



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Sprache in kolonialen Kontexten. Eine qualitative
Untersuchung kolonialer Einflüsse auf das (sprachliche)
Leben der Wounaan in Bogotá.

verfasst von / submitted by

René-Christian Foidl, BA

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

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet: UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet: Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Thanks.Giving.

I guess, if learning never stops then I won't stop guessing. I guess everything I do is autobiographically, as an incredibly wise ball of dust once said. I guess, I am what I am because of what we all are. I guess, all the atoms setting into position are because of you. Because I am because of you. Because you are because of you and I. I guess, Aurora, this is why there is /ʌɪ ou ju/ in „You and I”¹.

I guess, you could think that if I spoke all languages and if my body were made of all the words there are, I would unlock a secret door. But maybe there is not any secret. Maybe there is just movement. Maybe language was the mythical creature after all.

I guess a story begins in its beginning. Funny how a scientific endeavour feigns to begin although it has already ended, when you read its first letters. But maybe investigation is just a story by a different name, that smells like any other kebab at 3 am under a good moon², co-constructed by a million mothers forged into a moment. Not feet on shoulders, but hands and arms interwoven, intertwined, crisscrossed, holding on to each other to weave, create and recreate story after story. Anti-hierarchically.

I guess, well, if I would start properly where my thanks begin, I would have to thank the stars that exploded in a live-fast-die-young manner for the atoms they forged to coalesce into my existence. A wise dust ball once said: „When an explosion explodes hard enough, dust wakes up and thinks about itself.”³ What else am I than atoms forged in an explosion lumping together and curious enough to think about itself and what other dust does? My body is inanimacy, inanimacy electrocuted into animacy. Who would I be if I did not wonder about fundamental understandings sentient dust raves about if it were not for you.

I guess, if you had known or told me 33 years ago what it would mean to me to chisel my thoughts and existence into what one of my mothers once called „vast and infinite”⁴, I would have hidden in my forests. Yet here I am, chiseling and vibrating into pixels. And it is all thanks to you.

Cabildo Wounaan-Nonám, thank you for allowing me to work together with you, for taking me in from the very beginning, for your support, for allowing me to learn, for being my teachers and showing me that another world is possible. Without you, this thesis would have never been possible. I am forever in your debt.

Eva Vetter, thank you for pointing me in the right directions when I was not quite sure where this ocean would go⁵, for showing me that working decolonially in science is possible and because of this, for allowing me to explore myself in science. It is because of you that I could craft this thesis in my own image and can proudly call the words in this text René.

Thank you, family, for supporting me and that it never truly worried you what I did because you trusted that I made the right choices. Thank you, Caroline Hörfarer, for always being there, and for teaching me what family and home can mean if you love unconditionally and complicitly. I love you. Thank you, Gertrud Fuchs, for showing me from an early age that change is the only constant in life and the joys that reinventing yourself harbours. I love you. Thank you, Herbert Foidl, for teaching me where home is, for teaching me to cherish a silent forest and for proofing „People never change” sayers wrong. I love you.

Thank you, family by choice, for teaching me the curious thing that is falling in love with a person and wanting them in your life friendmantically from one moment to another. Thanks to you all is full of love⁶. Thank you for accepting me, for defying with and for me, for laughing

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=-P2b0cDVJiY> The Woman I am – Aurora

² https://www.youtube.com/watch?v=G3Tg_6pR060 Góða tungl – Samarsis

³ <https://twitter.com/criptonature/status/1318712811225288710>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=t4j0NtNAv6w>

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=v_q-TTmAFKQ Where does this ocean go? – Ilaria Graziano

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=u0cS1FaKPWY> All is full of love – Björk

into out-of-mind-out-of-sight's sight. Thank you, Hannah Lackinger, for reading this thesis, for always challenging me, for not making it easy, for being my safe space and for showing me that *Freundschaft* can only be spelled with Hannah & René, because it was you who taught me what it meant. I love you. Thank you, Eva Guggenbichler, for falling into my library back then when you were a skater girl and I only a nerd, for never having left my side ever since and for teaching me strength. I love you. Thank you, Amanda Wurnig, for being love through and through, for teaching me that acceptance does not come with a price tag and that despite our differences we all can be united. I love you. Thank you, Simone Obermeier, for always having your ways to make me laugh and love and teaching me to not take myself too seriously. I love you. Thank you, Claudia Forrer, for having a heart and mind of gold, for showing me that time does not equal distance and that beauty is within us. I love you.

Thank you, Laura Levstock, for reading this thesis and that you, Vinicio Ntvoulis, and Hannah-Seraphina Predecky showed me that Linguistics is so much for than words, for being part of this thesis from the very beginning and for being so wholesomely you. Thank you, Laura Levstock, for opening a world unbeknownst to me, for teaching me that no matter the tune, that there is always a dance move and for being complicit. I love you. Thank you, Vinicio Ntvoulis, for teaching me the beauty of calmness, for your outspoken wittiness and for always having an ear to nag on. I love you. Thank you, Hannah-Seraphina Predecky, for teaching me perspectives, for being ever concerned, and for being proof that with honesty the world would be a better place. I love you.

Gracias a mi familia colombiana for welcoming me into your homes, por hacer Colombia mi hogar, por mantener lo como mi hogar, porque ahora fue el único momento que conozco⁷. For teaching me to walk, talk, live, and eat empanadas colombially – con ají y un guarro papi. For teaching me to speak español a tu manera, descomplicado⁸. Thanks to you, there are colours sprayed all over me. Thanks to you, I dance transculturally.

Gracias, a las y los Casas, Carlos, Carolina, Marleny y Vanessa, por enseñarme la belleza que es una familia que apoya una al otro y se ama sin duda alguna, por nunca dudar que yo formara parte de ustedes y por haber abierto sus puertas sin en algún momento dudarme. Sin ustedes no hubiera tenido las palabras para forjar este trabajo en lo que soy. No importan las palabras que tal vez dijera, donde estuviera, siempre tendrán lugar dónde estoy. Siempre les amaré.

Gracias, Paula Domínguez Rey, por enseñarme que una casa es donde el amor prevalece, por enseñarme la hermosura de ser cómplices y por la incondicionalidad de tu amor. Te amo.

Gracias, Jessica Paez Ayala, por enseñarme caras de Bogotá que se escondieron de mí, por mostrarme que el arte y la creatividad se encuentran en cualquier lado y por enseñarme que uno no tiene que tomar partidos. Un jueves sin ti nunca sabrá igual. Te amo.

And of course, there are so many names missing. Names, experiences, and feelings that are wandering all across my body and mind, when I think about those who have made and continue to make me. You are not forgotten, and you never will be. And the words that you meant will be here when you are gone⁹. This story is proof. I love you, too.

