliche Finanzierung durch die OCP wurden nach und nach aufgrund der nicht erfolgten Bewirtschaftung seitens der Schüler/innen in ihren *Comunidades* eingestellt.

Das *Vicariato* plante weiters den Aufbau einer Vieh- und Agrokultur im Projekt, was aufgrund der internen und finanziellen Problemen wieder eingestellt werden musste. *„Entonces por el momento el proyecto agrícola osea la producción esta suspendida.”* (EB 8: 9) Zurzeit wird nur das Agrarprojekt im Abya Yala durchgeführt, in welchem die Schüler/innen keinen Tätigkeiten nachgehen müssen.

6.6.2 Gemeinschaftsarbeit

Die vorgesehene Bewirtschaftung eines eigenen Stückes Land, um das sich die Schüler/innen kümmern müssen, wird zurzeit nicht umgesetzt *„No sé últimamente, antes sí estaban trabajando. Últimamente no sé. Parece que no funcione en la huerta.”* (EB 3: 241) So der Wissensstand eines indigenen Professors. Deshalb ist im Stundenplan jeden Tag die Verrichtung einer Gemeinschaftsarbeit inkludiert, um das „Gemeinschaftliche“ aufrechtzuerhalten. *„Teníamos momentos de trabajo comunitario lo cual no era más que hacer una minga y hacer una limpieza en el área del colegio para presentar una buena*

imagen del colegio y mantenerlo limpio.” (T8) Eine Schülerin wünscht sich aber, dass sie anstatt der täglichen Gemeinschaftsarbeit das Erarbeiten von Artesania bzw. das Anpflanzen von *Yuca*, *Cana*, *Platano* oder *Frejol* erlernen würde (vgl. A 6: 85).

Der Anbau von Heilpflanzen und *Yuca* wurde von Seiten der indigenen Lehrer vorgeschlagen, welcher in der Stunde “*Idioma propio*” hin und wieder praktiziert werden könnten, jenem Vorschlag ist jedoch nicht nachgegangen worden (vgl. EB 3: 233).

Zudem werden Schüler/innen wöchentlich zu verschiedenen Diensten wie der Küchenhilfe, im Sinne des Vorbereitens von Lebensmitteln, wie beispielsweise das Schälen von *Yuca*, rotationsmäßig eingeteilt. Auch im Internat sind die Schüler/innen für das Sauberhalten und die Pflege verantwortlich.

6.6.3 Alltag zu Hause

Obwohl alle Schüler/innen Schwierigkeiten hatten, sich an das Leben im Internat zu gewöhnen, war es auffällig, dass alle bis auf eine Person das Projekt während des Aufenthaltes zu Hause vermissen. Freund/innen, der damit verbundene Lärm, aber auch die Lehrer/innen werden als fehlend erwähnt. Ersteres wird damit begründet, dass die befragten Schüler/innen die ältesten Geschwister in ihrer Familie sind und Jugendliche in ihrem Alter außerhalb der Gemeinde eine Schule besuchen bzw. wohnen, und sie somit keine gleichaltrigen oder älteren Personen zum Reden und Spielen in ihren Familien haben (vgl. A 1: 52; A2: 39; A 3: 65; A 4: 39; A 6: 24).

Während der Zeit in ihren Familien wäre das Erledigen von Hausübungen und die Mithilfe im Alltag von Seiten der Projektleitung vorgesehen. Den Alltag sieht ein Lehrer für die Schüler/innen zu Hause wie folgt: „*Por ejemplo trabajo en el campo, trabajo de la casa, entonces y ellos después ya de ayudar una semanita regresan a recibir lo mismo lo que es las clases. Una forma positiva de mi punto de vista.*“ (EB 4: 146)

Die Schüler/innen hingegen gaben an, dass sie in der einen Woche zu Hause zeitweise Aufgaben im Haushalt erledigen, jedoch die meiste Zeit sich von den Schulwochen erholen „[...] [N]o se ahí esta de vargo [lacht].“ (A 3: 50) Nur ein paar wenige werden in die Hausarbeit und alltägliche Angelegenheiten mit eingebunden „*Como la siembra de yuca, como se sabe limpia las matas del cacao, hacer la chicha, tambien hacer unas artesanías que requieren de mucha habilidad.*“ (A 6: 29) Ein Junge erzählt, dass er noch immer mit seinem Großvater auf die Jagd geht (vgl. A 7: 27), sowie ein anderer von den Kanufahrten (vgl. B 4: 55). Erwähnt wurde zudem öfters die Zubereitung bzw. Konsumierung der für das Frühstück angerichteten *Chucula* (vgl. ebd.: 25). Die befragten Schüler/innen hatten

zwischen fünf und neun Geschwister. Die Tätigkeiten ihrer Mütter beziehen sich auf die Hausarbeit, einige Väter sind in der Organisation der Cofán angestellt oder sind Lehrer.

6.6.4 Rückkehr in die Gemeinde

Im Laufe der Interviews und in informellen Gesprächen wurde ersichtlich, dass viele Schüler/innen sowie das indigene Lehrpersonal auch während der „freien- Woche“ in der Stadt bzw. in Dörfern außerhalb ihrer Gemeinde - sei es bei ihren Eltern oder Verwandten- wohnen. *„Porque la mayor parte de los estudiantes casi no viven en las comunidades otros si, si son de las comunidades pero no lo han dedicado más que todo.“* (EB 3: 66)

Vom indigenen Personal wird auch betont, dass der Wohnort in der Stadt dazu führt, dass der Kontakt mit der Gemeinde unterbrochen wird und kulturelle Traditionen verloren gehen: *„Ya no van y después ya regresan ya no quieren tomar chicha, ya no saben hablar su lengua, ya si como le da pena de las cosas o vergüenza de las cosas propia (.).“* (EB 1: 32) Eine weitere ergänzt:

„[...] a veces cuando están en el colegio los padres o los miembro de las comunidades lo dicen rabitados y dicen que están estudiando en el colegio y ni siquiera saludan ni siquiera hablan, dicen a veces los miembros de las comunidades. Entonces eso siempre sucede de los estudiantes de acá. Eso lo vi.“ (EB 3: 205)

Nach der Absolvierung oder dem Abbruch des *Colegio* stellt sich für die Schüler/innen auch die Frage des Wohnortes. Viele Schüler/innen wollen nach dem Abschluss in der Stadt eine weitere akademische Ausbildung fortsetzen, welche als Folge die Abwanderung in die Stadt mit sich bringt (B1 201). Die Abwanderung in die Stadt ist nach Angaben des Leitungspersonals in der Perspektivenlosigkeit in den Gemeinden begründet.

„Ellos que quieren es salir de su comunidad y salir a la ciudad y buscar trabajo en la ciudad. ¿Por qué? Porque en la comunidad no no no encuentran que hacemos? La tierra no es productiva como en la costa para ellos trabajarla y luego digamos sacar dinero.“ (PE: 297)

Diese Tendenz soll durch das Projekt Abya Yala und den Aufbau neuer produktiver Agrarproduktionen bzw. neuer Jobs gehemmt werden und die Rückkehr in die Gemeinden wieder fördern.

6.6.5 Unterstützung Familie/Gemeinde

Generell wichtig für das Projekt ist, dass der Bezug zur Gemeinde in der Gegenwart und in der Zukunft gefestigt wird, und diese sowohl auf ideologischer als auch materieller Ebene von den Schüler/innen Unterstützung erhält

Positiv von Seiten des Leitungspersonals wird die aufrechterhaltene Solidarität für die Gemeinde wahrgenommen. *„Algunos sí regresan a las comunidades para ayudar pero*

otros buscan trabajo fuera en la ciudad y no van a renunciar de ser socio de una comunidad. Por esa razón ellos por siempre ayudarán en la comunidad.“ (EB 3: 178)

Diese Solidarität wollen sie verstärkt in den Schüler/innen fördern, um nicht dem Individualismus, welcher dem Westen zugeschrieben wird, zu verfallen (vgl. EB 4: 19). Die Unterstützung der eigenen Familie und Gemeinde wird von Seiten der Schüler/innen eher in Form von finanziellen Mitteln bzw. beruflichen Chancen außerhalb der Gemeinde gesehen. *„Más que todo necesito ayudar a los que son mis pueblos.*“ (B1: 192)

Das Lehrpersonal sieht die Unterstützung der Schüler/innen in der Stärkung der eigenen indigenen Organisationen, das Leitungspersonal möchte die Schüler/innen dazu befähigen, als Lehrer/innen in den eigenen Gemeinden tätig zu werden. So könnten sie selber Projekte zur Verbesserung der Lebenssituation in den Gemeinden initiieren (vgl. EB 4: 35). Darunter ist die Verbesserung der Infrastruktur, Aufbau von Tourismus etc. zu verstehen. Unterstrichen wird dies im Abya Yala durch die anfangs geplanten und geförderten Agrarprojekte, welche den Schüler/innen finanzielle Mittel zur Kostendeckung ermöglichen sollten (vgl. OCP).

6.6.6 Zugehörigkeit zu einer indigenen Nationalität

Aus den *Testimonios* geht interessanter Weise hervor, dass sich die Schüler/innen bei ihrer Ankunft im Projekt über ihre Zugehörigkeit zu einer Nationalität gar nicht bewusst waren. *„Y cuando me vine por aquí me enterné que habían cinco nacionalidades y que pertenecía a una nacionalidad, lo que yo nunca supe.*“ (T 1) Wie auch: *“Después cuando (...) aquí vine a conocer que pertenece a una nacionalidad.*“ (T 3) Dieserlangten sie im Laufe ihrer Zeit im Projekt, durch das Erlernen ihrer Sprache, das Tragen der kulturellen Kleidung, durch Informationen im Fach *„Cosmovisión“* sowie die Gemeinschaftsarbeiten bzw. Agrarprojekte.

“Gracias a este colegio por dar este espacio de reconocer lo propio para que nuestra cultura no se pierda, la esperanza que todos sonaba lo encontramos en el colegio Abya Yala.”(T 2)

6.7 Zukunftsaussichten nach dem Schulbesuch

„De aquí saldremos los futuros dirigentes de nuestras comunidades, organizaciones de nuestra provincia y porque no decirlo del país, porque hemos sido preparados para eso y claro que lo podemos alcanzar.“ (T 2)



Abbildung 24 Abschlussjahr 2012

Der positive Abschluss des Colegio soll den Absolvent/innen die Möglichkeit bieten, sich weiter akademisch fortzubilden. „*Nosotros queremos que el joven que termine en este colegio luego pueda tener acceso a la universidad.*“ (PE: 201) Eine Ausbildung als Professor/in, um später in ihren Gemeinden unterrichten zu können, wird von Seiten der Maristas stark gefördert (vgl. PE; EB 4). Beweggrund für dieses Anliegen ist die Tatsache, dass die bisherigen Professor/innen eine mangelnde Ausbildung haben und dadurch das Niveau der Schulen in den Gemeinden schwach ist. Insofern ist es ohne Schulbesuch außerhalb der Gemeinden kaum möglich, eine weitere Ausbildung auf universitärer Ebene anzuschließen.

Durch eine Förderung des Ordens der Maristas erhielten die ersten Absolvent/innen die Möglichkeit, im Gegenzug zu ihrer Mitarbeit im Projekt ein universitäres Fernstudium zur Ausbildung zu Professor/innen zu absolvieren. Die Schwierigkeit eines Fernstudiums in Kombination mit mangelndem Wissen führte dazu, dass die Absolvent/innen das Semester nicht positiv abschließen konnten. Einige gingen aufgrund dieser negativen und frustrierenden Erfahrung wieder in ihre Gemeinden zurück bzw. die jungen Männer zum Militär.

„Les pregunto: ¿Qué van hacer ustedes a salir del colegio? Van a estudiar en la universidad? Unos decían: 'Si si, claro la universidad porque nosotros tenemos que salir adelante'. Tenemos que sacar adelante los pueblos las comunidades. - Pero eh ya en la practica eh la mayoria no ha seguido estudiando.“ (BE 7: 89)

Nach Informationen des Lehr- und Leitungspersonals ist der Großteil der Absolvent/innen wieder in ihre Gemeinden zurückgekehrt, und die meisten befinden sich schon in Lebensgemeinschaften. In den Gemeinden können sie als des/der Lehrer/in oder in der Landwirtschaft ausüben. Deshalb wird von Seiten des Leitungspersonals angenommen, dass viele Absolvent/innen das Leben in der Stadt bevorzugen werden, da dort die Chance auf einen Beruf mit finanziellen Entgelten größer ist. Einige wenige gehen auch der Arbeit

im illegalen Sektor (Drogenhandel) aufgrund ausbleibender attraktiver Alternativen bzw. Möglichkeiten nach.

Die befragten Schülerinnen würden nach Beendigung der Schule gerne eine universitäre Laufbahn einschlagen, um Assistentin, Chemikerin oder Architektin zu werden. Die Schüler würden im Gegensatz dazu gerne der Polizei oder dem Militär beitreten. Die Wahl des Militärs liegt auch darin begründet, dass die Möglichkeit einer universitären Ausbildung geboten wird und damit bessere Chancen im Berufsleben gegeben sind.

Zur Verbesserung der Zukunftsmöglichkeiten nach dem Colegio wird von Seiten des Lehr- und Leitungspersonals einerseits eine bessere und gezielte Orientierung für die Schüler/innen über die Möglichkeiten eines weiteren Berufsweges nach der Absolvierung des Abya Yala vorgeschlagen (vgl. ebd.: 89). Andererseits besteht auch die Überlegung zum Aufbau von Fachausbildungen statt der Förderung auf universitärer Ebene (vgl. EB 4: 35)

„Y aparte de eso con una amplia vista de los horizontes no se van a limitar solamente con proyectos de su cultura o de su nacionalidad sino como ellos están relacionado con demás (-) - amigos incluso entonces no se va a hacer nada adaptarse a un equipo de trabajo, un grupo de trabajo de diferentes tipos que sean. Eso lo veo y.” (EB 8: 31)

6.8 Herausforderungen

Die Abdeckung, Verbindung und Verwirklichung der drei zentralen Kriterien des Projektes –der Vermittlung von akademischem Wissen, der Förderung der indigenen Kulturen und der Miteinbeziehung der Gemeinde - führt zu verschiedenen Herausforderungen und Problemen, welche sich erst in der Umsetzung des Projektes zeigten. Während der Gespräche wurden aktuelle Herausforderungen im Projekt und Lösungswege thematisiert, welche aufgrund der Verwobenheit von kulturellen, religiösen, rechtlichen und finanziellen Ebenen entstanden sind.

6.8.1 “Brujería”

Bis heute ist es noch nicht gelungen, einen integrativen Umgang mit der indigenen Weltanschauung in Bezug auf den *Schamanismus* bzw. die *Brujería* zu entwickeln. Krankheiten oder schlechte Noten werden von den meisten Schüler/innen oft in der Ausführung von bestimmten religiösen Praktiken der *Schamanen* oder magisch agierender Personen

gesehen.

„Como que nos bajamos en las materias, y algunos de mis compañeros dicen que es un poco de mal pensado un poco brujería.” (A 4: 137)

Die steigende Anzahl von Abbrüchen und Krankheitsfällen schürt die Annahme der Schüler/innen von der Existenz von *brujería* im Projekt (vgl. B1: 249). Es herrschen teilweise Gerüchte im Projekt vor, die davon ausgehen, dass der Ort des Projektes „verflucht“ ist. “[E]s cierto que sí hacen brujerías aquí en el colegio[.]” (A 1: 249), kommentiert ein Schüler. Eine indigene Lehrperson unterstreicht diese Aussage (vgl. EB 3: 138).