If I am who I am because of what we all are, then thank you to everyone and everything I came, have come, come, and will come across. I am inanimacy, electrocuted into animacy by all our interactions. A social practice inscribed in a body, a territory. So, I guess, here's to the ones that never stood a chance, to the ones that wanted to leave, to the ones I wanted to leave, to the ones that come and go, to the wall of strangers los que todavía no extraño, to the ones passing through, and, quite obviously, to the ones that are here to stay: I love you.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=VEbnP-u0n5k> Now's the only time I know – Feverryay

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=-UV0QGLmYys> La bicicleta – Carlos Vives, Shakira

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=ihd9dKek2gc> Gone – iamamiwhoami

Inhaltsverzeichnis

1. Quechua 101 Land Back Please¹⁰ – Bobby Sanchez	5
2. Theorie	9
2.1. Grundannahmen und Abgrenzung	10
2.2. Kolonialität	13
2.2.1. Kolonialität der Macht	14
2.2.2. Kolonialität des Wissens	17
2.2.3. Kolonialität des Seins	19
2.2.4. Kolonialität des/der [...]	20
2.3. Modernität	22
2.4. Dekolonialität	24
2.5. Sprach/e/wissenschaft und De/Kolonialität	26
2.6. Diskurs	32
3. Kolumbien	38
3.1. Kolonialzeit	38
3.2. Die junge ‚kolumbianische‘ Republik	43
3.3. Die Verfassung von 1991 bis heute	50
3.4. Kolumbien heute und Kolonialität	56
3.5. Das <i>cabildo</i> Wounaan-Nonám in Bogotá	63
4. Lernmomente	66
4.1. Methodologische Überlegungen des Lernprozesses	66
4.2. Instanzen des Lernprozesses	70
4.2.1. <i>Círculo de palabras</i>	70
4.2.2. Lerntagebuch	74
4.2.3. Teilnehmendes Lernen	75
4.3. Analyse des Lernprozesses	78
5. Analyse	84
5.1. <i>Círculo de palabras</i> I – <i>cabildo</i>	84
5.2. <i>Círculo de palabras</i> II – WARKHI	121
5.3. Die Spuren der Kolonialität und Dekolonialität	132
6. Diskussion	158
Literaturverzeichnis	174
Sekundärliteratur	188
Abstract	189

1. Quechua 101 Land Back Please¹⁰ – Bobby Sanchez

*Please don't talk to me about decolonization
When you still speakin' in the colonizer's language*

*See you genocide us
Then you colonize us
See you sterilized us
And now you fetishize us
See you stigmatize us
Then homogenize us*

*Tryna co-op the movement and gentrify us
I say no*

Quechua 101 Land Back Please – Bobby Sanchez¹⁰

Mit einem Blick auf meine sozialen Medien, zeigt mir mein Algorithmus *reels*, in denen Personen zur Dekolonialisierung der Welt aufrufen. Beispielsweise spricht die US-amerikanische Schauspielerin Indya Moore nach der Aussage, dass *white supremacy* untergehen wird, die folgende Handlungsanweisung aus: „We gonna’ decolonise everything” (Dazed 2021)¹¹. Wenn aber *everything*¹² erst dekolonisiert werden muss, äußert Moore dadurch, dass wir weiterhin in einer Welt leben, in der koloniale Strukturen existieren, auch wenn das koloniale Zeitalter durch die formelle Unabhängigkeit ehemals dominierter Gesellschaften, Länder, Staaten und Nationen endete. Real gesehen existieren koloniale Merkmale dementsprechend weiter und so scheint es auch unangebracht von einer postkolonialen Welt zu sprechen, wenn Kolonien de facto weiterhin – beispielsweise als Siedler:innenkolonien und dem *Commonwealth* – existieren.

Maldonado-Torres (2007: 131) meint in seiner Aussage, „en un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente”¹³ so nicht die offensichtliche Dominierung einer Gesellschaft durch eine andere, sondern er referenziert mit dem Begriff *Kolonialität* jene Charakteristiken, Strukturen und Aspekte, die sich zwar während des kolonialen Zeitalters etabliert haben, aber durch die Unabhängigkeit und Dekolonialisierungsprozesse nicht verschwunden sind. Vielmehr wird von ihm und dem *colectivo* Kolonialität/Modernität eine Kontinuität dieser Strukturen seit der Kolonialzeit bis in die Aktualität herausgearbeitet, die sich auf unterschiedlichen Ebenen unserer Leben niederschlagen und die Welt ordnen. Während Quijano (2007a, 2007b) mit der Kolonialität der Macht Aspekte der Arbeitsteilung

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=XT-Dm7LQpfq> Quechua 101 Land Back Please · Bobby Sanchez

¹¹ <https://www.instagram.com/reel/CW-bEtyNCSr/?igshid=NDk5N2NlZjQ%3D>

¹² Ist es nicht seltsam, wie wir Wörter aus einer ,anderen’ Sprache gesondert hervorheben, so als wären sie fremd, obwohl sie eigentlich Teil meiner Sprache sind.

¹³ Meine Übersetzung: „auf eine bestimmte Art und Weise atmen wir in der Modernität täglich Kolonialität.”

und Handlungsfähigkeit von Personengruppe aufgrund rassialisierter Merkmale herausarbeitet, etabliert Maldonado-Torres (2007) die Kolonialität des Seins und in Lander (2000a) wird die Kolonialität des Wissens geprägt. Mittlerweile wurde das Konzept der Kolonialität um weitere Aspekte wie die Kolonialität des Gender (Lugones 2008), Kolonialität der Natur (Alimonda 2019), der Grenzen (Ehrmann 2021), der Energie (Neuburger & Rau 2019), der Museen (Landkammer 2021) und natürlich der Sprache (Veronelli 2016) erweitert. Die Nennung von Autoren:innen ist dabei als beispielhaft anzusehen. So werden Aspekte von Sprache oder Gender auch von anderen Autoren:innen behandelt.

Kolonialität ist dabei mit Modernität verwoben, einem Narrativ (Mignolo 2011), das den Westen in das Zentrum der Welt rückt und Handlungen invisibilisiert, die dem Westen zu seiner Position verholfen haben und verhelfen. Mignolo (2011: 302) nennt dementsprechend Diskurse der Freiheit, Demokratie und der Menschenrechte, die Interventionen oder Kriegshandlungen legitimieren, obwohl gleichzeitig die Menschenrechte oder Freiheiten von betroffenen Personen verletzt werden. Auch die Unterdrückung bestimmter Personengruppen aufgrund rassialer Zuschreibungen, Exklusion und Verschleierung ihrer Erfahrungen lassen sich in einer kolonialen Kontinuität betrachten. Daher sieht es die *grupo* Modernität/Kolonialität auch als seine Aufgabe, koloniale Strukturen offenzulegen, um Dekolonialität zu erreichen. „Decoloniality, rather than a theory [...], is a way of being, doing, and thinking about the world and in the world” (Mignolo 2020: 330). Koloniale Strukturen reproduzieren sich schließlich in unseren verkörperlichten Handlungen und haben einen kolonialen Habitus hervorgebracht, den es zu wandeln gilt (Castro-Gómez 2007b: 172), um eine Welt zu schaffen, innerhalb derer nicht nur eine Form des Seins, des Denkens, des Liebens, Sprechens bzw. des Handelns als legitim angesehen wird, sondern verschiedene Praktiken miteinander koexistieren können und dürfen.

Da sich Kolonialität und Modernität durch unsere sozialen Praktiken produzieren, reproduzieren, transformieren und diese gleichzeitig ermöglichen und sanktionieren, erscheint mir eine Anknüpfung an den Diskursbegriff Foucaults (1972) und an den Wiener Diskurshistorischen Ansatz (DHA) nach Reisigl & Wodak (2009) als angebracht. So verstehe ich¹⁴ diskursive soziale Praktiken als Handlungsraum, der Kolonialität/Modernität aufrechterhält. Durch Beschreibungen bestimmter sozialer Praktiken, wie beispielsweise

¹⁴ Auf die Verwendung des Passivs oder von man-Konstruktionen möchte ich größtenteils verzichten, wenn ich von mir spreche, da sich dadurch meiner Ansicht nach die Hybris des Nullpunkts reproduziert, ich mich verschleierte und diskursiv aus einer nicht verortbaren Rolle spreche. Dekolonialität ist aber nicht nur ein Konzept, sondern Programm und soll sich dementsprechend auch in meiner Sprache niederschlagen.

Sprache, werden diese hinterfragbar und können sowohl kritisiert als auch dekonstruiert werden (Vieira 2023: 107-108), um Dekolonialität hervorzubringen.

Es sind vor allem marginalisierte Gruppen, die von kolonialen Strukturen betroffen sind¹⁵ und deren Erfahrungen im Diskurs einerseits exkludiert oder durch die Rhetorik der Modernität verschleiert werden und die andererseits durch Zuschreibungen und durch die Einschränkung ihres Handlungsspielraums unterdrückt werden. In dieser Arbeit hatte ich die Ehre mit dem *cabildo* Wounaan-Nonám zusammenarbeiten zu dürfen. Das *cabildo* wurde 2006 in Bogotá ins Leben gerufen, weil immer mehr Wounaan aus dem kolumbianischen Chocó aufgrund des bewaffneten Konflikts fliehen mussten. Die Kolonialitätsforschung versteht Kolonialität als das Fortbestehen von Strukturen, die während der Kolonialzeit installiert wurden. Der Diskurshistorische Ansatz der Wiener Schule sieht Diskurs als historisch gewachsen. Deshalb und um den kolumbianischen sowie den Kontext, in dem die Wounaan in Bogotá leben, zu verstehen, folgt der theoretischen Ausarbeitung von Kolonialität, Modernität, Dekolonialität und Diskurs eine Aufbereitung der kolumbianischen Geschichte. An ihr Ende stelle ich eine Verknüpfung des aktuellen kolumbianischen Kontextes und der kolonialen Strukturen, die sich gesellschaftlich produzieren und reproduzieren.

Um weitere Pflastersteine auf dem Weg zur Dekolonialität zu legen und um zu versuchen, meinen eigenen Habitus und dadurch auch mein wissenschaftliches Handeln zu dekolonialisieren, greife ich aufbauend auf Smith (2012) auf Indigene¹⁶ Methodologien zurück. Diese webe ich mit okzidentalern Methodologien ineinander, um einen dritten Raum zu schaffen (Ryder et al. 2020). Diesen dritten Raum nutze ich, um die eingesetzten Methoden und den *Forschungsprozess* kritisch zu hinterfragen, während ich die verschiedenen Momente der gemeinsamen Arbeit mit den Wounaan in Bogotá beschreibe. Als methodologische und methodische Basis meiner Analyse definiere ich anschließend, wie ich den Diskurshistorischen Ansatz der Wiener Schule verstehe. Dabei orientiere ich mich vor allem an Reisigl (2009, 2017, 2018a, 2018b) und Bendel Larcher (2015).

Der Herzschlag jeglichen Lernens ist die Auseinandersetzung mit dem Gelernten und die Anwendung von Strategien. Daher folgt den Methoden und der Methodologie die Analyse des Datenmaterials. Hauptsächlich behandle ich dabei zwei ‚Gruppeninterviews‘, die ich zuerst

¹⁵ Wenn wir Maldonado-Torres (2007: 131) folgen, dann trifft Kolonialität alle, weil Kolonialität sämtliche Lebensbereiche aller Menschen durchdringt. Davon unabhängig sind es aber in meinem Verständnis ausschließlich marginalisierte die von kolonialen Gewaltformen betroffen sind.

¹⁶ Wenn „Schwarz als positiv umdeutet und dies durch Großschreibung signifikant“ (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 65) gemacht wird, dann ist es für mich nur sinnvoll, mich in den Wörtern meiner Mütter einzureihen und diese Schreibung auch für Indigen zu übernehmen.

sequenziell beschreibe. Daran schließe ich eine Analyse anhand des Diskurshistorischen Ansatz der Kritischen Diskursanalyse an, mittels derer ich vor allem Nomination, Prädikation und Argumentationen betrachte, um koloniale Strukturen herauszuarbeiten, die das Leben der Wounaan in Bogotá beeinflussen. Da Kolonialität aber überall ist und koloniale Diskurse sich verinnerlichen und verkörperlichen (Vieira 2023: 104), kann es auch vorkommen, dass koloniale Diskurse von den Wounaan reproduziert werden.

Ehe ich dann mit den Namen schweige, die mir ihre Wörter geliehen haben, um diese Arbeit in die Welt zu sprechen, folgt eine Diskussion der Analyse. Hier möchte ich im Sinne der Kritischen Diskursanalyse Kritik üben, um „ethisch fragwürdige Effekte diskursiver Praktiken [...] wie Ungleichheit und Diskriminierung“ (Bendel Larcher 2015: 221) offenzulegen und dadurch ein Momentum bereitstellen, das zur Verbesserung des Lebens der Gemeinschaft Wounaan-Nonám beiträgt (del Carmen Camero de Lima 2019; Pualani Louis 2007).

Nachdem ich nun einen Abriss der Arbeit gegeben habe, noch ein kurzer Gedanke: Wenn Diskurs die Produktion und Reproduktion von Wahrhaftigkeit beziehungsweise Wissen meint (Spitzmüller & Warnke 2011: 41) und dabei „a socially constituted as well as constitutive semiotic practice [that] represents, creates, reproduces and changes social reality“ (Reisigl 2017: 51) ist, dann verstehe ich Diskurs als Etwas, das laufend (neu) ausgehandelt wird oder werden kann. Da auch diese Arbeit Teil einer diskursiven Tradition ist, die durch verschiedene Strategien der Stimmenwahl geschaffen wurde, ist sie real gesehen ein Dialog. Dekoloniales Handeln ist kein Monolith, sondern bedeutet über- und neudenken. In der sozialen Interaktion, die diese Arbeit ist, ändern sich daher auch Begriffe. Wissen „is not discovered, it is learned“ (Datta 2018: 8). Wissen ist somit ein Prozess und die Prozessualität möchte ich auf keinen Fall vorenthalten.