Die *brujería* äußert sich nach Überzeugung der daran Glaubenden durch Kopfweh, Bauchweh, Fieber, Ohnmachtsanfälle, aber auch durch das Sehen von Geistern oder „schwarzen Menschen“. Das religiöse Personal anerkennt diese Weltanschauung – diesen Glauben als eine Realität für manche Schüler/innen und als Teil deren Kultur. Jedoch wird im Umgang damit eine sehr konträre und ambivalente Positionierung eingenommen. Auf der einen Seite wird die Meinung vertreten:

„Mientras andemos así es un poco difícil (.) que ellos superen no. Cuando están siempre están dominados etcétera Entonces en la (..) en la religión donde Jesús (.) decimos les liberé eso eso es la retención(.) no. Que quieran que hay una espíritu MÁS fuerte que domino nosotros y que eso libera eso es sobrehumano. Eso sería él (.) en el sentido de la religión básica no. Ser capaces de ser eh de superarse a esos miedos porque en realidad son miedos.” (EB 4: 33)

In dieser Aussage ist zu erkennen, dass die Wahrnehmung der *brujería* von den indigenen Schüler/innen als Folge von Ängsten bezeichnet werden, die durch einen anderen Glauben, und in diesem Fall jenen des christlichen, überwunden werden können. Andererseits bemüht man sich von Seiten der Leitung um einen großen Respekt gegenüber der indigenen Weltanschauung (vgl. EB 2) und bestätigt: „[...] (..) Y nosotros con nuestra mentalidad occidental decimos: ‘eso es imaginación’. *Pe r o lo creen.*“ (EB 4: 31) Die Aussagen des vorwiegend männlichen religiösen Leitungspersonals, dass es sich bei Vorkommnissen von *brujería* primär um Einbildungen sowie um Ausreden handelt, werden von den Schüler/innen als problematisch gesehen. „*Porque con decir esto, lastiman bastante a los jóvenes y con todo lo que hacen mas que todo yo digo porque a mi me ha hecho decir esto, muy mal.*“ (A 1: 249)

Dieser Zugang des Leitungspersonals wird von Seiten der Schüler/innen stark kritisiert. „*Bueno (.) A mi eso es la situación que mas me ha molestado, porque (.) en realidad dicen que conservamos lo que es la cultura, la nacionalidad, ya las creencias, que respetan. Pero en esta parte no lo están haciendo.*“ (ebd.: 241)

Auch das indigene Lehrpersonal sieht den Umgang des Leitungspersonals mit Situationen, in denen die indigenen Weltanschauungen eine Rolle spielen, gegenüber den Schüler/innen

als problematisch. *„Bueno, así, eso yo creo que no hay hasta este momento no hay visto desde el punto de vista. Porque algunos dicen que algunos estudiantes me han contado que los hermanos, no lo han considerado porque eso no existe.“* (EB 3: 138)

Das nicht indigene Lehrpersonal nimmt eine neutrale Stellung zur Thematik rund um die *brujería* ein: *„Te cuento que (..) el colegio pues se mantiene m-u-y respetuoso con este punto de vista porque es parte de su cultura no.“* (EB 8: 35) Zudem nimmt es die Aussagen der Schüler/innen als wahr an (vgl. EB 7: 117).

Da die indigene Weltanschauung eine faktische Realität für die indigenen Schüler/innen ist und somit Krankheiten und Schulabbrüche häufiger werden, wird die Leitung dazu genötigt, sich dessen Problemen zu stellen, auch wenn sie sie als „Nichtigkeit“ abtun. *„Y eso como nos hablamos con las nacionalidad bueno eso esta en proceso y van a ver que está pasando. Yo creo que seria que venga un Shaman aca y de cualquier nacionalidad y que vea y haga una limpieza.“* (A 4: 137)

6.8.2 Abbruch

Das Projekt muss sich mit einer immer höheren Abbruchrate der Schüler/innen auseinandersetzen. Die Gründe sind oft nicht bekannt und laufen auf Spekulationen hinaus. Eine große Hürde für viele Familien stellt die Erhöhung des monatlichen Schul/Internatsgeldes dar. Ein Erlass der Kosten ist aufgrund der unzureichenden Unterstützung des Staates und der Verschuldung der Diözese nicht möglich. Weitere Ursachen für den Abbruch sind in der Lernschwäche der Schüler/innen, in einem Schulwechsel oder in Verstößen gegen die Hausordnung zu finden, aber auch Heirat oder Schwangerschaft zählen zu häufigen Abbruchgründen.

Für viele Personen im Projekt ist das Internat eine Ursache für den Abbruch. Dies wird auf der einen Seite auf die Entfernung von den Familien, sowie die Notwendigkeit, sich an Regeln zu halten zu müssen angeführt, auf der andern Seite auf die mangelnde Freiheiten, welche sie außerhalb des Projektes gewöhnt sind.

Einen weiteren Grund stellen auch Krankheiten dar: *„Bueno mi mejor amiga se fue el otro año. Osea el otro año hubo una enfermedad una eh tipo epidemia pero decían que lo era una brujería. Entonces estaba muy enferma muy enferma y se retiró.“* (A 6: 108) Auffallend ist, dass vor allem im zweiten Schuljahr die Abbruchrate am stärksten ist.

Dies könnte ein Indiz für die fehlende Adaptierung des Projektes an die kulturellen Gegebenheiten der Schüler/innen sein.

6.8.3 Internat

In Verbindung mit der Konzeption eines Internates ergaben sich zwei zentrale Herausforderungen. Zum einen die Herausforderung der Schüler/innen, sich an das Leben im Internat anzupassen, welches durch Regeln und die Entfernung von den Eltern bestimmt ist. Zum anderen ergaben sich durch das ständige Zusammenleben und das entsprechende Alter zwischen den Schüler/innen Liebesbeziehungen, welche nun von Seiten der Leitung verboten worden sind, um die Konzentration auf das akademische Wissen zu fokussieren und Schwangerschaften zu vermeiden.

6.8.4 Lehrsituation

Im Gründungsakt wird mehrfach betont, dass dieses Projekt weg von den bisher existierenden interkulturellen und bilingualen Schulsystemen gehen will, da sie jene nicht als authentisch sehen. Dies führt auch dazu, dass andere pädagogische Leitfäden zur Wissensvermittlung werden sollen. Dabei soll angewandt werden: das autoritäre Lehrer/innen-Schüler/innen Verhältnis, Wiederholen und stures Auswendiglernen im Lernprozess, sowie die Erziehung zum Individualismus und Konkurrenzkampf vermieden werden. Vor allem in Bezug auf die Interkulturalität heißt es:

„No a una educación adveniente, occidentalizada, que no tiene en cuenta las culturas propias, y si las tiene en cuenta, sólo es para la curiosidad, la historia o el folklore. Dicha educación no crea autoestima ni afán de superación, sino complejos de inferioridad y dependencia cultural.” (CECIB 2005: 22)

In den Interviews mit dem Führungspersonal wurde mehrfach erwähnt, dass es vor allem in der Region Sucumbios und im bilingualen interkulturellen Schulsystem an guten Pädagog/innen mangelt. Die schlechte bis kaum vorhandene Ausbildung und Weiterbildung für alternative pädagogische Lehrvermittlung führt dazu, dass der Unterricht trotz des Vorsatzes alternativer Ansätze frontal abgehalten wird. Die dazukommenden körperlichen Anstrengungen beim Unterrichten in dieser Klimazone und die geringe finanzielle Entlohnung tragen nicht zu einer kreativeren Lehrvermittlung bei.

„El ministerio les contrato por un año - al año siguiente pues a lo mejor lo renueva el contrato. Entonces ahí hay una inseguridad. Pues aveces son contratos donde el salario es muy bajo. Que son alrededor dos o trescientos dolares - al mes. Entonces con esta inseguridad de una parte y con el salario bajo pues no hay una forma de subir el nivel de la educación.” (EB 4: 1)

Die Verantwortung für den Erhalt der indigenen Kulturen wird dem indigenen Lehrpersonal zugeschrieben. Bei ihnen liegt die Verantwortung, dass die Schüler/innen sich zu ihrer Kultur bekennen und diese auch nach Beendigung der Schule weiterführen. *„Ahi mismo los profesores pues siempre les veo hablando en español en vez de hablar en su propia lengua con sus alumnos de su nacionalidad.“* (PE: 169) Wird von einer Leitperson kritisiert. Hinzu kommt, dass sie am indigenen Lehrpersonal die Vorbildrolle kritisieren.

„Tienen su eh espacio para ellos pueden enseñar la lengua, la cosmovisión, la cultura. Pero pues .. yo veo que .. falta.. porque los profesores son los primeros que dan ejemplos .. porque yo no veo a ningún profesor .. vestirse en su propio indumentario.“ (ebd.: 165)

Im Projekt herrscht ein genereller Mangel an Sprachprofessoren und indigenem Lehrpersonal. So unterrichtet zur Zeit nur ein Professor alle fünf Nationalitäten im Fach *„Cosmovisión“*. Diese Entscheidung wird auf den Beschluss der Direktion zurückgeführt (vgl. EB 3: 54).

Zudem wird von Seiten des indigenen Lehrpersonals bemängelt, dass sie kein Mitspracherecht auf administrativer Ebene in Bezug der Entscheidungsfindung, Ausarbeitung des Stundenplanes etc. haben, sodass von der Leitung bzw. den staatlich rechtlichen Bedingungen nur eine gewisse Anzahl an Schulfächern für die *„Lehre der Kultur“* zur Verfügung gestellt wird. *„Administrativamente no somos tomados en cuenta los de las nacionalidades, somos considerados como profesores nada mas. Eso es un problema para mi.“* (EB 3: 110) Weiters erschweren auch fehlendes Material und Forschungen in den Fächern *„Cosmovisión“* und *„Idioma propio“* einen qualitativ guten Unterricht.

6.8.5 Finanzen

Der schwierigen finanziellen Situation, beruhend auf der mangelnden staatlichen Verantwortung, sind sich alle Lehr- und Leitungspersonen bewusst, auch dass die dadurch steigenden monatlichen Kosten zum Abbruch einiger Schüler/innen führen (vgl. EB 3: 158, EB 4: 7). Fehlende finanzielle Eigenmittel führen neben den zu geringen Subventionen dazu, dass Personalmangel vorherrscht, Bücher und Materialien fehlen, Projekte stagnieren und das Essen mager ausfällt. Aufgrund der ausbleibenden finanziellen Hilfeleistung vom Staat, wurde auf die Unterstützung der OCP Ecuador zurückgegriffen. Die Finanzierung beschränkte sich auf den Bau der Infrastruktur, auf eine begrenzte Förderung des *Centro Cultural* und auf ein Agrarprojekt. Für die restlichen Kosten wie Strom, Nahrung, Wasser,

Personal, Administration, Angestellte etc. müssen alternative Einnahmequellen lukriert werden, welche nicht immer ausreichend sind.

Conclusio

7 Resümee

Der erste Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 2, 3, 4), brachte zuerst zum Vorschein, dass die Lebensweise der indigenen Bevölkerung und ihre Kultur lange als Hindernisse für einen ökonomischen Aufschwung galt, der dem Staat und der Bevölkerung Entwicklung versprach. Eine konstruierte Hierarchisierung der Bevölkerung seit der Kolonialisierung entwickelte sich, welche auf der einen Seite der indigenen Bevölkerung ihre Rechte raubte und damit einhergehend eine Marginalisierung derselben verursachte. Auf der anderen Seite wurde zwanghaft versucht die indigene Bevölkerung in das okzidental geprägte Staatssystem einzugliedern. Dieser Vorgang wurde durch Schulpolitik und Alphabetisierungskampagnen forciert, aber auch durch das Eindringen und die Besitznahme von indigenem Land um den Abbau von natürlichen Ressourcen zu fördern. Die Auswirkungen dieses Vorgehens auf die indigene Bevölkerung erstreckten sich von sozialen, ökologischen, ökonomischen, gesundheitlichen, rechtlichen hin bis zu innenpolitischen und geistlichen Problemen und führten zu Marginalisierung, Armut und Diskriminierung.

Das Aufkommen von indigenen Organisationen und deren Zusammenschlüssen auf nationaler Ebene ab den 1980ern, verbunden mit sozial-ökonomischen und politischen Problemen innerhalb des Staates, ermöglichte der indigenen Bevölkerung Forderungen gegen den Staat auf rechtlicher Ebene durchzubringen und als legitimierter Akteur in der Gesellschaft wahrgenommen zu werden. In den Jahren dieser Prozesse kam es unter anderem zur Änderung des Terminus *Indio* in *Indígena* und zur Selbstbeschreibung der indigenen Bevölkerung in Nationalitäten innerhalb des ecuadorianischen Staates. Die Selbstbezeichnung als Nationalitäten sichert auf juristischer Ebene rechtliche Forderungen ab (z.B. Recht auf Land, Recht auf Sprache, Recht auf Kultur). Diese wurden durch die Verabschiedung der Neuen Verfassung von 2008 gestärkt, in der Ecuador als interkultureller und plurinationaler definiert wurde. In diesem Kontext schien es auch wichtig aufzuzeigen, was unter Kultur(en) bzw. der indigenen Kultur in Ecuador verstanden wird (vgl. Kapitel 2.5), denn der Verfassung wurde eine indigene Philosophie (*Sumak Kawsay* – *Buen Vivir*) zugrundegelegt, welche unter anderem Entwicklung nicht auf

ökonomische Faktoren zurückführt. Die starke Hierarchisierung und Diskriminierung zwischen den existierenden Kulturen, allen voran der weißen Eliten und der indigenen Bevölkerung, sollte gelindert und die indigene Bevölkerung in die Mitgestaltung des Staatsprojektes mit einbezogen werden. Dennoch ist im Bezug auf die Definition von „Kultur“, welche in der späteren Auseinandersetzung mit dem EIB-Konzept (vgl. Kapitel 4) eine tragende Rolle einnimmt, erkennbar, dass sowohl die Definition der CONAIE wie der *Plan Nacional de Cultura* von einem dynamischen und wandelbaren Kulturbegriff ausgehen, wobei bei zweitem eine genauere Festlegung von kulturellen Elementen ausbleibt und somit die Gefahr besteht, von einer dominanteren Kultur eingenommen zu werden. Die CONAIE hingegen schreibt in ihrer Definition bestimmte Elemente, welche eine Kultur für sie ausmachen nieder (vgl. Kapitel 2.5). Jene Elemente beinhalten Lebensformen und -weisen, welche oft durch die Kolonialisierung vernichtet oder verdrängt wurden bzw. dem okzidentalem Wissen untergeordnet sind. Eine offene Auffassung eines Kulturbegriffes auf legislativer Ebene kann nun wieder dazu führen, dass für die indigene Bevölkerung dazu zählende kulturelle Elemente nicht inkludiert werden und die nationale Festschreibung wieder okzidental vorgegeben ist. Es wurde ersichtlich, dass trotz aller positiven rechtlichen Verankerungen und rhetorischen Bekundungen insbesondere in Bezug auf die indigene Bevölkerung und die kulturelle Vielfalt in Ecuador noch immer Diskrepanzen vor allem in Hinsicht auf Fremd- und Selbstzuschreibung, sowie eine Unterteilung zwischen indigenem und okzidentalem Wissen und Kultur vorherrschen.

Weitere Daten belegen, dass die indigene Bevölkerung nicht nur noch immer zur ärmsten zählt, sondern auch zu jener mit dem geringsten Bildungsgrad.

Deshalb wurde in Kapitel 3 dem Phänomen nachgegangen, dass eine Schulbildung ohne bestimmte Voraussetzungen, wie beispielsweise die Beherrschung der gesprochenen (spanischen) Sprache in der Schule – die Bourdieu als *inkorporiertes kulturelles Kapital* bezeichnet – nicht zu einer sozio-ökonomischen Verbesserung führt. Ersichtlich wird dies durch die Alphabetisierungsquote und des Armutsindex innerhalb der indigenen Bevölkerung im Vergleich zur restlichen Bevölkerung Ecuadors trotz jahrlanger geförderter Alphabetisierungs- und Schulkampagnen. Denn durch die verpflichtende *hispanische Schule* wird vorausgesetzt, dass die indigene Bevölkerung neben der spanischen Sprache auch die okzidentalen Werte, Normen und Denkmuster schon vor Beginn des Eintretens in die Schule beherrschen bzw. kennen muss. Tut sie dies nicht, ist ein schulischer Erfolg und damit verbunden die Chance zur Verbesserung der sozial-ökonomischen Lage sehr gering. Zudem werden ihre Werte, ihre Kulturen und ihre

Lebensformen durch andere – (okzidentale) ersetzt. Desweiteren wurde mit Gramsci und Freire aufgezeigt, dass die Institution Schule zur Legitimation von existierenden Herrschaftsverhältnissen und Weltanschauungen genützt werden kann, um die vorherrschenden Ungleichheiten innerhalb einer Gesellschaft beizubehalten (vgl. Kapitel 3.2; Kapitel 3.3). Jene *Entfremdung* der eigenen Kultur und die damit einhergehende Marginalisierung innerhalb der neuen Gesellschaft wurde vor allem durch Kolonialisierungsprozesse gestärkt und führte selten oft zur Vernichtung indigener Kulturen oder zu internen sozialen Problemen in einer Gemeinde.

Das Aufkommen von interkulturellen bilingualen Schulsystemen (vgl. Kapitel 4) will diesem Prozess entgegensteuern, indem indigenes kulturelles Wissen, neben der gesprochenen indigenen Sprache in der Schule mit einfließt und gleichzeitig eine Anpassung an die neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse gegeben ist. Dass jener Prozess aufgrund von vorgefestigten Strukturen wieder Gefahr läuft hierarchisch geprägt und von außen bestimmt zu sein, zeichnete sich in der Auseinandersetzung mit der Handhabung des interkulturellen bilingualen Schulkonzepts in Ecuador ab.