2. Theorie

Das theoretische sowie konzeptuelle Herzstück dieser Arbeit verkörpert die Auseinandersetzung mit dem *giro decolonial*¹⁷ (der dekoloniale Turn), dessen ursprünglicher Enunziationsort vorrangig bestimmte Forscher:innen aus *Abya Yala*¹⁸ und der Karibik umfasst. Das Kollektiv und die Diskussion de/kolonialer Ansätze ist seit seinen Anfängen in den 1990ern stetig gewachsen, was dazu führt, das Castro-Gómez & Grosfoguel (2007a: 12-13) von einer zweiten Generation der *Modernidad/Colonialidad* (Modernität/Kolonialität kurz M/C) Gruppe sprechen, die sich vorrangig aber weiterhin in *Abya Yala* verorten lässt. Seither hat sich dekoloniale Forschung ‚globalisiert‘, weshalb durchaus von einer dritten Generation gesprochen werden könnte. An dieser Stelle soll aber weder die Genealogie der dekolonialen Perspektive¹⁹ nachgezeichnet werden²⁰, noch umfangreich auf Divergenzen und Konvergenzen mit anderen Theorien eingegangen werden. Vielmehr werden die für diese Arbeit wichtigsten Konzepte der dekolonialen Option und Übereinstimmungen mit anderen Theorien diskutiert. Als grobe Orientierungshilfe dient dazu Abbildung 1.

¹⁷ Bestimmte Begriffe und Konzepte werden in dieser Arbeit in ihrem Originalwortlaut weiterverwendet, da es durch eine Übersetzung zu einer Reduktion polysemer Interpretationsweisen kommen und die Konnotation des Begriffes verloren gehen kann. Die Übertragung dieser Begriffe in ein deutsches Repertoire innerhalb einer Klammer soll dementsprechend nicht als die einzige, sondern als eine mögliche Übersetzung verstanden werden.

¹⁸ *Abya Yala* stammt aus der Sprache der Kuna. Es handelt sich um eine Alternativbezeichnung der Amerikas, die dazu dient, Konzepte wie ‚Amerika‘ kritisch zu hinterfragen, da diese aus einer eurozentrischen Perspektive entstanden. „Abya Yala es una opción (no eurocéntrica, no antropocéntrica y no patriarcal), una opción con enraizamiento territorial en la cual todos los seres formamos parte” (Walsh 2017: 20).

¹⁹ Für dekoloniale Ansätze existieren unterschiedliche Selbst- und Fremdbezeichnungen wie „Perspektive, Vorschlag, Option, Theorie, Studien oder *turn* [...] [die] ein gemeinsames Feld von Diskussionen und Konzepten bezeichn[en]” (Garbe 2013a: 25). Um diesen Begriffsreichtum nicht auszublenden, werden auch in dieser Arbeit unterschiedliche Begriffe verwendet, wohl wissend, dass diese unterschiedliche Konnotationen hervorrufen.

²⁰ Für einen geschichtlichen Abriss sei auf Castro-Gomez & Grosfoguel (2007a), Escobar (2007) und Garbe (2012, 2013a) verwiesen.

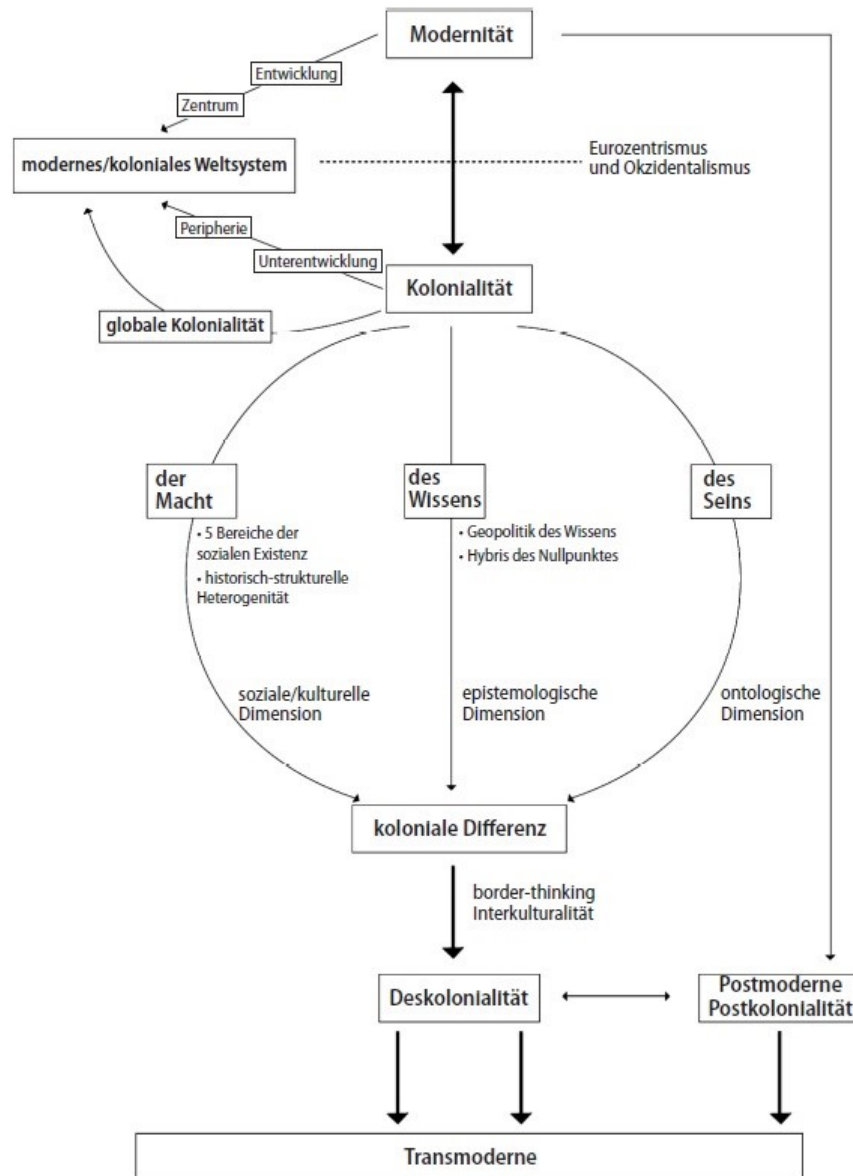


Abbildung 1: „Begriffslandschaft der deskolonialen Perspektive“ (Garbe 2013a: 46).