Das junge EIB- Konzept in Ecuador (ab Ende der 1980er) befindet sich noch immer in einem Entstehungsprozess. Evaluierungen, Erneuerung und Veränderungen für qualitativ bessere Ergebnisse auf interner und externer Ebene, um auch innerhalb der Gesellschaft Akzeptanz und Wertigkeit zu erlangen, sind ständige Prozesse. Die unzureichende Finanzierung verschärft den qualitativen und quantitativen Ausbau. Die Entstehung zweier parallel geführter Schulsysteme (*hispanisch* und *EIB*) in den ersten Jahren sollte nun durch die Verankerung des EIB-Konzeptes in der Neuen Verfassung von 2008 abgeschaffen werden. Damit wird auf der einen Seite eine Qualitätssicherung und damit einhergehende Gleichstellung mit dem *hispanischen System* von Seiten des Staates argumentiert. Auf der anderen Seite verlor die indigene Bevölkerung dadurch ihre Autonomie über die Führung und über die Verwendung und Definition von Begriffen. Dies wirkt sich allem voran in den Inhalten und in der Zusammenstellung des Stundenplanes aus. Auch schon in der Vergangenheit wurde der fehlende Fokus auf die Kultur von Seiten der Indigenen im EIB-Konzept bemängelt. Aikman (1999: 222) sieht die Möglichkeit einer wirklichen Realisierung einer EIB, die die indigene Kultur ins Zentrum des Geschehens rückt wie folgt:

„Si los pueblos indígenas tuvieran control sobre sus propios programas educativos, podrían determinar los conceptos de ‘cultura’ y ‘currículo’, y de esta forma asegurarían que la educación intercultural tuviera un verdadero ‘enfoque cultural’.“ (ebd.).

7.1 Fazit

Das analysierte Fallbeispiel Abya Yala (vgl. Kapitel 6) wollte gerade diese Schwäche des EIB-Konzeptes aufgreifen und in einer verbesserten Form – eine wirkliche Förderung der indigenen Kulturen bei gleichzeitiger akademischer Bildung – umsetzen. Zudem befindet sich das Projekt in einer marginalisierten und konfliktreichen Region (vgl. Kapitel 5), was zu einer Verschärfung der in Kapitel 2 aufgezeigten Probleme für die indigene Bevölkerung führt. Ziel der Arbeit ist es, der Frage nachzugehen inwieweit eine konkrete Umsetzung des EIB-Konzeptes in ihren Zielsetzungen zur Förderung und Bewahrung der indigenen Kulturen bei gleichzeitiger Eingliederung in die Mechanismen einer von okzidentalischen Werten und Techniken geprägten Gesellschaft und Arbeitswelt im Projekt Abya Yala gelungen ist.

Im gesamten Konzept des Projektes können **vier Ebenen** ausgemacht werden, auf welchen versucht wird die indigenen Kulturen zu fördern: 1) jene des **Internats – Semipräsenz**, 2) jene des **Schulbereiches**, 3) jene der **Gemeinde** und 4) jene der **erweiternden Projekte** (Agrarprojekt, Casa Cultura). Aber auch in der Ortssuche und in der Konstruktion der Gebäude wurde versucht, auf die Bedürfnisse der indigenen Bevölkerung Rücksicht zu nehmen.

Aber auch in diesem Projekt ist die Form der Förderung und die damit verbundene Annahme, was Kultur sei, von der nicht indigenen Leitung bestimmt und durch die staatliche Vorgabe des Stundenplanes weiter beschränkt. Diese Situation, welche vom indigenen Lehrpersonal wahrgenommen wird, ist mit dem Wunsch verbunden, auch auf administrativer Ebene mehr Mitspracherecht zu erlangen. Dennoch waren bis zum Forschungszeitpunkt Entscheidungsposten nur mit nicht-indigenem Personal besetzt.

Obwohl vom Leitungspersonal von einer breiten Definition von Kultur ausgegangen wird, die die Sprache, das Essen, die Weltanschauung, die Feste etc. beinhaltet, ist auffällig, dass allem voran das Tragen der kulturellen Tracht als wichtiges Element wahrgenommen wird und dieses somit zu einer der drei Hauptkomponenten zur Förderung der indigenen Kulturen im Schulalltag zählte - ein Element, welches in der Definition der CONAIE nicht erwähnt wird. Bei der Auswertung der Themenkategorien kam weiter zum Vorschein, dass das Tragen der kulturellen Tracht im alltäglichen Leben der Schüler/innen kaum eine Rolle spielt. T-Shirts, Hosen, Jeans etc. sind für die Schüler/innen vertrauter als die Verwendung ihrer traditionellen Tracht. Auch das indigene Lehrpersonal bevorzugt Lehrer/innenuniform oder T-Shirts und Jeans. Viele Schüler/innen waren erst im Projekt

angehalten worden ihre Tracht zum ersten Mal zu tragen, eine Verpflichtung, die anfangs von vielen Schüler/innen als etwas Fremdartiges beschrieben und erst im Laufe der Zeit als Eigenes wahrgenommen wurde und ihre Identifikation mit ihrer Nationalität gestärkt hatte. Trotz dieser positiven Konnotation handelt es sich um eine von außen implementierte Verpflichtung von Seiten der Leitung und der Eltern.

Im Stundenplan sind für die Förderung von indigenem Wissen und Kultur zwei Fächer verankert: „*Idioma propio*“ und „*Cosmovisión*“.

Die Lehre der indigenen Sprache im Projekt zur Förderung der Kultur geht mit einer sehr ambivalenten Situation einher, denn es herrscht kein gleiches Sprachniveau (weder in spanischer noch indigener Sprache) unter den Schüler/innen und innerhalb einer indigenen Nationalität vor. So beherrschen die einen besser Spanisch und die anderen besser eine indigene Sprache, was nicht nur die Kommunikation zwischen den Schüler/innen und dem Personal erschwert, sondern auch die Aufnahme des Unterrichtsstoffes, welcher in Spanisch dargeboten wird. Weiters wird Spanisch als Kommunikationssprache gehandhabt und zieht somit eine Abnahme des Gebrauchs der indigenen Sprache mit sich. Zudem ist zu hinterfragen, ob von der indigenen Sprache überhaupt verallgemeinert als Muttersprache gesprochen werden kann, wenn sie zeitweise erst im Projekt gelernt wird. Im Unterrichtsfach „*Idioma propio*“ wurde zudem auf Lehrmethoden und Prüfungsevaluierungen nach dem *hispanischen System* zurückgegriffen - Methoden, welche das MOSEIB in seinem Grundgedanken vermeiden will. Obwohl von Seiten des Leitungspersonals das Sprechen der indigenen Sprache vermehrt erwünscht ist, ist das nur in den Schulstunden möglich.

Das zweite Schulfach „*Cosmovisión*“ war für die Weitergabe von indigenem Wissen gedacht. Fehlendes Personal führte dazu, dass ein Professor alle fünf indigenen Nationalitäten in spanischer Sprache unterrichtet. Auch in diesem Fach wird bei der Vermittlung von Wissen nach dem Vorbild von *hispanischen* Lehrmethoden gearbeitet, was auch im Verlangen ersichtlich wird, die Erzählungen aus den Gemeinden in okzidentale Kategorisierungen (Geschichte, Mythos, Legende) einzuteilen. In Betrachtung des Stundenplanes ist auffällig, dass bis zum Forschungszeitraum nur zwei Fächer kulturelle Bezüge hatten und die Vermittlung von akademischem Wissen im Vordergrund stand. Auch die tägliche Gemeinschaftsarbeit zur Mitarbeit im Agrarprojekt wurde auf kleine Aufgaben reduziert. Zudem musste die anfangs konzipierte Semipräsenz von 15 Tagen zugunsten des akademischen Wissens auf drei Wochen Internat und eine Woche in den Familien verändert werden was in der schulischen Leistungsschwäche der

Schüler/innen begründet wird. Das führte dazu, dass die versuchte Aufrechterhaltung einer Balance zwischen Familie und Schule beschnitten wurde. Die Einbindung der indigenen Gemeinden sollte durch ein Agrarprojekt innerhalb des Projektes Abya Yala und in den Gemeinden forciert werden. Fehlende Koordination und finanzielle Ressourcen führten zur Reduzierung auf die Instandhaltung des projektinternen Agrarbereiches. Die Gemeinde nimmt dennoch einen zentralen Stellenwert im Schulalltag ein, denn Leitungspersonal und indigenes Lehrpersonal erhoffen sich durch die erlangten schulischen Abschlüsse der Schüler/innen eine langfristige Verbesserung der sozio-ökonomischen Lage in den Gemeinden. Das ist auch ein Grund, weshalb das Leitungspersonal in den Schüler/innen potentielle Grundschullehrer/innen für ihre Gemeinden ausbilden will. Die Schüler/innen würden nach eigenen Angaben aber ein Leben außerhalb der Gemeinde in einer Stadt bevorzugen.

Die Semipräsenz des Projektes führt dazu, auch im Internatsalltag auf die Bedürfnisse der indigenen Nationalitäten einzugehen. Vor allem das nicht-indigene Lehrpersonal schreibt Aufsteh- und Essensgewohnheiten einer Kultur zu, denen aber im Projekt nicht nachgegangen werden kann. Zum einen muss aufgrund der Semipräsenz das Stundenkontingent in geballter Form untergebracht werden. So beginnt ein Tag für die Schüler/innen um 5.30 und endet um 21 Uhr. In einigen Gemeinden werden nach Sonnenuntergang (ca. 18.30) viele Aktivitäten aufgrund der fehlenden Stromversorgung eingestellt, sodass der lange Tagesablauf für Schüler/innen sehr ermüdend ist. Zum anderen wurde ersichtlich, dass die Anzahl der Schüler/innen, fehlendes Personal und fehlende finanzielle Ressourcen nicht die Möglichkeit für eine abwechslungsreiche und vielfältig Ernährung im Projekt ermöglichen. Dabei wird nicht nur vom indigenen Lehrpersonal, sondern auch von den Schüler/innen das tägliche Trinken von *Chucula* oder *Chicha* als fehlend empfunden.

Die Trennung von der Familie äußert sich bei einigen Schüler/innen zeitweise in Form der Überschreitung von Regeln, aber auch häufiges Kranksein führt zum Schulabbruch. Aber auch aufgrund fehlender finanzieller Mittel, müssen einige Schüler/innen das Projekt verlassen. Wird von Seiten der Leitung oft nur von Krankheiten gesprochen, werden diese von Seiten der Schüler/innen und des indigenen Lehrpersonals als *brujeria* bezeichnet und bedürfen der Heilung oder Reinigung durch einen *Schamanen*. Obwohl das Leitungspersonal in seiner Definition von Kultur die verschiedenen Weltanschauungen und Glaubensformen inkludieren, wird ersichtlich, dass auch im Projekt im Zusammenleben von Personen mit indigenen und nicht indigenen Weltanschauungen und

Glaubensvorstellungen der Umgang mit dem Auftreten von *brujeria* von Seiten der Schüler/innen und des indigenen Lehrpersonals mehr Sensibilität und Raum verlangt.

Die Marginalisierung der indigenen Nationalitäten führte dazu, dass sie sich trotz gelebter Glaubensunterschiede an die römisch katholische Basiskirche ISAMIS und nicht primär an den Staat wandten, um ein EIB-Schulsystem zu realisieren. Die begrenzten Finanzmitteln von ISAMIS und der indigenen Bevölkerung und die fehlende Unterstützung vom Staat sind Grund dafür, dass im Projekt finanzielle Schwierigkeiten vorherrschen und Geld für die Bezahlung, Einstellung von Personal, aber auch für die Verpflegung und Zusatzprojekte fehlt. Die verpflichtende Pension für die Schüler/innen, um die Kosten des Internates zu decken, können nicht immer bezahlt werden und führen zum zwanghaften Abbruch der Schüler/innen. Desweiteren musste auf externe finanzielle Hilfe zurückgegriffen werden wie etwa die große finanzielle Hilfeleistung der OCP. Diese jedoch sollte angesichts der bisherigen Schäden durch die Erdölindustrie in dieser Region kritisch betrachtet werden. Die OCP selbst versucht ihre Unterstützung hingegen in einem schönen Licht darzustellen: *„El consorcio de empresas petroleras que, en conjunto, forman la empresa OCP Ecuador S.A., debe sentirse orgulloso de lo que hace para contribuir al desarrollo económico y social de Ecuador.“* (Oak 2006: 6)

In der Umsetzung des Projektes zur Förderung von Kultur können folgende Grenzen und Stärken eruiert werden:

Tabelle 11 Grenzen und Stärken der Umsetzung des EIB- Konzeptes

Grenzen	Stärken
Finanzielle Situation: - für die Anstellung von Professor/innen und Mitarbeiter/innen - für die Kostendeckung (Strom, Wasser) - für Lebensmittel - für die Weiterführung und den Ausbau von Agrarprojekten - für die Aufrechterhaltung des <i>Centro Cultural</i>	- Umsetzung des Projektes aufgrund der Wünsche der indigenen Bevölkerung
	- Miteinbeziehung der indigenen Bevölkerung in der Projekt-Planung
	- Beherbergung von fünf indigenen Nationalitäten
	- Miteinbeziehung der indigenen Gemeinden
	- Unterstützung der Schüler/innen nach dem Abschluss (Stipendien)
	- Stärkung der indigenen Basisorganisationen
Unterricht: - Fehlendes didaktisches Material und Inhalte vor allem für die Fächer <i>„Idioma propio“</i> und	- Qualitative akademische Bildung
	- Förderung der indigenen Kultur im Projekt durch: - <i>Sprache, Kleidung, Cosmovisión,</i>

„Cosmovisión“ - Fehlende Schulbücher - Qualifiziertes und ausgebildetes Lehrpersonal	Workshops
	- Förderung der indigenen Kulturen durch weiterführende Projekte : - Casa Cultura, Agrarprojekte
	- Gegen Folklorisierung „des Indigenen“
	- Sensibilisierung von Kultur - Nationalität
Semipräsenz/Internat: - Umgang mit indigener Weltanschauung – Glaube - Ernährung - Schlafgewohnheiten - Kleidung	
Sonstiges: - Mitsprache und Entscheidungsrecht - Abbruchrate der Schüler/innen - Möglichkeiten nach Beendigung der Schule	

Es ist somit erkennbar, dass die Förderung und Bewahrung der indigenen Kulturen im Projekt zu Gunsten der erhofften sozial-ökonomischen Verbesserungen bzw. Berufs- und Ausbildungschancen der Schüler/innen zurückgedrängt werden. Den Schüler/innen werden verstärkt okzidentales Wissen und Werte vermittelt, da es noch zu keinen tiefgreifenden Veränderungen innerhalb der Gesellschaft und auf institutioneller Ebene für ein interkulturelles und plurinationales Zusammenleben und Wissensvermittlung gekommen ist.

Aus Tabelle 11 wird auch ersichtlich, dass einige der aufgelisteten Grenzen in der Umsetzung auf nationaler und nicht auf lokaler Ebene verortet werden müssen. Die fehlende finanzielle Unterstützung von Seiten des Staates führt dazu, dass nicht genügend Angestellte eingestellt werden können. Insbesondere in Bezug auf das EIB-Konzept fehlt es an gut ausgebildeten Lehrenden sowie an Materialien und didaktischen Methoden um okzidentales Wissen und Denkweisen adäquat zu vermitteln. Auch der nun verpflichtende Stundenplan ist abhängig von den Vorgaben des Staates und führt zu Einschränkungen. Zudem verhilft im späteren Leben auf akademischer Ebene oder im Beruf nur die

Anwendung und Beherrschung von okzidentalem Wissen um Erfolge nachweisen zu können. Berufliche oder akademische Chancen für die Schüler/innen scheinen minimal, fehlt es doch einerseits an finanziellen Ressourcen der Familien ein Studium in der Stadt zu finanzieren und andererseits benötigt ein Erfolg in einem universitären Studium gefestigtes okzidentales Wissen und Denkweisen, welche in der verlangten Form nicht vorhanden sind. Die geografische Lage des Projektes in einer sehr konfliktreichen Region führt zudem dazu, dass eine Ansiedelung aufgrund eines freien Lehrer/innenpostens nicht sehr attraktiv ist und dass spätere berufliche Möglichkeiten für die Schüler/innen ohne Abwanderung begrenzt sind. Durch die erhaltene Ausbildung wächst in ihnen der Wunsch nach Abwanderung.

Das Projekt scheint auf regionaler Ebene eine wichtige Rolle für die indigene Bevölkerung zu spielen, da die Semipräsenz des Projektes gekoppelt mit einem EIB-Konzept Schüler/innen den Abschluss eines *Bachillerato* ohne Negierung der eigenen Kultur ermöglicht. Positiv zu vermerken ist, dass viele Absolvent/innen für indigene Organisationen arbeiten und durch ihre akademische Ausbildung - neben einer wichtigen Brückenfunktion zwischen ihren Gemeinden und anderen - Qualifikationen nachweisen können, welche in der heutigen Gesellschaft verlangt werden. Die Schüler/innen dienen somit als Sprachrohr ihrer indigenen Gemeinden gegenüber dem Staat. Zudem wird im Projekt durch Maßnahmen zur Förderung der indigenen Kulturen und deren ständige Thematisierung bzw. Präsenz für die Zugehörigkeit zu einer indigenen Nationalität sensibilisiert.

Die Art wie dies von statten geht, gilt es jedoch kritisch zu betrachten. Die Errichtung des Projektes scheint essenziell, um der noch immer marginalisierten und ausgeschlossenen indigenen Bevölkerung in Sucumbíos die Möglichkeiten einer Ausbildung zu bieten, welche sie befähigt, sich in den aufgezwungen okzidentalen Strukturen zurechtzufinden. Die Vermittlung von Kultur wirkt jedoch als eine aufgezwungen Umkehrung des früheren „Zivilisierens“ hin zu einer „Indigenisierung“ der Schüler/innen, welche vom nicht-indigenen Lehrpersonal vorbestimmt ist und somit nur kulturelle Elemente beinhaltet, welche von ihnen gutgeheißen bzw. als wichtig erachtet werden. Aufgrund dieses Handelns kommt es einerseits zu einer sehr selektiven Form der Vermittlung und des Erhaltes der indigenen Kulturen im Projekt und andererseits zu einer starken Differenzierung zwischen indigener (eigener) Kultur und okzidentaler (fremder) Kultur. Und obwohl jene Differenzierung vorherrscht und der Verlust der indigenen Kulturen vom

Leitungspersonal bemängelt wird, sind okzidentale Lebensweisen und Wissen im Projekt stärker präsent.

Die konkrete Umsetzung eines verbesserten EIB-Konzeptes weist daher in der Praxis trotz einiger Erfolge Mängel auf.

7.2 Ergänzende Anmerkungen

Die hier enthaltenen Forschungsmaterialien, deren Auswertung im Zuge der Diplomarbeit und die Auseinandersetzung mit dem EIB-Konzept können hinausgehend über die Beantwortung der Forschungsfrage als Teil-Evaluierung für das Projekt verwendet werden. Obwohl es sich hierbei um keine geplante und somit strukturierte Evaluierung des Projektes handelt, konnten Informationen gewonnen werden, die erlauben einige Anmerkungen zu formulieren, welche einen Beitrag zur Förderung der indigenen Kulturen und somit zur Zielsetzung im Projekt beisteuern könnten.

So wie Aikman anführt, könnte eine wirkliche Forcierung der „Kultur“ im EIB-Konzept nur vonstattengehen, wenn Konzepte wie „Kultur“ oder „Stundenplan“ abgeschafft werden. Dass dieser radikalen Forderung auch in einem nicht rein staatlichen Schulprojekt nicht umsetzbar ist, zeigt sich meinem Erachten nach im Projekt Abya Yala. Dennoch könnte eine Miteinbeziehung oder gar Beauftragung des indigenen Personals auf administrativer und inhaltlicher Ebene im Projekt zu mehr Mitsprache- und Entscheidungsrecht der Indigenen führen, damit sie selbstbestimmt zur Förderung ihrer Kulturen beitragen. Gerade bei sensiblen Themen erweist sich die Zusammenarbeit als nicht gleichberechtigt. So wurde unter anderem dem Vorschlag eines indigenen Lehrers Heilkräuter und Pflanzen anzubauen und zu pflegen, nicht nachgegangen. Gerade die Behandlung von Krankheitssymptomen durch traditionelle Medizin im Projekt ist für einige Schüler/innen wünschenswert. Zudem scheint die Präsenz von *brujeria* einen Dialog zwischen den fünf indigenen Nationalitäten mit dem Leitungspersonal zu verlangen.

Neben der Frage, welche Möglichkeiten den Schüler/innen nach dem Abschluss offen stehen, müsste auch ein gegenseitiges Verständnis, was von einem Abschluss erhofft wird, vermehrt thematisiert werden. Planlosigkeit führt oft zur Rückkehr in die Gemeinden ohne berufliche Ausbildung, denn der geplante Einstieg in den Lehrer/innenberuf wird nur von wenigen auch gewollt. Stattdessen erhoffen sich die Schüler/innen durch ihre akademische Ausbildung ein Leben in der Stadt. Es müssten alternative Berufs- und Studienmöglichkeiten zur Lehrer/innenausbildung z.B.: in Rechtswesen, Tourismus,

Biologie oder Gastronomie angeboten werden, welche sich auch mit einem Wohnsitz in der Gemeinde bzw. in Sucumbíos vereinbaren lassen.

Der Zielsetzung hinderlich ist, dass viele (angedachte) Projekte, Ideen und adäquate Betreuung in der Schule und im Internat, sowie Verpflegung aufgrund finanzieller Nöte oder juristischer Vorgaben nicht umsetzbar oder beschränkt sind bzw. wieder eingestellt werden müssen. So werden Grenzen gesetzt und Probleme in der Umsetzung des Projektes geschaffen. Trotz all der Schwierigkeiten und Hürden ist die Bemühung vorhanden weiter an einer “*verdadera Educación Intercultural Bilingüe*“ zu arbeiten:

PE: El objetivo del Colegio era rescatar los valores culturales. Rescatar la identidad y también valorar la cultura de cada nacionalidad. (..) pero

I: Pero?

PE: Pero pues (..) es lo que nos falta seguir (..) seguir caminando avanzando (...) Osea nos toca a ver que se puede hacer para que esto no se pierda y no se convierte en un colegio como cualquier otro.

Trotz aller Probleme ist das Projekt Abya Yala von Wert für die indigene Bevölkerung der Region, da es versucht sie als gleichwertige Gruppe in die Gesamtgesellschaft mit einzubeziehen und dabei (zumindest im Prinzip) auch den Kulturen Platz bietet. Alleine die Entwicklung dieses EIB-Ansatzes führt zu einem Problembewusstsein auf das in der Folge aufgebaut werden kann, um die Schüler/innen und somit auch ihre Familien und Gemeinden optimal zu fördern. Bis dahin ist es noch ein langer Weg, doch ohne Projekte wie Abya Yala würde die Eingliederung in eine interkulturelle und plurinationale Gesamtgesellschaft auf jeden Fall verstärkt auf Kosten der indigenen Bevölkerung stattfinden.

Bibliographie

- Acosta, Alberto** (2009): Das „Buen Vivir“. Die Schaffung einer Utopie, 219-223. In: Juridikum. Zeitschrift für Kritik/Recht/Gesellschaft, Nr. 4, 2009, Verlag Österreich, Wien.
- Acosta, Alberto** (2004): Breve Historia Económica del Ecuador. Segunda edición. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Aguinda W., Jacob** (2001): Experiencias pedagógicas en Educación Intercultural Bilingüe. Dirección provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza. Jornadas de Educación para el desarrollo en la Universidad, Bilbao, 24 y 25 de noviembre 2011. [o.O.]: [o.V.].
- Aikman, Sheila** (2003): La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú. Primera edición. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Alcala Rano, Pilar** (2008): Forced Migration of Colombians. Colombia, Ecuador, Canada. Segunda edición. Medellín: Corporación Región.
- Almeida Reyes, Eduardo** (2009): Ecuador. Estado uninacional o plurinacional : análisis ético-político de la refundación de la nación. Primer edición. Quito: PPLImpresores.
- Almeida, Ileana/Arrobo Rodas, Nidia/Ojeda Segovia, Lautaro** (2005): Autonomía Indígena. Frente al Estado Nación y a la Globalización neoliberal. Primera edición. Quito: Docutech.
- Ayala Mora, Enrique** (1999): Resumen de Historia del Ecuador. Quito: [o.V.].
- Ayala Mora, Enrique** (Hg.) (1993): Cronología comparada de la historia ecuatoriana. Independencia y Periodo Colombiano. Volumen 6. Quito: Corporación Editora Nacional; Grijalbo.
- Baker, Colin/Jones, Sylvia Prys** (1998): Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Baud, Michiel** (1996): Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe. Primer edición. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Benítez, Lilyan/Garcés, Alicia** (1986): Culturas Ecuatorianas. Ayer y hoy. Séptima edición. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bernhard, Armin** (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. 1. Aufl. Hamburg: Argument.
- Bertely Busquets, María** (2008): La Historia Social de la Escolarización en Pueblos Indígenas y Tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. In: María Bertely Busquets, Jürg Gasché und Rossana Podestá Siri (Hg.): Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Primera edición. Quito, Ecuador, Tlalpan, Del. Tlalpan, Mexico: Abya Yala; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, P. 33–56.

- Blanco, Claudino/Blaser, Magdalena** (2002): Historia del Pueblo Cofán. Lago Agrio: Centro Cutrual P. Ramón López.
- BMZ** (2006): Entwicklungszusammenarbeit mit indigenen Völkern in Lateinamerika und der Karibik. Bonn.
- Boaventura, de Sousa Santos** (2009): Las paradojas de nuestro tiempo y la Plurinacionalidad. In: Alberto Acosta/Esperanza Martínez (Hg.): Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad. Primera edición. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, P. 21–62.
- Boeckh, Andreas/Sevilla, Rafael** (2007): Kultur und Entwicklung: Eine unendliche Geschichte. In: Andreas Boeckh (Hg.): Kultur und Entwicklung. Vier Weltregionen im Vergleich. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 7–14.
- Bourdieu, Pierre** (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verl.
- Califano, Mario/Gonzalo, Angel Juan** (1995): Los A'i (Cofán) del Río Aguarico. Mito y Cosmovisión. Quito: Abya Yala.
- CECIB** (2005): Creación del nuevo Centro Educativo Comunitario Fiscomisional Intercultural Bilingüe ABYA YALA. Colegio Internado ABYA YALA. Proyecto educativo intercultural bilingüe de ISAMIS. Hg. v. ISAMIS. Nueva Loja: [o. V.].
- Chiodi, Francesco** (1990): Ecuador. In: Francesco Chiodi (Hg.): La Educación Indígena en America Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia. Quito: Ediciones Abya-Yala (TOMO I), P. 333–436.
- Conejo, Alberto** (1993): El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe de la DINEIB-Ecuador. In: Víctor Hugo Torres D. (Hg.): Interculturalidad y Educación Bilingüe, Encuentros y desafíos. Memoria del Encuentro indoamericano de Educación Bilingüe intercultural. 18-22 de Diciembre de 1993, Quito. Primera edición. Quito: COMUNIDEC, P. 23–30.
- Cortez, David/Wagner, Heike** (2010): Zur Genealogie des indigenen >guten Lebens< (>sumak kawsay<) in Ecuador, 167-200. In: Gabriel, Leo/Berger, Herbert (Hg.): Lateinamerikas Demokratien im Umbruch. Mandelbaum Verlag, Wien.
- Cruz Pena, Orlando** (2007): Tema de Formación: Contexto Histórico. Lago Agrio: [o. V.].
- Cukrowski, Sandra** (2002): Indianerschulen in Nordamerika. In: Asit Datta und Gregor Lang-Wojtasik (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 21–47.
- Dorian, Nancy C.** (1999): „Linguistic and Ethnographic Fieldwork. The Language and Ethnicity Link: Ideal and Actual. In: Fishman, Joshua A. (Hg.): Handbook of language & ethnic identity. New York, NY (u.a.): Oxford University Press, P. 25-41.
- EPI** (2005): Guía Práctica Pastoral Indígena. Iglesia San Miguel de Sucumbíos. Lago Agrio: [o. V.].
- Erazo-Heufelder, Jeanette** (1994): Kultur und Ethnizität. Eine Begriffsrevision am Beispiel andiner Verhältnisse: Salasaca (Ecuador). Marburg: Förderverein Völkerkunde.

- Faschingeder, Gerald** (1998): Kulturverwertung durch entwicklungspolitische Theorie. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorien. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien.
- Faschingeder, Gerlad/Leubolt, Bernahrd/Lichtenblau, Pia** (Hg.) (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Gesellschaft, Entwicklung, Politik. Band 5, 1. Aufl. Wien: Mandelbaum, S. 7-27.
- Freire, Paulo** (1975): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Ungekürzte Ausg. 3. Aufl. Tsd. Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt, S. 26. – 30.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred** (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.
- Geertz, Clifford** (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 3. Aufl., 3. [Dr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gende, Evelio** (2008): Los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Ecuador: CONAIE, Ministerio de Educación. In: Libro de Texto para Ciencias Sociales. [o.O.]: [o.V.].
- Gieler, Wolfgang** (2010): Entwicklungspolitisches Verständnis und die Bedeutung von Kultur im globalen Kontext. In: Jürgen, Wilhelm; Harmut, Ihne (Hg.): Kultur und globale Entwicklung. Berlin: Universitiy Press, S. 38-48.
- Goffman, Erving** (1996): Über Feldforschung. In: Knoblauch, Hubert Alfons: Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 261-269.
- GPS** (2004): Sucumbíos. Tierra de encanto y verdor. 15 Años. Hg. v. Gobierno Provincial de Sucumbíos. Quito, Revista del GPS.
- Gramsci, Antonio/Merkens, Andreas** (2004): Erziehung und Bildung. Hamburg: Argument-Verl.
- Grefa, Valerio** (1993): Principales problemas de la región amazónica desde la perspectiva de la CONFENIAE. In: Lucy Ruiz M. (Hg.): Amazonía, escenarios y conflictos. Primera edición. Quito, Ecuador: CEDIME, P. 413.
- Grijalva, Agustín** (2009): El Estado plurinacional e intercultural en la Constitución ecuatoriana de 2008. In: Carlos Espinosa Gallegos-Anda y Danilo Caicedo Tapia (Hrg.): Derechos Ancestrales justicia en Contextos Plurinacionales. Quito: V&M Gráficas, P. 389-408.
- Haller, Dieter/Rodekohr, Bernd** (2005): Dtv-Atlas Ethnologie. Originalausg. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Haring, Christina** (2007): Education and its impact on economic growth in developing countries and evaluation of national and international development strategies. A panel data study. Marburg: Tectum-Verl.
- Hernando, Jaime/Rizo, Parra** (1991): Ethnohistoria del Bajo Putumayo. Estrategias de sobrevivencia de las tribus Siona, Kofan, Ingano y Huitoto. In: Peter Jorna P., Leonor

- Malaver und Menno Oostra (Hg.): Ethnohistoria del Amazonas. Cayambe-Ecuador: Ediciones Abya-Yala; MLAL, P. 13–81.
- Höglinger, Irene** (2004): Kommunikation und indigene Politik am Beispiel der ecuadorianischen Indígena-Organisation CONAIE. Wien: Dissertation.
- Hörtner, Werner** (2011): Politik für Glück, 35-39. In: Südwind-Magazin 1-2, Feb, 2011, Wien.
- Hugo Torres D., Víctor** (1993): Interculturalidad y Educación Bilingüe en America Latina. In: Víctor Hugo Torres D. (Hg.): Interculturalidad y Educación Bilingüe, Encuentros y desafíos. Memoria del Encuentro indoamericano de Educación Bilingüe intercultural. 18-22 de Diciembre de 1993, Quito. 1. Aufl. Quito: COMUNIDEC, P. 4–20.
- Jervis, María Helena/Zambrano, Silvia** (2001): Plan de Manejo del Centro Cofán de Sinangó 2001-2004. Unter Mitarbeit von USAID Fundación Antisana The Nature Conservancy Ministerio del Ambiente. Sucumbíos.:[o.V.].
- Jorna P., Peter/Malaver, Leonor/Oostra, Menno** (Hg.) (1991): Ethnohistoria del Amazonas. Fundación de Investigación Social Latinoamericana. Cayambe-Ecuador: Ediciones Abya-Yala: MLAL.
- Krainer, Antia** (2010): La Educación Intercultural en Ecuador: Logros, Desafíos y Situación actual. In: Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier und Cornelia Giebler (Hg.): Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. Frankfurt: Druckreif, P. 38–44.
- Kuppe, Renè** (2010): Das Ringen ums Recht: Vom liberalen zum plurinationalen Konstitutionalismus. In: Gabriel, Leo und Berger, Herbert (Hg.): Lateinamerikas Demokratien im Umbruch. Wien: Mandelbaum Verlag. S. 111-144.
- Luis Luis, Luciniano** (1994): La Misión Carmelita en Sucumbíos. Quito, Ecuador: ABYA-YALA; ISAMIS Misión Carmelita.
- Macas, Luis** (2009): Construyendo desde la historia: Resistencia del movimiento indígena en el Ecuador. In: Alberto Acosta und Esperanza Martínez (Hg.): Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad. Primera edición. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, P. 81–98.
- Malaver, Leonor** (1991): Una visión ideológica y filosófica de la relación indígena - Blanco en la Amazonía. In: Peter Jorna P., Leonor Malaver y Menno Oostra (Hg.): Ethnohistoria del Amazonas. Cayambe-Ecuador: Ediciones Abya-Yala; MLAL, P. 245–253.
- Mashinkiashi, Rafael** (1993): Identidad cultural y educación bilingüe en la Amazonía ecuatoriana. In: Lucy Ruiz M. (Hg.): Amazonía, escenarios y conflictos. Primera edición. Quito, Ecuador: CEDIME, P. 489–500.
- Mayaring, Philipp** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim;Basel: Beltz Verlag.
- Novy, Andreas** (Hg.) (2008): Dialog oder Konflikt der Kulturen? In: Novy, Andreas; Lengauer, Lukas; Kaisl, Anna (Hg.): Aktion & Reflexion: Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung. Nr. 1 Wien: Paulo Freire Zentrum.