2.1. Grundannahmen und Abgrenzung

Die Modernitäts-/Kolonialitätsforschung geht zurück auf Aníbal Quijano und seinen Artikel *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad* (1992), in dem dieser den Begriff *colonialidad del poder* (Kolonialität der Macht) prägt und im Verhältnis mit Modernität/Rationalität beschreibt und analysiert. Beeinflusst ist Quijanos Auseinandersetzung mit der Kolonialität unter anderem von der Befreiungstheologie, Dependenztheorie, der lateinamerikanischen *Subaltern Studies Group* in den USA, die eine kritische Aneignung der *Subaltern Studies* darstellt, sowie spezifischen soziologischen als auch philosophischen Diskussionen, die ihren räumlichen und perspektivischen Ursprung in *Abya Yala* haben (Escobar 2007: 179). Da Quijano auch bei der Ausformulierung Wallersteins Weltsystemtheorie beteiligt war und mit Wallerstein

gemeinsam publizierte, kommt es auch mit dieser Theorie zu gewissen Überschneidungen (Garbe 2012: 104). Im Gegensatz zur Wallerstein'schen Weltsystemtheorie beginnt für M/C die Formation des modernen/kolonialen Weltsystem jedoch bereits mit der Eroberung *Abya Yalas* ab 1492 und nicht erst mit dem 18. Jahrhundert (Garbe 2012: 109). Theoretische Grundlage ist dabei die Annahme, dass Kolonialismus und das entstehende kapitalistische Weltsystem als füreinander konstitutiv angesehen werden und als Resultat die *modernidad* als weltweites Phänomen hervorbringen. Das moderne Weltsystem ist dabei gespeist von kolonialen Ungleichheiten, die auf der Beherrschung und Subalternisierung des:der Anderen auf sozialer und kognitiver Ebene beruhen (siehe Abschnitt 2.3). In einem weiteren Schritt mündet dies in einer Hierarchisierung bestimmter Seins-, Handlungs- und Wissensformen, in der sich die eurozentristische Perspektive „as the knowledge form of modernity/coloniality“ (Escobar 2007: 184) durchsetzt.

Die zeitliche Verortung grenzt dekoloniale von postkolonialen Theorien ab. Das Narrativ des Orientalismus, das aus einer eurozentristischen Perspektive erzählt wird und in Saids Werk *Orientalism* (1979) herausgearbeitet wird, beschreibt „eurozentrische Repräsentationsformen kultureller Fremdheit erst ab dem 18. Jahrhundert“ (Garbe 2013b: 6). Das Orientalismus-Narrativ entsteht dabei im Gegensatz zum Okzidentalismus, einem Narrativ des Westens über den Westen. Dies bedeutet, dass erst ein okzidentales Narrativ geschaffen werden musste, das als oppositionelle Grundlage für Orientalismus herangezogen werden konnte. Nach Mignolo (2011: 56-57) entstand dieses Narrativ während des Langes 16. Jahrhunderts, welches dieser als Narrativ der Modernität bezeichnet. Die epochalen Unterschiede hängen damit zusammen, dass sich postkoloniale Theorien größtenteils mit der kolonialen Erfahrung Afrikas und Asiens auseinandersetzen, wodurch die Genese der Modernität durch die koloniale Erfahrung *Abya Yalas* teilweise ausgeblendet wird (Shepherd 2020: 308-309). Dies liegt daran, dass der Ausdrucksort postkolonialer Theorien räumlich und politisch stärker mit diesen Erfahrungen verbunden ist. Die Unterschiede zwischen postkolonialen und kolonialen Theorien haben somit nicht nur mit gelebten Erfahrungen, sondern auch mit der zeitlichen Verortung und den formellen Dekolonialisierungsprozesse zu tun (Garbe 2012: 121-122).

Dekoloniale Perspektiven sind für Mignolo als gesellschaftlich transformatorisch anzusehen, während es sich für ihn bei postkolonialen Theorien, aber auch kritischen Theorien prinzipiell um akademische Diskussionen handelt²¹, die gleichzeitig eurozentrischen bzw. westlichen

²¹ Garbe (2013a: 23) hält jedoch fest, dass bei einem Treffen im Oktober 2012 des Kollektivs kritisiert wurde, „dass sich die Debatte um Kolonialität und deren Überwindung zunehmend intellektualisiert habe.“

Wissenschaften und Ausdrucksorten nahestehen. Mignolo (2010: 15) hebt als Differenzierungsmerkmal hervor, dass

[e]l vuelco descolonial es un proyecto de desprendimiento epistémico en la esfera de lo social [...], mientras que la crítica post-colonial y la teoría crítica son proyectos de transformación que operan y operaron básicamente en la academia europea y estadounidense.²²

Mignolo gehe es immerhin um ein *desprendimiento*, also Loslösung von westlichen bzw. eurozentristischen Epistemen (Garbe 2012: 123). Dieser programmatische Versuch des *desprendimientos* führt auch zu einer Kritik von Kastner & Waibel (2012: 32-34), da Mignolo laut diesen mit in Europa entstandenen kritischen, linken, sowie marxistischen, neomarxistischen etc. Theorieansätzen bricht und diese „kategorisch aus dem Projekt der Dekolonialisierung ausschließt“ (Knobloch 2019: 126). Knobloch zeigt aber auf, dass Mignolos Denken durchaus von westlichen theoretischen Ansätzen beeinflusst ist und „dass er einerseits absichtlich die westlichen epistemischen Grundlagen dieser Denker:innen verdunkelt, um auf der anderen Seite die genuin nicht-westlichen Denkfiguren und Denkformen besonders deutlich ins Licht zu rücken“ (Knobloch 2019: 127). Befasst man sich mit *El giro decolonial* (Castro-Gómez & Grosfoguel 2007b), bei dem es sich um „einen vorläufigen Rahmen über die bisherigen Publikationen und die vielleicht produktivste Phase von M/K seit der Erscheinung der Kolonialität des Wissens“ (Garbe 2013a: 29) handelt, zeigt sich, dass ein *desprendimiento* nur bedingt gelingt. Vielmehr wird klar, dass dekoloniale Forscher:innen sich kritisch mit postkolonialen, eurozentristischen, marxistischen, postmodernen etc. Theorien auseinandersetzen und diese nutzen, um eigene Ideen zu befruchten. Im Zusammenhang mit postkolonialen Ansätzen erscheint mir dies nicht als überraschend, denn ihnen ist mit der dekolonialen Option gemein,

dass sie essentialistische Annahmen über den Modellcharakter westlicher Entwicklung als eurozentrisch anzeigen und durch Perspektiven aus kolonialen Kontexten auf die wechselseitige Konstitution von westlicher und nicht-westlicher Welt [...] die Verschränkung von Macht und Wissensproduktion im Kontext kolonialer und imperialer Verhältnisse [und auf die Folgen] der ökonomischen, sozialen und politischen Verhältnisse, die der Kolonialismus in ehemaligen oder bestehenden Kolonien ausgelöst hat[,] [verweisen]. (Boatcă 2016: 113)