- OCP (2005):** OCP. Contra la pobreza y la marginación indígena: promoción de un sistema sustentable de producción y comercialización y fortalecimiento de la educación bilingüe en la Provincia de Sucumbíos (Ecuador). Presupuestos Parciales y Análisis de Viabilidad Económico. Hg. v. ISAMIS. Vicariato Apostólico Sucumbíos. Nueva Loja: [o.V.]
- Pichón J., Francisco (1993):** Colonización y deforestación en la frontera agrícola de la región amazónica ecuatoriana. Resultados preliminares de una encuesta de hogares en el nor-orient. In: Lucy Ruiz M. (Hg.): Amazonía, escenarios y conflictos. Primera edición. Quito, Ecuador: CEDIME, P. 337–374.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010):** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch 3. kor. Aufl. München: Oldenbourg Verlag München.
- Ramón, Galo (2009):** ¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución? In: Alberto Acosta und Esperanza Martínez (Hg.): Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad. Primera edición. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, P. 125–160.
- Reinprecht, Christoph (2005):** Die „Illusion der Chancengleichheit“. Soziale Selektion im Bildungssystem. In Faschingeder, Gerlad; Leubolt, Bernahrd; Lichtenblau, Pia (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Gesellschaft, Entwicklung, Politik. Band 5, 1. Aufl. Wien: Mandelbaum, S. 129-154.
- Rodríguez, Useche/Raúl (2003):** Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador. Quito: Abya Yala.
- Ruiz M., Lucy (1993):** La infancia en los pueblos indígenas de la Amazonía ecuatoriana. Una mirada al mundo de los cofanes. In: Lucy Ruiz M. (Hg.): Amazonía, escenarios y conflictos. Primera edición. Quito, Ecuador: CEDIME, P. 639–676.
- Ruiz Mantilla, Lucy (Hg.) (1991):** Amazonía nuestra: una visión alternativa. Quito: CEDIME; Abya Yala; ILDIS; FLACSO-Ecuador.
- Safran, William (1999):** Nationalism. In: Fishamn, Joshua A. (Hg.): Handbook of language & ethnic identity. New York, NY (u.a.): Oxford University Press, 77-93.
- Salmoral, Lucena, Manuel [o.J.]:** Las ultimas creencias de los indios kofan. Magia, Selva y Petroleo en el Alto Putumayo. Universidad de Murcia. Departament de Historia de America. Doktorarbeit ca. 1965.
- Santos Granero, Fernando (1991):** La Historiografía Amazónica en Perspectiva: 1950-1990”. In: Lucy Ruiz Mantilla (Hg.): Amazonía nuestra: una visión alternativa. Quito: CEDIME; Abya Yala; ILDIS; FLACSO-Ecuador, P. 49–93.
- Silva Charvet, Erika (2005):** Identidad nacional y Poder. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996):** Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Uquillas E., Jorge (1993):** Estructuración del espacio y actividad productiva indígena en la Amazonía ecuatoriana. In: Lucy Ruiz M. (Hg.): Amazonía, escenarios y conflictos. Primera edición. Quito, Ecuador: CEDIME, P. 167–190.
- Useche Rodríguez, Raúl (2003):** Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador. In: Serie Magister, Vol. 37. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar -Ecuador, Abya-Yala; Corporación Editora Nacional.

- Uzendoski, Michael** (2009): La textualidad oral napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonia. In: Carmen Novo (Hg.): Repensando los Movimientos Indígenas. Quito: Crearimagen, P. 147–171.
- Valiente Catter, Teresa; Küper, Wolfgang** (1996): Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993). Rossdorf: TZ-Verl.-Ges.
- Vázquez S., Lola/Saltos G., Napoleón** (2011): Ecuador su Realidad. Edición actualizada 2011-2012. 5.Aufl. 2011 (September). Quito: Artes Gráficas SILVA.
- Von Gleich, Utta** (2010): La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural – La universidad Indígena intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística. In: Giebleer, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/Ströbele-Gregor, Juliana (Hg.): Fortalecimiento de Organizaciones en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. Eschborn: GTZ. S. 30-38.
- Walsh, Catherine** (2009): Estado plurinacional e intercultural. Complementariedad y complicidad hacia el "Buen Vivir". In: Alberto Acosta und Esperanza Martínez (Hg.): Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad. Primera edición. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Yépez de Chica, Emma** (1990): Cultura Cofán de la comunidad Sinangüé. Quito: [o.V.].
- Yumbo, Abdón** (1995): El Pueblo A'I (Cofán) del Ecuador. In: José Vinuesa (Hg.): Identidades Indias en el Ecuador Contemporáneo. Cayambe: Abya-Yala Editing, P. 123–155.
- Zambrano M., Otto** (2007): Mirada Territorial. Diálogo provincial sobre educación. In: Movimiento Ciudadano contrato social por la educación en el Ecuador. Quito: Imprenta Activa.

i. PDF und Online Ausgaben

- Acción Ecológica, Viva Amazona, Global 2000** (2006): Informe de Caso Recursos naturales: El Consorcio OCP: La Responsabilidad de las Empresas y la Obligación e los Estados Europeos en el Respeto de los derechos Humanos de las Poblaciones Amazónicas Ecuatorianas. Tribunal Permanente de los Pueblos. Audiencia sobre: Políticas Neoliberales Y Transnacionales Europeas. En América Latina y el Caribe. Viena, Austria, 10-12 de Mayo del 2006. Online verfügbar unter <http://www.enlazandoalternativas.org/IMG/pdf/natres2fullcasesp.pdf>, zuletzt geprüft am 18.03.2013.
- Becker, Marc** (1995): Indigenismo and Indian Movements in Twentieth-Century Ecuador. Online verfügbar unter <http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/becker.html>, zuletzt geprüft am 5.01.2011
- CIDES-UMSA** (2008): Migración forzada de colombianos al Ecuador. In: Umbrals (Nr. 17), P. 335–352. Online verfügbar unter [http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/%28httpDocuments%29/DE451A41D5A9794AC125764F0042000C/\\$file/IDMC+NRC+border+briefing+paper.pdf](http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/%28httpDocuments%29/DE451A41D5A9794AC125764F0042000C/$file/IDMC+NRC+border+briefing+paper.pdf), zuletzt geprüft am 01.10.2010.
- Conejo Arellano, Alberto** (2008): Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. [o.O.]: [o.V.] (Comunicación y sociedad). In:

- Alteridad, 2008 (Nov.), S. 82. Online verfügbar unter <http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/2042534/01Contribuciones5.pdf>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- DIPEIB-S** (2010): Vegésimo Aniversario, 28.01.2010. Online verfügbar unter http://es.groups.yahoo.com/group/dineib_ecuador/message/148, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- Fuhrmann, Leonie** (2008): Territorium ist ein indigenes Grundrecht. Interview mit der Ex-Kommunikationsministerin Mónica Chuji. In: Lateinamerikanachrichten, Nr. 405, März. Online verfügbar unter <http://www.lateinamerikanachrichten.de/index.php?/artikel/2711.html>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- Ibarra, Hernán 2010**: DEN STAAT NEU GRÜNDEN. Verfassungsprozesse in Lateinamerika. In: CENTRO ANDINO DE ACCIÓN POPULAR. Online verfügbar unter http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/rlspapers_Verfassungen.pdf, zuletzt geprüft am 10.6.2011.
- INEC** (2007): Pobreza y Desigualdad. Las Condiciones de Vida de los Ecuatorianos. Resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida. In: Resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida (Quinta Ronda). Online verfügbar unter <http://www.inec.gob.ec/estadisticas/>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- INEC** (2010): Fasciculado Provincial Sucumbíos. In: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Online verfügbar unter http://inec.gob.ec/cpv/descargables/fasciculos_provinciales/sucumbios.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2012.
- Martínez Novo, Carmen** (2009): La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. In: Carmen Martínez Novo (Hg.): Repensando los Movimientos Indígenas. Quito: FLACSO Sede Quito, Ministerio de Cultura del Ecuador, S. 173–199. Online verfügbar unter www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=41809, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- MINGA/CODES** (2009): Informe de la Misión de Observación sobre los efectos del Plan Colombia en los Departamentos de Narino y Putumayo. Frontera Colombia-Ecuador. Informe Alternativo. Bogotá (Noviembre). Online verfügbar unter <http://semillerojovenes.files.wordpress.com/2010/07/coalico-informe-alternativo1.pdf>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- Oak, Brian** (2006): Colegio Abya Yala. In: Noticias. OCP. Simón Bustamante Cárdenas: Un amazónico de corazón Número 5 – enero/febrero 2006: [o.O.]: Imprenta mariscal. Online verfügbar unter http://www.ocpecuador.com/sites/development/files/public/revistas/ocp_noticias_05.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- Putscher Johanna** (2004): Indigene Bewegung in Ecuador. Eine Alternative zum Neoliberalismus? Online verfügbar unter http://www.lateinamerikastudien.at/content/lehrgang/lg_jaeger/pdf/putscher_ecuador.pdf, zuletzt geprüft am 5.01.2011.

Quishpe Lem, Christóbal (2001): Educación Intercultural y Bilingüe. In: Boletín ICCI-RIMAI, No. 31, 2001 (Octubre). Online verfügbar unter <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>, zuletzt geprüft am 10.09.2012.

SEPDI-DINEIB (2010): MOSEIB. Modelo de Sistema de Educación Bilingüe. Actualización 2010. Ecuador: Ministerio de Educación; DINEIB. Online verfügbar unter <http://issuu.com/sisawu/docs/moseib>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.

Sucumbíos (2010): Rendición de Cuentas, 2009-2014. Responsabilidad y Participación Social. In: Revista 2010, 2010 (Julio). Online verfügbar unter http://www.sucumbios.gob.ec/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=358, zuletzt geprüft am 10.09.2012.

Sucumbíos (2011): Rendición de Cuentas. Logros. Responsabilidad y Participación Social. In: Revista GADPS 2011, 2011 (Julio). Online verfügbar unter http://190.152.22.35/images/stories/pdf/rendicion_cuentas_n3_2011/, zuletzt geprüft am 10.09.2012.

Sucumbíos (2012): Rendición de Cuentas, 2009-2014. Responsabilidad y Participación Social. In: Revista 2012, Edición 2012 (Julio). Online verfügbar unter http://www.sucumbios.gob.ec/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=359, zuletzt geprüft am 10.09.2012.

Unicef/Villacrés, Alfredo (2004): Nacionalidades y Pueblos Indígenas, y políticas interculturales en Ecuador: Una mirada desde la Educación. Ecuador: UNICEF, Ministerio de Coordinador de Patrimonio). Online verfügbar unter http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web%281%29.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2013.

Velez, Catalina (2008): Traectoria de la educación intercultural en Ecuador. In: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XX; Nr.52, P. 103–112. Online verfügbar unter <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9886/9083>, zuletzt geprüft am 18.03.2013.

7.3 Web-Seiten

CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)
Online verfügbar unter <http://www.CONAIE.org/>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.

DEINASSCE (Dirección de Educación de las Nacionalidades Cofán, Siona y Secoya de la Región Amazonica)
Online verfügbar unter <http://deinassce.wordpress.com/>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.

DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe)
Online verfügbar unter <http://www.dineib.gob.ec/>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.

DIPEIB-S (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Sucumbíos)
Online verfügbar unter <http://www.dipeibs.gob.ec/>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.

- Gob-S** (Gobierno de Sucumbíos)
Online verfügbar unter <http://www.sucumbios.gob.ec/>, zuletzt geprüft am 12.03.2013.
- Heraldos-S** (Heraldos en Sucumbíos)
Online verfügbar unter <http://sucumbiosinformacion.blogspot.co.at/p/heraldos.html>, zuletzt geprüft am 15.03.2013.
- INEC** (Instituto Nacional de Estadística y Censos)
Online verfügbar unter <http://www.inec.gob.ec/home/>, zuletzt geprüft am 20.03.2013.
- ISAMIS** (Iglesia de San Miguel de Sucumbíos)
Online verfügbar unter <http://www.isamis.org/>, zuletzt geprüft am 11.03.2013.
- ISAMIS-Utupía**: ISAMIS, una utipía hecha vida.
Online verfügbar unter <http://isamis.wordpress.com/>, zuletzt geprüft am 11.03.2013.
- ME** (Ministerio de Educación)
Online verfügbar unter www.educación.gob.ec Online verfügbar unter
- OCP Ecuador** (Oleoducto de Crudos Pesados Ecuador)
Online verfügbar unter <http://www.ocpecuador.com/es/ocp/historia>, zuletzt geprüft am 12.04.2013.
- UN** (United Nation)
Online verfügbar unter <http://www.un.org/millenniumgoals/>, zuletzt geprüft am 18.03.2013.

7.4 Rechtstexte und politische Papiere

CONAIE (1994): Proyecto Político de la CONAIE. Declaración Política. Online verfügbar unter <http://www.yachana.org/earchivo/conaie/proyectopolitico.pdf>, zuletzt geprüft am 09.03.2013.

CONAIE (2011): Proyecto Político de las Nacionalidades Indígenas y Pueblos del Ecuador. Presentación. Online verfügbar unter <http://www.conaie.org/congresos-de-la-conaie/ii-congreso-ed-la-conaie/99-proyecto-politico-de-las-nacionalidades-y>, zuletzt geprüft am 09.03.2013.

Deklaration der Indigenen Rechte

Online verfügbar unter http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf, zuletzt geprüft am 09.03.2013.

LEI (2011): Registro Oficial. Organo del Gobierno del Ecuador. Segundo Suplemento. Función Ejecutiva. Presidencia de la República. Orgánica de Educación Intercultural, 31.03.2011, Quito [o.V.]. Online verfügbar unter <http://www.educación.gob.ec/component/search/?searchword=ley&ordering=&searchphrase=all>, zuletzt geprüft am 9.4.2013.

NV - Nueva Constitución (2008): Constitución del Ecuador. In: Asamblea Constituyente. Online verfügbar unter http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf, zuletzt geprüft am 13.03.2013.

MCE (2007): Plan Nacional de Cultura del Ecuador: Un camino hacia la revolución ciudadana desde la cultura 2007-2017. Versión preliminar. Un documento para la participación, el diálogo intercultural y la reconfirmación identitaria. Online verfügbar unter <http://oegpc.flacsoandes.org/sites/default/files/Plan%20Nacional%20de%20Cultura%20del%20Ecuador%2021-11-07.pdf>, zuletzt geprüft am 9.4.2013.

V1998 - Verfassung (1998): República de Ecuador. Constituciones de 1998. Online verfügbar unter <http://pdba.georgetown.edu/constitutions/Ecuador/ecuador98.html>, zuletzt geprüft am 9.4.2013.

7.4.1 Verwendete Artikel: Nueva Constitución 2008

Constitución del Ecuador. In: Asamblea Constituyente. Online verfügbar unter http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf zuletzt geprüft am 13.03.2013.

CONSTITUCIÓN DEL ECUADOR



Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada.

Art. 2.- La bandera, el escudo y el himno nacional, establecidos por la ley, son los símbolos de la patria.

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.

Sección cuarta Cultura y ciencia

Art. 21.- Las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones; a la libertad estética; a conocer la memoria histórica de sus culturas y a acceder a su

patrimonio cultural; a difundir sus propias expresiones culturales y tener acceso a expresiones culturales diversas.

No se podrá invocar la cultura cuando se atente contra los derechos reconocidos en la Constitución.

Art. 22.- Las personas tienen derecho a desarrollar su capacidad creativa, al ejercicio digno y sostenido de las actividades culturales y artísticas, y a beneficiarse de la protección de los derechos morales y patrimoniales que les correspondan por las producciones científicas, literarias o artísticas de su autoría.

Art. 23.- Las personas tienen derecho a acceder y participar del espacio público como ámbito de deliberación, intercambio cultural, cohesión social y promoción de la igualdad en la diversidad. El derecho a difundir en el espacio público las propias expresiones culturales se ejercerá sin más limitaciones que las que establezca la ley, con sujeción a los principios constitucionales.

Art. 24.- Las personas tienen derecho a la recreación y al esparcimiento, a la práctica del deporte y al tiempo libre.

Art. 25.- Las personas tienen derecho a gozar de los beneficios y aplicaciones del progreso científico y de los saberes ancestrales.

Sección quinta Educación

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa

individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusivo.

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

Capítulo cuarto Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades

Art. 36.- Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible.

Art. 37.- Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos:

1. Mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social.
2. No ser objeto de racismo y de ninguna forma de discriminación fundada en su origen, identidad étnica o cultural.
3. El reconocimiento, reparación y resarcimiento a las colectividades afectadas por racismo, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia y discriminación.
4. Conservar la propiedad imprescriptible de sus tierras comunitarias, que serán inalienables, inembargables e indivisibles. Estas tierras estarán exentas del pago de tasas e impuestos.
5. Mantener la posesión de las tierras y territorios ancestrales y obtener su adjudicación gratuita.
6. Participar en el uso, usufructo, administración y conservación de los recursos naturales renovables que se hallen en sus tierras.
7. La consulta previa, libre e informada, dentro de un plazo razonable, sobre planes y programas de prospección, explotación y comercialización de recursos no renovables que se encuentren en sus tierras y que puedan afectarles ambiental o culturalmente; participar en los beneficios que esos proyectos reporten y recibir indemnizaciones por los perjuicios sociales, culturales y ambientales que les causen. La consulta que deban realizar las autoridades competentes será obligatoria y oportuna. Si no se obtuviese el consentimiento de la comunidad consultada, se procederá conforme a la Constitución y la ley.

8. Conservar y promover sus prácticas de manejo de la biodiversidad y de su entorno natural. El Estado establecerá y ejecutará programas, con la participación de la comunidad, para asegurar la conservación y utilización sustentable de la biodiversidad.
9. Conservar y desarrollar sus propias formas de convivencia y organización social, y de generación y ejercicio de la autoridad, en sus territorios legalmente reconocidos y tierras comunitarias de posesión ancestral.
10. Crear, desarrollar, aplicar y practicar su derecho propio o consuetudinario, que no podrá vulnerar derechos constitucionales, en particular de las mujeres, niñas, niños y adolescentes.

11. No ser desplazados de sus tierras ancestrales.

12. Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora.

Se prohíbe toda forma de apropiación sobre sus conocimientos, innovaciones y prácticas.

13. Mantener, recuperar, proteger, desarrollar y preservar su patrimonio cultural e histórico como parte indivisible del patrimonio del Ecuador. El Estado proveerá los recursos para el efecto.

14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas.

15. Construir y mantener organizaciones que los representen, en el marco del respeto al pluralismo y a la diversidad cultural, política y organizativa. El Estado reconocerá y promoverá todas sus formas de expresión y organización.

16. Participar mediante sus representantes en los organismos oficiales que determine la ley, en la definición de las políticas públicas que les conciernen, así como en el diseño y decisión de sus prioridades en los planes y proyectos del Estado.

17. Ser consultados antes de la adopción de una medida legislativa que pueda afectar cualquiera de sus derechos colectivos.

18. Mantener y desarrollar los contactos, las relaciones y la cooperación con otros pueblos, en particular los que estén divididos por fronteras internacionales.

19. Impulsar el uso de las vestimentas, los símbolos y los emblemas que los identifiquen.

20. La limitación de las actividades militares en sus territorios, de acuerdo con la ley.

21. Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación; la creación de sus propios medios de comunicación social en sus idiomas y el acceso a los demás sin discriminación alguna.

Los territorios de los pueblos en aislamiento voluntario son de posesión ancestral irreductible e intangible, y en ellos estará vedada todo tipo de actividad extractiva. El Estado adoptará medidas para garantizar sus vidas, hacer respetar su autodeterminación y voluntad de permanecer en aislamiento, y precautelar la observancia de sus derechos. La violación de estos derechos constituirá delito de etnocidio, que será tipificado por la ley.

El Estado garantizará la aplicación de estos derechos colectivos sin discriminación alguna, en condiciones de igualdad y equidad entre mujeres y hombres.

Art. 58.- Para fortalecer su identidad, cultura, tradiciones y derechos, se reconocen al pueblo afroecuatoriano los derechos colectivos establecidos en la Constitución, la ley y los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos.

Art. 59.- Se reconocen los derechos colectivos de los pueblos montubios para garantizar su proceso de desarrollo humano integral, sustentable y sostenible, las políticas y estrategias para su progreso y sus formas de administración asociativa, a partir del conocimiento de su realidad y el respeto a su cultura, identidad y visión propia, de acuerdo con la ley.

Art. 60.- Los pueblos ancestrales, indígenas, afroecuatorianos y montubios podrán constituir circunscripciones territoriales para la preservación de su cultura. La ley regulará su conformación.

Se reconoce a las comunas que tienen propiedad colectiva de la tierra, como una forma ancestral de organización territorial.

Art. 377.- El sistema nacional de cultura tiene como finalidad fortalecer la identidad nacional; proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales; incentivar la libre creación artística y la producción, difusión, distribución y disfrute de bienes y servicios culturales; y salvaguardar la memoria social y el patrimonio cultural. Se garantiza el ejercicio pleno de los derechos culturales.

7.4.2 Verwendete Artikel: EIB 2011

Registro Oficial. Organo del Gobierno del Ecuador. Segundo Suplemento. Función Ejecutiva. Presidencia de la República. Orgánica de Educación Intercultural, 31.03.2011, Quito [o.V.]. Online verfügbar unter <http://www.educación.gob.ec/component/search/?searchword=ley&ordering=&searchphrase=all> zuletzt geprüft am 9.4.2013.



Año II -- Quito, Jueves 31 de Marzo del 2011 -- N° 417

ING. HUGO ENRIQUE DEL POZO BARREZUELA
DIRECTOR

Quito: Avenida 12 de Octubre N. 16-114 y Pasaje Nicolás Jiménez
Dirección: Telf. 2901 - 629 -- Oficinas centrales y ventas: Telf. 2234 - 546
Distribución (Almacén): 2436 - 116 -- Mañanera N° 201 y Av. 10 de Agosto
Sucursal Guayaquil: Mañanera N° 1606 y Av. 10 de Agosto - Telf. 2527 - 107
Suscripción anual: US\$ 400 + IVA -- Impreso en Editora Nacional
2.000 ejemplares -- 48 páginas -- Valor US\$ 1,25 + IVA

SEGUNDO SUPLEMENTO

FUNCIÓN EJECUTIVA

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Art. 77.- Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.- El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, de manera desconcentrada y con respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe comprende el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales.

Art. 80.- Fines.- Los fines del SEIB se fundamentan en la Constitución de la República y en los tratados e instrumentos internacionales; y son los siguientes:

- a. El fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el Buen Vivir;
- b. El fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas;
- c. El fomento, desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de vida de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades;
- d. La recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales;
- e. El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales;
- f. La recuperación, desarrollo y fortalecimiento de los valores propios de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; y,
- g. La formación de personas con identidad propia, con un nivel científico que conviva con los avances tecnológicos y los saberes de otros pueblos.- La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veedurías comunitarias y rendición de cuentas

Art. 81.- Objetivos.- El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene los siguientes objetivos:

- a. Desarrollar, fortalecer y potenciar la educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde el nivel inicial hasta el bachillerato y educación superior esta última regulada por la legislación pertinente, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado, preservación y convivencia armónica con la Pachamama, para el desarrollo integral de las personas, la familia y la comunidad;
- b. Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural; y,
- c. Potenciar desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales.

CAPÍTULO TERCERO

DE LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO Y LA AUTORIDAD EDUCATIVA NACIONAL CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Art. 82.- Obligaciones.- Son obligaciones del Estado y de la Autoridad Educativa Nacional con la Educación Intercultural Bilingüe, las siguientes:

- a. Garantizar una distribución equitativa en el Presupuesto General del Estado que asegure el funcionamiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a fin de fortalecer la calidad de la educación;
- b. Garantizar el cumplimiento de los principios y fines señalados en la Constitución de la República, en los tratados e instrumentos internacionales y en esta Ley;
- c. Garantizar el fortalecimiento institucional y el desarrollo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe;
- d. Procurar la creación de instituciones educativas interculturales bilingües, garantizando su funcionamiento de acuerdo con las necesidades específicas y técnicas;
- e. Promover la formación de profesionales interculturales bilingües y plurilingües, en las especialidades requeridas por las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del País; y,
- f. Cumplir los tratados e instrumentos internacionales para la ejecución de programas educativos interculturales bilingües.

Art. 83.- Estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB).- El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene la siguiente estructura:

- a. La Autoridad Educativa Nacional;
- b. El Consejo Plurinacional del Sistema Intercultural Bilingüe;
- c. Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con sus niveles desconcentrados: zonal, distrital, circuital y comunitario; y los organismos de coordinación en los respectivos niveles;
- d. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe; y,
- e. El Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ecuador.

Art. 87.- Son atribuciones y deberes de la subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe:

- a. Definir y formular la política pública de Educación Intercultural Bilingüe considerando las líneas estratégicas, prioridades y necesidades del SEIB determinadas por el Consejo Plurinacional del SEIB. Además revisará y ajustará, de ser el caso, las líneas estratégicas del SEIB al Plan Nacional de Desarrollo y al Plan Nacional de Educación;
- b. Definir y adoptar estrategias de gestión técnica y financiera del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe;
- c. Proponer estrategias de evaluación y seguimiento permanente del cumplimiento de las políticas públicas del SEIB;
- d. Participar en los procesos de diagnóstico, planificación, organización, dirección, ejecución, control, evaluación y reforma de planes, programas y proyectos, currículo, talentos humanos, presupuestos, modalidades, estándares de calidad, investigación científica, infraestructura, elaboración de materiales y tecnologías educativas del Sistema Nacional de Educación en general, y del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en particular;
- e. Impulsar, en coordinación con la Universidad de la Educación, el Instituto Nacional de Evaluación y el Instituto de Lenguas y Saberes Ancestrales, la formación y evaluación continua de los educandos y profesionales de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas con enfoque intercultural y plurinacional mediante el aprendizaje de los idiomas ancestrales en los ámbitos filosófico, científico, tecnológico y artístico; y,
- f. Las demás que la Ley y los reglamentos determinen.

Art. 88.- Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe.- La Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en el desarrollo de los conocimientos, ciencias, saberes, tecnología, cultura, lenguas ancestrales y las lenguas de relación intercultural, es una entidad que se desconcentra administrativa, técnica y financieramente. Será responsable de la planificación, organización, innovación, dirección, control, coordinación de las instancias especializadas en los niveles zonal, distrital, y comunitario del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe, para lo cual contará con todos los recursos necesarios. Garantizará la participación en todos los niveles e instancias de la administración educativa a los pueblos y nacionalidades en función de su representatividad.

La Subsecretaría se encargará de transversalizar la interculturalidad en el Sistema y asegurar la pertinencia cultural y lingüística de los servicios y de la oferta educativa en los ámbitos de su competencia. La estructura orgánica funcional de la Subsecretaría de Educación Intercultural

Bilingüe responderá a las particularidades requeridas por el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Art. 92.- Currículo.- El currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe. El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Dentro de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe se conformará un equipo curricular de carácter interdisciplinario bilingüe y plurilingüe, quienes participarán en la elaboración de las particularidades del currículo intercultural bilingüe. Definirán los estándares mínimos para la elaboración de materiales textuales y paratextuales.

Verzeichnisse

i. Abkürzungsverzeichnis

ACOINCO	Asociación de Comunas Indígenas de la Nacionalidad Cofán
BMZ	Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Deutschland –
CIEI	Centro de Investigación para la Educación Indígena
COICA	Organización Indígenas de la Cuenca Amazónica
CONAICE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
COPIR	Coordinación de la Pastoral Indígena de los Ríos. Responde a la Zona de los Ríos San Miguel y Putumayo.
COSICIS	Coordinación de Servidores Indígenas Católicos)
COSIKUA	Coordinación de los Servidores de la Iglesia Kichwa del Aguarico. Agrupa a los servidores de la Zona del Aguarico.
DEINASSCE	Dirección de Educación de las Nacionalidades Siona, Secoya y Cofán del Ecuador
DIPEIB-S	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Sucumbíos
ECUARUNARI	Ecuador Runacuapac Ricchiarimui – Das Erwachen des ecuadorianischen Indios
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FECHS-S	Federación de Centros Shuar de Sucumbíos
FEINCE	Federación Indígena de la Nacionalidad Cofán del Ecuador
FENASH	Federación de Nacionalidad Shuar
FOISE	Federación de Organizaciones Indígenas de Sucumbíos – Ecuador
ILO	International Labour Organization
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
ISAMIS	Iglesia de San Miguel de Sucumbíos
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
NBI	Necesidades básicas insatisfechas
O.N.I.S.E.	Organización de la Nacionalidad Indígena Siona del Ecuador
OCP (Ecuador)	Oleoducto de Crudos Pesados Ecuador

OECP	Occidental Exploration and Produciton
OINCE	Organización Indígena de la Nacionalidad Cofán del Ecuador
OISE	Organización Indígena Secoy del Ecuador
ONISE	Organización de la Nacionalidad Indígena Siona de Ecuador
PASOS	Pastoral Social de Sucumbíos
SEIB	Escuela Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SEPDI	Subsecretaria de Educación para le Dialogo Intercultural
SISHIS	Servidores Indígenas Shuar de ISAMIS.
UN	United Nations
UNICEF	United Nations Children´s Fund
Yasuni – ITT	Yasuni-Ishpingo-Tambococha-Tiputini
UPS	Universidad Salesiana Politécnica
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

ii. Worterläuterungen

Alpa Mama/ Pacha Mama	Bezeichnungen für die Mutter Erde
Bachillerato	Spanisch, Bezeichnung für einen Ausbildungsgrad der Reifeprüfung
Buen Vivir	Spanisch, zu Deutsch „Gut Leben“, das Konzept „Buen Vivir“ – abgeleitet von einer indigenen Philosophie des „Sumak kasway“ wurde in die neue Verfassung 2008 eingearbeitet.
Brujería/ malos pensamientos	Darunter wird „schwarze Magie“ verstanden, die Krankheiten verursachen kann.
Carmelita del Sagrado Corazon	Römisch katholischer Orden aus Mexico 1920
Censo	Spanisch, Zensus
Chicha	Ein Getränk, das durch die Wurzel der Yuca zubereitet wird. Bei Festen oder religiösen Ritualen wird der Saft zum gären gebracht.
Chucula	Ein Getränk, das durch das kochen und zerstampfen von Kochbananen zubereitet wird.
Colegio	Spanisch, Bezeichnung für eine Schule – meist sekundär Stufe
Colonos	Spanisch, Bezeichnung für zugewanderte Siedler
Cosmovisión	Spanisch, Weltanschauung; Wahrnehmung der (Umwelt)Welt
Criollo	Kreolisch, Nachfahren der spanischen Einwanderer/innen in Lateinamerika
Deklaration der Indigenen Rechte	2007 von der UN-Generalversammlung verabschiedet, seit 1985 wurde an der Deklaration gearbeitet. Setzt sich mit den Rechten und Freiheiten der indigenen Bevölkerung auseinander.
Finca	Spanisch, Bezeichnung für ein Landgut, Grundstück
Gini-Consumo	Ungleichverteilung des Verbrauches
Gini-ingreso	Ungleichverteilung des Einkommens
GINI-Koeffizient	Statistischer Maß zur Angabe von Ungleichverteilung, je größer desto größer die Ungleichheit in einem Land.
Hacienda	Großes Landgut, meist im Besitz von spanischen Kolonialherren
Huaspungo	Bezeichnung für die Arbeitsstrukturen der indigenen Arbeiter/innen auf den Hacienda
ILO 169	Übereinkommen über eingeborene und in Stämmen lebende Völker 1991 (Ecuador 1998)
Indigenismo	Politische Ideologie die in den 1920ern von amerikanischen Intellektuellen getragen worden ist, um von außen die indigene Bevölkerung in Amerika zu befreien.
Laurita	Römisch katholischer Orden Kolumbien “La Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena”
Mano barato	Spanisch, Ausdruck für Arbeiter/innen die kaum entlohnt werden
Marista	Römisch katholischer Orden aus Frankreich 1817
Mestitzo	Bezeichnung für Personen, die einen indigenen Elternteil und einen europäischen haben/hatten bzw. deren Vorfahren
NBI	Necesidades Básicas Insatisfechas Enthält Daten von: Unterkunft, Bildung, Gesundheit, öffentlicher Infrastruktur.
Shamane	Auch als Curaca oder Tutturica bezeichnet. Kann Heilungen von Krankheiten vollziehen. Hatte früher auch eine starke politische Rolle

	innerhalb eines Dorfes-Gemeinde inne. Einige indigenen Nationalitäten unterscheiden zwischen der Existenz von gutem und bösem Schamanismus.
Sumak Kawsay	Kichwa, indigene Weltanschauung – Philosophie, wurde in die Neue Verfassung 2008 unter dem Konzept des „Buen vivirs“ eingearbeitet.
Testimonio	Spanisch, Bezeugung
Yagé	Starkes alkoholisches Getränk, das von Schamanen und Heilern bei Ritualen verwendet wird. Verursacht Halluzinationen.
Yasuni – ITT	Bezeichnung für eine politische Initiative zum Stopp der Erdölbohrungen in dem Naturschutzgebieten: Yasuni, Ishpingo, Tambococha und Tiputini in Ecuador
Yuca	Wird auch als Maniok bezeichnet. Dient zum Herstellen von Getränken, Brot und zum Kochen. Grundnahrungsmittel der indigenen Bevölkerung in Sucumbíos.

iii. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigene Darstellung.