Schließlich geht es M/C nicht um eine erneute Verwerfung, Hierarchisierung und Verdunkelung anderer epistemischer, ontologischer oder axiologischer Formen, sondern um

²² Meine Übersetzung: „[d]er dekoloniale *turn* ist ein Projekt der epistemischen Loslösung in der sozialen Sphäre [...], während die postkoloniale Kritik und die Kritische Theorie Projekte der Transformation sind, die grundsätzlich in der europäischen und US-amerikanischen Akademie wirken und wirkten.“

eine Erweiterung dieser, denn „la conjunción epistémica [es] lo que estamos pregonando”²³ (Castro-Gómez 2007a: 90). Unter dem Titel der *pluriversidad* (Pluriversität) verfolgt M/C ein universelles Projekt, das Totalität und Universalität in Klammer setzt (Mignolo 2010: 17), um eine Ökologie des Wissens (de Sousa Santos 2014), die es durch *desprendimiento*, *border-thinking*, Interkulturalität und „new forms of analysis” (Escobar 2007: 191) zu erreichen gilt. Das M/C betrachtet sich dabei als trans- und undisziplinäres Projekt, weil die wissenschaftlichen Disziplinen sowie bestimmte in der Wissenschaft gängige Habitus durch ihre Genese kolonial geprägt sind (Shepherd 2020: 306).

Bevor ich aber weiterhin das Pferd von hinten aufzäume und die Dekolonialität in einer linearen Abfolge zeitlich vor der Kolonialität positioniere, soll an dieser Stelle noch kurz auf die Leseart des Begriffs der *modernidad/colonialidad* eingegangen werden. Durch die Verwendung eines Schrägstrichs lässt sich dieser Begriff auf eine koloniale und eine dekoloniale Weise interpretieren. Zum einen existiert die eurozentrische/westliche Perspektive. Aus diesem Gesichtspunkt wird eine Verbindung zwischen *modernidad* und *colonialidad* negiert und die Logik der Kolonialität durch die Rhetorik der Modernität verdunkelt. Die Grammatik der Dekolonialität zeigt jedoch als Gegenperspektive auf, dass Kolonialität und Modernität miteinander verwoben sind und einander bedingen (Knobloch 2019: 120-121). Der Schrägstrich stellt in dieser Perspektive *la frontera* dar, zu der wir uns nun vorarbeiten werden.

2.2. Kolonialität

Kolonialismus beschreibt „eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden” (Osterhammel 1995: 20). Meist bezeichnet Kolonialismus außerdem historische Realitäten, die durch den Prozess der Dekolonialisierung zumindest formell, das heißt durch die politische Loslösung von den ehemaligen Kolonialherr:innen, überkommen wurden (Maldonado-Torres 2016: 10). Wobei Kolonialismus aufgrund bestehender Kolonien nicht nur historisch ist.

Die kolonialzeitlichen Machtstrukturen „produced the specific social discriminations which later were codified as ‘racial’, ‘ethnic’, ‘anthropological’ or ‘national’, according to the times, agents, and populations involved” (Quijano 2007a: 168). Somit entsteht eine Machtmatrix, „que se va instalando globalmente a partir del ‘descubrimiento’ y conquista de las Américas”²⁴

²³ Meine Übersetzung: „die epistemische Verbindung [ist] das, wofür wir eintreten.”

²⁴ Meine Übersetzung: „die sich global ab der ‚Entdeckung‘ und Eroberung der Amerikas installiert.”

(Maldonado-Torres 2020: 561) und das Verhältnis zwischen den Kolonisierten und Kolonisierenden regulierte und darüber hinaus reguliert. Quijano (1992, 2007a, 2007b) nennt dieses Verhältnis Kolonialität. Im Gegensatz zu Kolonialismus, der „denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación [...]“²⁵ (Maldonado-Torres 2007: 131), lässt sich Kolonialität definieren als

a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.²⁶ (Maldonado-Torres 2007: 131)

Dementsprechend handelt es sich bei der Kolonialität um die Langzeitwirkung des Kolonialismus (Garbe 2012: 122). Sie besteht aus einer Intersektionalität „de formas de dominación y explotación sexuales, políticas, económicas, espirituales, lingüísticas y raciales donde la jerarquía racial/étnica de la línea divisoria europeo/no europeo configura de manera transversal todas las demás estructuras globales de poder“²⁷ (Grosfoguel 2006: 26). In anderen Worten, sie besteht aus einer intersektionalen Machtstruktur, die durch verschiedene Aspekte anhand eines Binäres von ‚europäisch‘ bzw. ‚westlich‘ und ‚nicht-westlich‘ zu verschiedenen Unterdrückungsformen führt, die zwar global wirksam ist, sich aber lokal unterschiedlich artikulieren kann. Ihr Hauptpfeiler wurden seit Quijanos Ausführungen laufend erweitert.

2.2.1. Kolonialität der Macht

Elementar bei Quijanos (2007a) Überlegungen zur Kolonialität und spezifischer zur Kolonialität der Macht sind die Entstehung der Kategorie *raza* (Rasse), anhand derer die Verhältnisse zwischen Menschen durch scheinbar biologische Aspekte hierarchisiert wurden. Zur selben Zeit entwickelt sich aus dieser „global wirksamen und eurozentrierten, rassialisierten Klassifikation von Bevölkerungen [...] darauf aufbauend [...] eine[] globale[] Arbeitsteilung, in der diese rassifzierten Gruppen den unterschiedlichen Produktionsweisen unter kapitalistischer Hegemonie hierarchisch zugeteilt werden“ (Garbe 2020: 151).