Tabelle 2: Eigene Darstellung.

Tabelle 3: Eigene Darstellung.

Tabelle 4: Unicef/Villacrés, Alfredo (2004): Nacionalidades y Pueblos Indígenas, y políticas interculturales en Ecuador: Una mirada desde la Educación. Ecuador: UNICEF, Ministerio de Coordinador de Patrimonio). Online verfügbar unter http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web%281%29.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2013.

Tabelle 5: Projektdaten Abya Yala.

Tabelle 6: Projektdaten Abya Yala.

Tabelle 7: Projektdaten Abya Yala.

Tabelle 8: Projektdaten Abya Yala.

Tabelle 9: Projektdaten Abya Yala.

Tabelle 10: Projektdaten Abya Yala.

Tabelle 11: Eigene Darstellung.

iv. Abbildungsverzeichnis

Abb.1:Eigene Grafik.

Abb.2:Gobierno de Sucumbíos. Online verfügbar unter <http://www.sucumbios.gob.ec/>, zuletzt geprüft am; 12.03.2013.

Abb.3:Instituto Nacional de Estadística y Censos. Online verfügbar unter <http://www.inec.gob.ec/home/>, zuletzt geprüft am 20.03.2013.

Abb.4:Instituto Nacional de Estadística y Censos. Online verfügbar unter <http://www.inec.gob.ec/home/>, zuletzt geprüft am 20.03.2013.

Abb.5:EPI (2005): Guía Práctica Pastoral Indígena. Iglesia San Miguel de Sucumbíos. Lago Agrio: [o.V.].

Abb.6:Eigenes Foto.

Abb.7:Gende, Evelio (2008): Los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Ecuador: CONAIE, Ministerio de Educación. In: Libro de Texto para Ciencias Sociales. [o.O.]: [o.V.]. P. 115.

Abb.8:Gende, Evelio (2008): Los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Ecuador: CONAIE, Ministerio de Educación. In: Libro de Texto para Ciencias Sociales. [o.O.]: [o.V.], P. 111.

Abbildung 9:Gende, Evelio (2008): Los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Ecuador: CONAIE, Ministerio de Educación. In: Libro de Texto para Ciencias Sociales. [o.O.]: [o.V.], P. 103.

Abb.10:Gende, Evelio (2008): Los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Ecuador: CONAIE, Ministerio de Educación. In: Libro de Texto para Ciencias Sociales. [o.O.]: [o.V.], P. 185.

Abb.11:Gende, Evelio (2008): Los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Ecuador: CONAIE, Ministerio de Educación. In: Libro de Texto para Ciencias Sociales. [o.O.]: [o.V.], P. 92.

Abb.12:Eigene Abbildung.

Abb.13:Projektdaten Abya Yala.

Abb.14:Fotoarchiv Abya Yala.

Abb.15:Eigenes Foto.

Abb.16:Eigenes Foto.

Abb.17:Eigenes Foto.

Abb.18:Eigenes Foto.

Abb.19:Eigenes Foto.

Abb.20:Eigenes Foto.

Abb.21:Eigenes Foto.

Abb.22:Eigenes Foto.

Abb.23:Eigenes Foto.

Abb.24:Fotoarchiv Abya Yala.

Anhang

v. Testimonios

Alle Erfahrungsberichte werden auf Anfrage zugesendet.

T1: Gabriel Quieta, Wilson (2011): Mi Experiencia en el Colegio. Aquí se Construye una Esperanza. Colegio Fiscomisional Intercultural Bilingüe Abya Yala. Trabajo de Español (2010-2011).

T2: Vargas Quenamá, Santiago (2011): Mi experiencia vivida durante los 6 años de estudio. Colegio Fiscomisional Intercultural Bilingüe Abya Yala. Trabajo de Español (2010-2011).

T3: Hernandez Yumbo, Carolina (2011): Una experiencia vivida en Abya Yala. Colegio Fiscomisional Intercultural Bilingüe Abya Yala. Trabajo de Español (2010-2011).

Alle transkribierten Interviews werden auf Anfrage zugesendet.

i. Leitfadeninterview: Religiöses Leitungspersonal - Entstehungskontext

Person	¿Como se llama? Usted es hermano / hermana de C/M ¿Desde hace cuánto tiempo está usted en el Colegio? ¿Cuál es su tarea aquí? ¿Ya ha trabajado antes con indígenas? ¿Por qué eligió trabajar aquí?
Entstehung	¿Cómo surgió la idea de construir el Abya Yala? ¿Qué papel juega el Estado? ¿Qué papel juegan las empresas petroleras? ¿Cómo es el financiamiento del A Y?
AY	¿Cuál es la idea principal del A Y? ¿Cuáles son las metas del A Y? o ¿Cumplen sus metas? ¿Donde se encuentran los obstáculos?
CLASES y Cultura	El Colegio A Y es un Colegio intercultural y bilingüe o ¿Cuáles son las medidas para enseñar la cultura o ¿Porque tienen que vestirse con sus trajes? o ¿Están celebrando fiestas aquí? Cómo las celebran? Son fiestas religiosas? Son fiestas de las comunidades? ¿Usted habla algún idioma de los alumnos? ¿Como usted incluye la intelectualidad en su clase?
Def.	Los alumnos y las alumnas siempre se presentan como “soy de la nacionalidad”, como usted define una “nacionalidad”, ¿Qué es la cultura Cofán para usted? Cuáles son las características como se distinguen de los demás?
CAMBIOS	¿Usted nota cambios en las costumbres de los alumnos cuando están en el colegio? También algunos alumnos salen del colegio antes de terminarlo. ¿Ustedes saben las

	razones?
Rel	Algunos alumnos y alumnas también dicen que existe brujería en el A Y. ¿Como la institución maneja esta situación?
ZUKUNFT	¿Que quiere el A Y para el futuro de los alumnos y las alumnas? ¿Qué ventajas se abren para los alumnos cuando salen del colegio? ¿Ya hay graduados y sabe que están haciendo? ¿Según usted que oportunidades tienen los alumnos después del colegio?

ii. Leitfadeninterview: Religiöses Personal

Person	¿Como se llama? ¿Usted es hermano / hermana de C/M ¿Desde hace cuánto tiempo está usted en el Colegio? ¿Cuáles es su tarea aquí? ¿Ya ha trabajado antes con indígenas? ¿Por qué eligió trabajar aquí?
WARUM	¿De qué se encargan las Hermanas Carmelitas en el A Y? ¿Qué papel juega el gobierno en el A Y? ¿Reciben ayuda? ¿Es también para el Estado un colegio oficial? ¿Qué papel juegan las empresas petroleras? ¿Qué opina usted sobre la presencia de la OPC en el A Y? ¿Siguen apoyando el A Y?
ZIELE	¿Cuál es la idea principal del A Y? ¿Cuáles son las metas del A Y? ¿Cumplen sus metas? ¿Dónde encuentran obstáculos?
CLASES	El Colegio A Y es un Colegio intercultural y bilingüe ¿Cuáles son las medidas para fortalecer la cultura? ¿Qué clases existen? ¿Historia, valores, ¿Quién está enseñando? ¿Por qué tienen que vestirse con sus trajes? ¿Celebran fiestas aquí? ¿Cómo las celebran? ¿Son fiestas religiosas? ¿Son fiestas de las comunidades? ¿Usted habla algún idioma de los alumnos?
Def.	Los alumnos y las alumnas siempre se presentan como “soy de la nacionalidad”, ¿cómo define usted una “nacionalidad”, ¿Qué es la cultura Cofán para usted? ¿Cuáles son las características? ¿cómo se distinguen de los demás? ¿Para los alumnos es importante ser indígena?
CAMBIOS	¿Usted nota cambios en las costumbres de los alumnos cuando están mucho tiempo en el colegio? ¿Según Usted los alumnos y las alumnas prefieren estar en el A Y o en la casa y por qué? También algunos alumnos salen del colegio antes de terminarlo. ¿Ustedes saben las razones?
REL	¿Como manejan situaciones cuando los alumnos hablan de brujería por ejemplo cuando están enfermos?
ZUKUNFT	¿Qué quiere el A Y para el futuro de los alumnos y las alumnas? ¿Qué ventajas se abren para los alumnos cuando salen del colegio?

	¿Ya hay graduados y sabe que están haciendo?
--	--

iii. Leitfadeninterview: Nicht-indigenes Lehrpersonal

Person	¿Cómo se llama? ¿Y de donde es Ud? ¿Desde hace cuanto tiempo está usted en el Colegio? ¿Cuál es su tarea acá? ¿Ya ha trabajado antes con indígenas? ¿Por qué eligió trabajar acá?
AY	¿Cuál es la idea principal del A Y? ¿Cuáles son las metas del A Y? ¿Cumplen sus metas? ¿Donde se encuentran los obstáculos?
CLASES y Cultura	¿El Colegio A Y es un Colegio intercultural y bilingüe? ¿Cuáles son las medidas para enseñar la cultura? ¿Porque tienen que vestirse con sus trajes? ¿Están celebrando fiestas aquí? ¿Cómo las celebran? ¿Son fiestas religiosas? ¿Son fiestas de las comunidades? ¿Usted sabe algún idioma de los alumnos? ¿Como usted incluye la interculturalidad en su clase?
Def.	¿Los alumnos y las alumnas siempre se presentan como “soy de la nacionalidad”, como usted define una “nacionalidad”, ¿Qué es la cultura Cofán para usted? ¿Cuáles son las características y como se distinguen de los demás?
CAMBIOS	¿Usted nota cambios en las costumbres de los alumnos cuando están en el colegio? También algunos alumnos salen del colegio antes de terminarlo. ¿Ustedes saben las razones?
Rel	Algunos alumnos y alumnas también dicen que existe brujería en el A Y. ¿Como la institución maneja esta situación?
ZUKUNFT	¿Que quiere el A Y para el futuro de los alumnos y las alumnas? ¿Qué ventajas se abren para los alumnos cuando salen del colegio? ¿Ya hay graduados y sabe que están haciendo? ¿Según usted que oportunidades tienen los alumnos después del colegio?

iv. Leitfadeninterview: Indigenes Lehrpersonal

Person	¿Como se llama? ¿Y de donde es? ¿Desde hace cuanto tiempo está usted en el Colegio? ¿Cuál es su tarea acá? ¿Por qué eligió trabajar acá?
AY	¿Cuál es la idea principal del A Y? ¿Cuáles son las metas del A Y? ¿Cumplen sus metas? ¿Donde se encuentran los obstáculos?

Clases y cultura	¿Qué quiere usted que aprendan los alumnos de sus culturas? ¿Sobre que usted habla en sus clases? ¿Porque según usted es importante que reciban clase de su idioma y de cosmovisión? ¿Los alumnos y las alumnas siempre se presentan como “soy de la nacionalidad”, como usted define una “nacionalidad”? ¿Qué es la cultura Cofán para usted? ¿Cuáles son las características como se distinguen de los demás? ¿Que es una cultura según usted? ¿Cuáles serían otras medidas para fortalecer la cultura en al A Y? ¿Qué importancia según usted tiene el A Y para la región? ¿El Colegio A Y es un Colegio intercultural y bilingüe ¿Cuáles son los medidas para enseñar la cultura ¿Qué clases existen? § Historia, valores, ¿Porque tienen que vestirse con sus trajes? o ¿Están celebrando fiestas aquí? ¿Cómo las celebran? ¿Son fiestas religiosas? ¿Son fiestas de las comunidades?
Internado	¿Usted nota cambios en las costumbres de los alumnos cuando están en el colegio? ¿Según usted los alumnos y las alumnas prefieren estar en el A Y o en la casa y porque? También algunos alumnos salen del colegio antes de terminarlo. ¿Usted sabe las razones? ¿Que importancia tiene este colegio para las comunidades indígenas?
Futuro	¿Que quiere el A Y para el futuro de los alumnos y las alumnas? ¿Qué ventajas se abren para los alumnos cuando salen del colegio según usted?

v. Leitfadeninterview: Schüler/innen

Person und Gemeinde	¿Como estas? ¿De dónde eres? ¿Y con quién vives? ¿Que hacen tus padres? ¿Tienes hermanos? ¿Que hacen? ¿Me puedes contar como es un día en tu casa cuando no estas en el colegio? ¿Extrañas el Abya Yala cuando estás en tu casa? ¿Porque?
Abya Yala	¿Porque elegiste venir al Abya Yala? ¿Puedes recordar tus primeros días en al Abya Yala? ¿ Como te sentiste? ¿Extrañaste algo de tu casa? ¿Todavía extrañas algo de tu casa? ¿Puedes contarme como es un día para ti, en el Abya Yala, desde la madrugada hasta la noche?
Internat	¿Con quién vives en la habitación en el internado? ¿Te llevas bien con ellas? ¿Como te parecen las reglas en el internado? ¿Que haces en la noche en el internado? (Música, Video, Juegos) ¿Que haces cuando estas enferm@ en el internado? ¿A quien te acercas? ¿Tienes amigos que se han retirado del colegio? ¿Sabes porque?

Schule	¿Cuál de las materias que tienes, te gusta más? ¿Porque? ¿Cuál es la materia que no te gusta? ¿Reciben clase en su idioma materno, que les están enseñando? ¿Según tú; sabes hablar mejor español o cofán? ¿Porque es así? ¿Cuando estás hablando en cofán? ¿Ustedes tienen como uniforme sus trajes típicos. También lo usas en tu tiempo libre? ¿Porque? ¿Y cuando estás en tu casa? ¿Sobre que hablan en la materia de cosmovisión, me puedes contar algo? ¿Y quién más te cuenta algo sobre tu cultura?
Feste	¿Este sábado hay la fiesta del maestro/fiesta de las nacionalidades. Ustedes celebran en el Abya Yala también las fiestas culturales de sus culturas acá? ¿Y en tu comunidad? ¿Como es una fiesta típica? ¿Que hacen? ¿Como se prepara?
Zukunft	¿Ya sabes que quieres hacer después del Colegio? ¿Y donde quieres vivir después?
Wünsche	¿Si tienes la posibilidad de cambiar algo en el Abya Yala, que cambiarías?

vi. Projektdaten Abya Yala

Quelle für alle folgenden Daten: Administration des Projektes Abya Yala

Schüler/innen nach Schulstufe und Nationalität:

NIVEL	KICHWA	SIONA	SECOYA	SHUAR	COFAN	TOTAL
Octavo	41	3	7	9	0	60
Noveno	34	4	3	2	13	56
Décimo	19	0	2	1	4	26
1° bachillerato	22	0	0	0	1	23
2° bachillerato	12	1	2	1	2	18
3° bachillerato	10	1	5	1	5	22

Schüler/innen nach Schulstufe und Geschlecht:

NIVEL	VARONES	MUJERES	TOTAL	Porcentaje
OCTAVO	29	31	60	29,27
NOVENO	28	28	56	27,32
DÉCIMO	11	15	26	12,68
1° BACH.	5	18	23	11,22
2° BACH.	8	10	18	8,78
3° BACH.	12	10	22	10,73
TOTAL	93	112	205	100,00

Porcentaje	45,37	54,63	100	
------------	-------	-------	-----	--

Wohnbezirke der Schüler/innen:

No.	CANTÓN	No. DE ESTUDIANTES POR CANTÓN	PORCENTAJE
1	CÁS CALES	26	12,68
2	GONZA LO PIZA RRO	12	5,85
3	LA GO A GRIO	104	50,73
4	SHUSHUFINDI	40	19,51
5	CUYA BENO	14	6,83
6	PUTUMAYO	8	3,90
	PROVINCIA ORELLANA	1	0,49
	TOTAL	205	100