²⁵ Meine Übersetzung: „eine politische und wirtschaftliche Beziehung bezeichnet, in der die Souveränität eines Volkes in der Macht eines anderen Volkes oder einer anderen Nation liegt [...]“

²⁶ Meine Übersetzung: „ein Machtmuster, das als Ergebnis des modernen Kolonialismus entstanden ist, das sich jedoch nicht auf eine formale Machtbeziehung zwischen zwei Völkern oder Nationen beschränkt, sondern sich auf die Art und Weise bezieht, in der Arbeit, Wissen, Autorität und intersubjektive Beziehungen durch den globalen kapitalistischen Markt und die Idee der Rasse artikuliert werden.“

²⁷ Meine Übersetzung: „von sexuellen, politischen, wirtschaftlichen, spirituellen, sprachlichen und rassischen Formen der Beherrschung und Ausbeutung, bei denen die rassische/ethnische Hierarchie der europäisch/nichteuropäischen Trennungslinie alle anderen globalen Machtstrukturen transversal prägt.“

Diese Rassifizierung hatte ihren Ursprung jedoch nicht in den Kolonien selbst, sondern entwickelte sich aus der *pureza de sangre* (Blutreinheit) heraus. Bei der *pureza de sangre* handelt es sich um ein Diskriminierungsmerkmal, welches sich auf der iberischen Halbinsel im Zuge der *Reconquista* manifestiert, um zwischen konvertierten und nicht-konvertierten Christen:innen zu unterscheiden und zielte dementsprechend auf die jüdischen und muslimischen Bevölkerungsgruppen ab, die den Genozid und die Massaker der *Reconquista* überlebten (Coronil 2000: 89; Grosfoguel 2013a: 78). Das *pureza de sangre*-Narrativ nimmt dementsprechend eine negative Hierarchisierung dieser Bevölkerungsgruppe vor, aber „[t]he discourse of ‘purity of blood’ did not question the humanity of the victims” (Grosfoguel 2013a: 78). Juden:innen und Muslimen:innen wurde Religion nicht abgesprochen. Keine Religion zu haben bedeutete schließlich keine Seele, keine Menschlichkeit zu besitzen und erlaubte es „in the eyes of God to enslave them and treat them as animals in the labor process” (Grosfoguel 2013a: 82). An dieser Stelle greife ich deshalb auf Christoph Kolumbus’ Tagebucheintrag vom 11. Oktober 1492 zurück. Nach der Begegnung mit den Taíno schreibt er:

It appeared to me to be a race of people very poor in everything. They go as naked as when their mothers bore them, and so do the women. [...] They should be good servants and intelligent, for I observed that they quickly took in what was said to them, and I believe that they would easily be made Christians, as it appeared to me that they had no religion. I, our Lord being pleased, will take hence, at the time of my departure, six natives for your Highnesses, that they may learn to speak. (Columbus 1893: 37- 38)

Relevant ist an dieser Stelle vor allem die Aussage, dass die autochthone Bevölkerung leicht zu christianisieren wäre, weil diese keine Religion hätte. Kolumbus nimmt dadurch nicht nur einen Aspekt des spanischen Kolonialismus, die „Erfüllung eines universellen Auftrags [...] als Beitrag zu einem göttlichen Heilsplan der Heidenmission, als weltliches Mandat zur ‘Zivilisierung’ der ‘Barbaren’ oder ‘Wilden’, als privilegiert zu tragende ‘Bürde des weißen Mannes’” (Osterhammel 1995: 20), vorweg, die sich auch als direkte Kontinuität der *Reconquista* betrachten lässt. Aufbauend auf Grosfoguels Ausführungen raubt er diesem *pueblo* (Gemeinschaft) und in weiterer Folge auch anderen *pueblos Abya Yalas* die Seele und ihre Menschlichkeit, was es erlaubte diese als Tiere zu behandeln, auszubeuten und zu versklaven. Erst durch den Disput von Valladolid zwischen Sepúlveda und de las Casas, in dem es darum ging, ob Indigene²⁸ nun eine Seele hätten oder nicht, erhielten diese *pueblos* ihre

²⁸ Die unhinterfragte Verwendung des Begriffs *Indigen* ist nicht nur aufgrund des theoretischen Ansatzes dieser Arbeit problematisch. Rojas Curieux (2019: 13) verortet in dem Konzept eine Kontinuität der Kolonialität, da seine ideologischen und ontologischen Merkmale zum einen Diversität reduzieren und andererseits „eine generelle Unterschiedlichkeit der amerikanischen ›entdeckten‹ und kolonisierten ›Urbevölkerung‹ annimmt” (Garbe & Quintero 2013: 18). Es handelt sich somit um einen rassialisierten sowie konstruierten Begriff, der von *pueblos* mittlerweile aber auch im Sinne der Befreiung verwendet wird, neu konnotiert wurde und als

Menschlichkeit zurück. Dies bedeutete inoffiziell aber kein Ende der Versklavung. Indigene waren weiterhin der Zwangsarbeit in der *encomienda* verpflichtet. Vergehen gegen die Zwangsarbeit selbst wurden selten geahndet oder führten lediglich zur Zahlung von Strafen (Friede 1969). In der *encomienda* waren so bereits zuvor autochthone Personen gezwungen, Invasoren:innen „en forma de trabajo o productos“²⁹ (Gamboa Mendoza 2017: 201) Tribute zu zahlen, da diese „formas de explotación [...] garantizaban el funcionamiento del proyecto económico y de evangelización“³⁰ (Castillo Guzmán & Rojas 2005: 25-26). Zudem waren fortan afrikanische Sklaven:innen gezwungen, an die Stelle Indigener zu treten, was ein ausschlaggebender Punkt dafür war, dass Hautfarbe Religion als Diskriminierungsmerkmale erweiterte. Durch dieses Momentum entstand die Idee der *raza* und auch eine Form der Arbeitsteilung trat ein. Während Indigene Arbeit mit den *encomiendas* und später mit *resguardos* verbunden war, war Sklaven:innenarbeit hauptsächlich ‚Schwarze Arbeit‘, die auf Plantagen verrichtet wurde und „ein zentraler und konstitutiver Bestandteil des entstehenden kapitalistischen, auf rassistischer und regionaler Differenzierung beruhenden kapitalistischen Weltsystem“ (Jochum 2016: 134) war. „Die Herausbildung der freien Lohnarbeit der weißen, europäischen Arbeiterklassen vollzog sich in Verbindung mit der Durchsetzung der unfreien Arbeit bei der >farbigen< Bevölkerung in den Kolonien“ (Jochum 2016: 134). Diese Kolonialität der Arbeit stellt gemeinsam mit anderen Elementen einen elementaren Teil der Kolonialität der Macht dar. Die Kolonialität der Macht beschreibt

1) una formación de clase global particular donde van a coexistir y organizarse una diversidad de formas de trabajo [...] 2) una división internacional del trabajo del centro y la periferia [...] 3) un sistema interestatal de organizaciones político-militares controlados por hombres europeos [...] 4) una jerarquía racial/étnica global que privilegia a los europeos [...] 5) una jerarquía global de género que da primacía a los hombres sobre las mujeres [...] 6) una jerarquía sexual que otorga primacía a los heterosexuales sobre lo homosexuales y lesbianas [...] 7) una jerarquía espiritual que da primacía a los cristianos [...] 8) una jerarquía epistémica que privilegia el conocimiento y la cosmología occidentales [...] 9) una jerarquía lingüística entre las lenguas europeas y las no europeas.³¹ (Grosfoguel 2006: 25-26)

Selbstbezeichnung verschiedener Organisationen sowie Personen Verwendung findet. Ich greife auch deshalb auf diesen Begriff zurück, um die Ungleichbehandlung einer Gruppe von diversen Personen, Epistemologien, Ontologien, Sprachen, Spiritualitäten etc. hervorzuheben, ohne auf die kolonialen, rassistischen und diskriminierenden Implikationen zu vergessen. Zumal dieser Begriff auch von den Wounaan zur Selbstbezeichnung verwendet wird und ich auf eine Umbenennung meinerseits verzichten möchte.