Anzahl der Schulabbrüche (2005-2011):

Total Estudiantes Retirados:		MASCULINO	FEMENINO
97		50	47
10	Matrimonio		
6	Tratamiento médico		
9	Especialidad		
19	Cambio colegio		
10	Incumplimiento normas internado		
3	Recursos económicos		
5	No le gusto sistema colegio		
7	pérdidos de año		
17	Acumulación pensión internado. Dejaron de continuar con sus estudios por decisión padres		
2	Falta apoyo padres		
2	Matriculados pero no ingresaron.		
5	Decisión padres luego de conocer el rendimiento académico.		
2	Deserción escolar		

Angestellte

Título	Dependencia	Relación laboral	Cargos Administrativos	Nacionalidad	F/M	ASIGNATURAS
Ingeniera Administraci ón Empresas	DIPEIB-S	NOMBRAMIEN TO ACCIDENTAL	PROF./SECRETARIA	KICHWA	F	Lengua propia
Bachiller contabilidad	DIPEIB-S	CONTRATO		KICHWA	F	Ciencia sociales, lengua kichwa, arte de las nacionalidades.
Bachiller agropecuario	DIPEIB-S	CONTRATO		KICHWA	M	Granja
Bachiller Ciencias General	DEINASSCE	CONTRATO		COFAN	M	Matemáticas, física
Magister en Gerencia y	DIPEIB-S	CONTRATO	RECTOR/PROF.	MESTIZO	M	Matemáticas, física

Liderazgo Educativo						
Bachiller Ciencias General	DIPEIB-S	CONTRATO		KICHWA	M	Matemáticas, lengua propia
Licenciado Ciencias de la Educación	DIPEIB-S	CONTRATO	PROF./INSPECTOR	MESTIZO	M	Lenguaje y comunicación
Bachiller Agropecuario Forestal	DIPEIB-S	CONTRATO		MESTIZO	M	Química
Bachiller en Ciencias de comercio y administración	DIPEIB-S	CONTRATO		MESTIZO	F	Lenguaje y comunicación
Bachiller Ciencias Sociales	DIPEIB-S	CONTRATO		KICHWA	F	ciencias naturales, lengua propia, opciones prácticas
Bachiller Administración de Sistemas	DIRECCIÓN HISPANA	CONTRATO		MESTIZO	F	Matemáticas, computación
Bachiller Manualidades y Artesanía	PROYECTO ABYA YALA	CONTRATO		MESTIZO	F	Ciencias Naturales, estética
Licenciado CC. EE. Intercultural	DEINASSCE	NOMBRAMIENTO DEFINITIVO		SECOYA	M	Historia, geográfica
Licenciado CC.EE.	DEINASSCE	CONTRATO		MESTIZO	F	Ciencias Naturales, cultura física
Bachiller informática	DIPEIB-S	CONTRATO		MESTIZO	F	Lenguaje y comunicación
Ingeniera Emp. Ecológicas-Turísticas	DIPEIB-S	CONTRATO		MESTIZO	F	Biología, inglés
Bachiller en Ciencias Sociales	DIPEIB-S	CONTRATO		SHUAR	M	Matemáticas, lengua propia
Bachiller Físico Matemático.	DIPEIB-S	CONTRATO		MESTIZO	F	Biología, inglés
Título	Dependencia	Relación laboral	Cargos Administrativos	Nacionalidad	F/M	
Magister Gestión y liderazgo educativo	DIPEIB-S	Contratado	RECTOR	MESTIZO-ECUATORIANO	M	
Licenciado CC. EE.	Misionero-Seglar	Sin sueldo	VICERRECTOR	BLANCO-ESPAÑOL	M	
Licenciado CC. EE.	DIPEIB-S	Contratado	INSPECTOR	MESTIZO-ECUATORIANO	M	
Ing. Administración Empresas	DIPEIB-S	Nombramiento Accidental	SECRETARIA	KICHWA	F	
Licenciado CC. EE.	DIPEIB-S	Contratado	COORDINADOR PROYECTO	MESTIZO	M	

Fächerverteilung für 8-10. Schulstufe:

Asignaturas	8°		9°		10°	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2
Lengua y Literatura	10	10	10	10	10	10
Matemática	10	10	10	10	10	10
Ciencias Naturales	6	6	6	6	6	6
Estudios Sociales	5	5	5	5	5	5
Educación Estética	2	2	2	2	2	2
Educación Física	2	2	2	2	2	2
Lengua Extranjera	4	4	4	4	4	4

Lengua Propia	8	8	8	8	8	8
Opciones Prácticas	2	2	2	2	2	2
Computación	3	3	3	3	3	3
Formación Humana	2	2	2	2	2	2
Trabajo Comunitario						
Total Horas	54	54	54	54	54	54

Fächerverteilung für 2. und 3. Bachillerato:

Asignaturas	2º Año		3er Año	
	S1	S2	S1	S2
Física	6	6	6	6
Química	8	8	7	7
Biología	6	6	6	6
Historia Universal	4	4		
Geografía Humana y Económica			4	4
Lengua y Literatura	6	6	6	6
Inglés	4	4	4	4
Matemática	8	8	8	8
Educación Física	2	2	2	2
<i>Cosmovisión de las Nacionalidades</i>	4	4	4	4
Dibujo Técnico	2	2	2	2
Computación	2	2	2	2
Formación Humana	2	2	2	2
Lengua Propia (Cert. Bilingüismo)			1	1
Deberes Dirigidos	0	0	0	0
Trabajo Comunitario	0	0	0	0

Staatliche Vorgabe der Fächerverteilung 1-3. Bachillerato:

Asignatura	1er Año		2º Año		3er Año	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2
Física	6	6	6	6	7	7
Química	6	6	6	6	7	
Química Industrial						7
Biología	6	6	6	6		
Anatomía					6	6
Historia y Ciencias Sociales	4	4				
Historia y Geografía de las Nacionalidades	0	0	4	4	0	0
Lengua y Literatura	7	7	7	7	6	6
Lengua Extranjera	4	4	4	4	4	4
Lengua y Literatura de las Nacionalidades						
Matemática	7	7	6	6	7	7
Arte de las Nacionalidades	2	2				
Matemática de las Nacionalidades			1	1		
Emprendimiento y Gestión	2	2	2	2	2	2
Educación para la Ciudadanía			2	2		
Educación Física	2	2	2	2	2	2
<i>Cosmovisión de las Nacionalidades</i>	4	4	4	4	4	4
Dibujo Técnico		2			1	1
Economía Comunitaria	2					
Computación			2	2	2	2
Formación Humana	2	2	2	2	2	2
Deberes Dirigidos	0	0	0	0	4	4
Trabajo Comunitario	0	0	0	0	0	0
Total Horas	54	54	54	54	54	54

Abstract

This thesis takes a critical look at the implementation and realisation of an intercultural bilingual school concept (EIB). The guiding research question is if the EIB concept can facilitate and sustain indigenous cultures while successfully integrating indigenous peoples into the values and mechanisms of a primarily occidental society. A case study is conducted for the school project Abya Yala in the Ecuadorian Amazon basin.

The theoretical discussion is divided into three parts. First, the cultural and socio-economic status of the indigenous peoples in Ecuador is discussed. Focus is put on the integration and recognition of the indigenous peoples in Ecuador, which is, officially, most prominently represented by the appointment of Ecuador's intercultural and plurinational state concept in 2008. Within this context I discuss how culture is defined in Ecuador. It emerges that different cultures are still viewed in a rather hierarchical systems. Indigenous peoples still suffer from discrimination and marginalisation and often live in precarious socio-economic conditions. Subsequently, the second part addresses the role of education and its potential to contribute to social integration, knowledge exchange and the improvement of socio-economic conditions. It also shows why indigenous peoples lack success in education. Third, the successful school concept of EIB is further elaborated. EIB has been developed by the indigenous peoples of Ecuador in order to provide adequate school concepts that are targeted towards their needs. EIB's aim is to provide indigenous values and knowledge in addition to the traditional Hispanic education. This should provide indigenous peoples with an academic education without compromising their cultural identity. Therefore, indigenous languages are spoken and taught in such schools, the needs of each indigenous nationality are considered and local indigenous communities can participate. However, the state has increasingly interfered in the development of the concept which has led to considerably drawbacks with regard to indigenous peoples' own definition of the concept and their participation. Furthermore, the lack of focus on the advocacy of indigenous peoples' culture by the indigenous peoples themselves as well as the reputation of the EIB concept within the Ecuadorian society can be criticized.

The empirical part illustrates first the impact of the late colonization of the Ecuadorian Amazon basin on the socio-economic and educational situation of the indigenous nationalities (i.e. Shuar, Siona, Secoy, Cofan and Kichwa). Second, it demonstrates that the

problems and opportunities identified in the theoretical part are also present in the case study school project Abya Yala. Due to lack of both financial and institutional support by the state of Ecuador, indigenous peoples have only been able to start developing the concept for an EIB school in 2004 when they received support by the roman-catholic church ISAMIS. Qualitative methods, such as open guideline-based interviews, participatory observation and the consideration of experience reports by students, were applied to highlight the strengths and weaknesses of the EIB concept, the significance of the project Abya Yala for the indigenous peoples, as well as wishes and hopes by the students. The improved schooling system and the opportunities to access continuing education are expected to enhance the socio-economic condition as well as indigenous institutions. However, the findings show that initially planned activities aimed at supporting indigenous cultures and the integration of communities have been reduced in favour of education aimed at acquiring academic knowledge. An important factor hereby is the high reputation of academic knowledge in the Ecuadorian society and working environment. Furthermore, the state does not seem to support the EIB concept much, which results in the provision of low quality educational material and personnel. Lack of financial and personnel resources make it thus difficult to manage local projects. Furthermore, decisions regarding the facilitation of indigenous cultures are often subject to non-indigenous personnel. Hence, there is often a difference of opinion between non-indigenous and indigenous personnel. Nevertheless, the students seem to show high regard for their indigenous nationality, expressed also by the fact that the first graduates work within their own indigenous organizations.

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird der Umsetzung und der Realisierung eines interkulturellen bilingualen Schulkonzeptes (EIB) zur Förderung und Bewahrung der indigenen Kulturen bei gleichzeitiger Eingliederung in die Mechanismen einer von okzidentalischen Werten und Techniken geprägten Gesellschaft und Arbeitswelt anhand eines Fallbeispiels (Abya Yala) im ecuadorianischen Amazonas nachgegangen.

Der theoretische Teil der Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Zuerst werden die Stellung der indigenen Bevölkerung und ihre aktuelle sozial-ökonomische Lage im Staat behandelt. Dabei wird die Einbindung und Anerkennung der indigenen Bevölkerung in Ecuador

aufgezeigt, welche ihren Höhepunkt in der Entwicklung des interkulturellen und plurinationalen Staatskonzeptes 2008 hatte. In diesem Zusammenhang wird die Definition von Kultur in Ecuador diskutiert. Dabei wird ersichtlich, dass eine Hierarchisierung von Kulturen in der Bevölkerung noch immer vorhanden ist und die indigene Bevölkerung Diskriminierungen und Marginalisierungen ausgesetzt ist und sich in einer sozial-ökonomischen prekären Lage befindet. Darauf aufbauend werden im zweiten Teil die Rolle der Schulbildung und ihre Funktion zur Eingliederung in den Staat, zur Wissensvermittlung, und zur Verbesserung von sozial-ökonomischen Chancen aufgegriffen, um aufzuzeigen warum die indigene Bevölkerung kaum schulische Erfolge nachweisen kann. Drittens wird dem Schulkonzept der EIB nachgegangen, dessen Konzeption eine Entwicklung und ein Erfolg der indigenen Bevölkerung in Ecuador ist. Dieses Konzept wurde entwickelt, um der indigenen Bevölkerung ein adäquates und auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Schulkonzept zu bieten. Ziel ist es, neben der hispanischen Schulbildung auch indigene Werte und indigenes Wissen in den Unterricht mit einzubeziehen und somit bei gleichzeitiger akademischer Ausbildung einen Verlust der indigenen Kulturtraditionen zu vermeiden. Deshalb wird der Unterricht auf indigener Sprache abgehalten, die Bedürfnisse der jeweiligen indigenen Nationalität berücksichtigt und die Gemeinden mit einbezogen. Erkenntlich wurde, dass dieses Konzept im Laufe der Jahre von staatlicher Seite stärker mitkonzipiert wurde und es dadurch zu Einschnitten in der Selbstdefinition und Ausübung gekommen ist. Weiters wird der fehlende Fokus auf die Förderung der Kultur von Seiten der indigenen Bevölkerung, sowie die Stellung des EIB Konzeptes innerhalb der Gesellschaft bemängelt.

Der empirische Teil der Arbeit veranschaulicht zuerst anhand einer Verortung der Region die Auswirkungen der späten Kolonialisierung auf die indigenen Nationalitäten (Shuar, Siona, Secoya, Cofán und Kichwa), ihre sozial-ökonomische Situation und die Schwierigkeit Zugang zu höherer adäquater Bildung zu erhalten. Die Auseinandersetzung mit dem Projekt Abya Yala bringt die im theoretischen Teil herausgearbeiteten Probleme, Hürden sowie Vor- und Nachteile in der Entstehung und in der Durchführung eines EIB-Projektes, allem voran zur Förderung von indigenen Kulturen, zum Vorschein. Fehlende staatliche Hilfe sowie finanziellen Ressourcen, ermöglichten der indigenen Bevölkerung erst ab 2004 durch die Unterstützung der römisch katholischen Basiskirche ISAMIS mit der Konzeption eines EIB-Colegios für die indigenen Bevölkerung zu beginnen. Weiters

konnten durch angewandte qualitative Forschungsmethoden (offene Leitfadeninterviews, teilnehmende Beobachtung und die Miteinbeziehung von Erfahrungsberichten) die Stärken und Schwächen des EIB-Konzeptes, die Bedeutung des Projektes für die indigenen Bevölkerung, Wünsche und Hoffnungen eruiert werden. Durch die erhaltene Ausbildung und ermöglichte Weiterbildungen der Schüler/innen werden eine Stärkung der indigenen Organisationen und eine Verbesserung der sozial-ökonomischen Lage in den Gemeinden erwartet. Es zeigt sich, dass dafür eine Reduzierung der anfangs geplanten Aktivitäten, zur Förderung der indigenen Kulturen und die Einbindungen der Gemeinde, zu Gunsten der Festigung und Vermittlung von akademischem Wissen, stattfindet. Ein wichtiger Grund dafür liegt im verlangten akademischen Wissen zur Erreichung des *Bachillerato* und damit verbundene mögliche Weiterbildungen bzw. Ausbildungen. Denn trotz erhaltener akademischer Bildung ist bis zum Forschungszeitpunkt kein Erfolg der Absolvent/innen auf universitärer Ebene bekannt. Weiters ist eine fehlende Unterstützung des EIB-Konzeptes zur Förderung der Kulturen im Staat, verbundenen mit der Ausarbeitung von adäquaten Unterrichtsmaterialien, Didaktik und Lehrpersonen für EIB-Schulen, erkenntlich. Auf Projektebene kommt es aufgrund von fehlenden finanziellen und personellen Ressourcen im Schul- und Internatsalltag zu diversen Herausforderungen und Einschränkungen (z.B. Schulgeld, Personalmangel) in der Umsetzung des EIB-Konzeptes. Entscheidungspositionen, zum Beispiel im Bezug auf die Art der Förderung von Kultur, hat das nicht-indigenen Personal inne und die ansätze stimmen nicht immer mit den Vorschlägen und Erwartungen des indigenen Lehrpersonal überein. Durch die erhaltene Schulbildung erhoffen sich die Schüler/innen Zugang und Erfolg auf universitärer Ebene bzw. den Erhalt eines entgeltlichen Berufes in der Stadt, um somit zur Verbesserung der sozial-ökonomischen Lage in ihren Gemeinden beizutragen. Verbunden damit ist die Abwanderung aus den Gemeinden. Die verstärkte Thematisierung von Kultur im Projekt führt dennoch zu einer Sensibilisierung für die Verbundenheit zu einer indigenen Nationalität, erkenntlich auch in der Mitarbeit der ersten Absolvent/innen in ihren Organisationen.

Curriculum Vitae

Angaben zur Person

Nachname/Vorname KIRCHNER Therese

Staatsangehörigkeit Österreich

Geburtsdatum 18.04.1987

Geburtsort Eggenburg

Bildung

2013 Diplomstudium Internationale Entwicklung;
Universität Wien, Österreich

2011/12 Auslandsemester: Universidad Politecnica Salesiana;
Quito, Ecuador

2006 Matura
BRG-Ringstraße, Krems, Österreich

Sprachen

Deutsch – Muttersprache

Spanisch – fließend

Englisch – fließend

Italienisch – Grundkenntnisse