²⁹ Meine Übersetzung: „in Form von Arbeit und Produkten“

³⁰ Meine Übersetzung: „Formen der Ausbeutung [...] das Funktionieren des Wirtschafts- und Evangelisierungsprojekts gewährleisten.“

³¹ Meine Übersetzung: „1) eine bestimmte globale Klassenformation, in der eine Vielfalt von Arbeitsformen koexistieren und sich selbst organisieren werden [...] 2) eine internationale Arbeitsteilung von Zentrum und Peripherie [...] 3) ein zwischenstaatliches System politisch-militärischer Organisationen, das von europäischen Männern kontrolliert wird [...] 4) eine globale Rassen-/Ethnienhierarchie, die Europäer privilegiert [...] 5) eine

Grosfoguel streicht dabei heraus, dass nicht nur Arbeitsteilung und *raza*, sondern auch die Hierarchisierung und Kontrolle von Politik/Militär, *género* (Gender/Geschlecht), Sexualität, Spiritualität, Epistemen, Sprache und, Mignolo (2008:7-8 und 2010: 79-80) folgend, der Natur sich mit der Kolonialität der Macht überlappen, aber gleichzeitig ihren eigenen kolonialen Logiken folgen.

2.2.2. Kolonialität des Wissens

Daraus folgernd handelt es sich bei der Kolonialität des Wissens um die epistemische Dimension der Kolonialität, die bereits durch Quijano (1992, 2007a) angedeutet und vor allem bei Lander (2000a) herausgearbeitet wurde. In den Kolonien kam es zu verschiedenen, sich überschneidenden Handlungen. Nicht nur wurden bestimmte Episteme unterdrückt, „[t]housands of ‘códices’ were also burned destroying [I]ndigenous knowledges in the Americas” (Grosfoguel 2013a: 80). Gleichzeitig wurde der lokalen Bevölkerung *Abya Yalas* eurozentrisches Wissen auferlegt, das aus Sicht der Invasoren:innen als einzig richtiges Wissen erkannt wurde. Die Invasoren:innen griffen jedoch gleichzeitig auf lokales Wissen zurück und eigneten sich dieses an. Erst durch diese Aneignung wurde dieses lokale Wissen aber zu wahren Wissen (Quijano 2007a: 169). Die Kolonialisierung *Abya Yalas* und die Zerstörung lokalen Wissens folgt hier der Logik eines *ego conquiro*, das als Ausgangspunkt für Descartes’ *cogito ergo sum* und dessen Dualismus gilt.

Descartes’ Dualismus nimmt eine Trennung von Körper und Geist/Verstand vor und ersetzt dadurch das Binär aus Gottheit/Heilig und Natur/Mensch. Dabei handelt es sich laut Grosfoguel (2013a: 77) um „the arrogant and idolatric Godlike pretention of Cartesian philosophy [...] coming from the perspective of someone who thinks of himself as the center of the world because he has already conquered the world.” Descartes’ Rationalismus nimmt daher eine göttliche Position ein, die gleichzeitig andere spirituelle Wissensformen negiert oder schmälert. Hierbei handelt es sich um die Hybris des Nullpunkts.

Die Hybris des Nullpunkts beschreibt einen Blickpunkt, „that does not assume itself as a point of view” (Grosfoguel 2013a: 76) sondern „[c]omo Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera

globale Geschlechterhierarchie, die Männern Vorrang vor Frauen gibt [...] 6) eine sexuelle Hierarchie, die Heterosexuellen Vorrang vor Schwulen und Lesben gibt [...] 7) eine spirituelle Hierarchie, die Christen Vorrang einräumt [...] 8) eine erkenntnistheoretische Hierarchie, die westliches Wissen und westliche Kosmologie privilegiert [...] 9) eine sprachliche Hierarchie zwischen europäischen und nicht-europäischen Sprachen.”

de toda duda”³² (Castro-Gómez 2007a: 83). Aus dieser heraus kann absolutes und universelles Wissen geschaffen werden, das global anwendbar ist. Andere Wissensformen „que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como doxa, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado”³³ (Castro-Gómez 2007a: 84). Dadurch wird die Grundlage dafür geschaffen, ausschließlich das als Wissen anzuerkennen, was den Anforderungen der Hybris des Nullpunkts entspricht, während andere Wissensformen zerstört oder als lokales beziehungsweise minderwertiges Wissen betrachtet werden (Naude 2019: 23-24). Für Quijano schlägt sich die Hybris des Nullpunkts auch in der Subjekt-Objekt-Beziehung nieder. Aufgrund der Kolonialität der Macht sind es vor allem weiße Europäer, die als Subjekte in der Lage sind Wissen zu schaffen. Das Subjekt, „the bearer of ‘reason’” (Quijano 2007a: 173), steht dabei in Opposition zum Objekt, das als Natur erkannt wird. Folgt man Quijano weiter, bringt lediglich Europa rationale Subjekte hervor, während andere Räume ausschließlich Objekte beherbergen, die in wissenschaftlichen Kontexten auch als Forschungsobjekt bezeichnet werden. So betont Quijano (2007a: 174), dass bestimmte Disziplinen, „such as Ethnology and Anthropology have always shown that kind of ‘subject-object’ relations between the ‘Western’ culture and the rest. By definition, the other cultures are the ‘object’ of study.” Somit sind es nicht diese Räume oder Personen, die Wissenschaft oder Philosophie produzieren können, sondern „*recibe[n] la ciencia del primer mundo*”³⁴ (Mignolo 2010: 67). Die Kolonialität des Wissens ist somit konstitutiv für die Monokultur des Wissens, in der „modern science and high culture the sole criteria of truth and aesthetic quality” (de Sousa Santos 2014: 12) verkörpert. Gleichsam formiert sie akademische Disziplinen (Lander 2000b) und beeinflusst das wissenschaftliche Publikationssystem.

Hält man sich nicht an bestimmte Formate oder Sprachen, wird das produzierte Wissen als „backward, unimportant, unnecessary and which are taken to the margins of invisibility” (Torres Heredia 2021: 142) angesehen. So seien es vor allem bestimmte Sprachen (Mignolo 2009: 164-166), die sich für die Produktion von Wissen eignen und es Forschern:innen aus dem Globalen Norden erlauben über sich und den Globalen Süden zu sprechen, während letztere „[have] no say in the classification other than to react or to respond” (Mignolo 2009: 166).

³² Meine Übersetzung: „[w]ie Gott, beobachtet der Beobachter die Welt von einer unbeobachteten Beobachtungsplattform aus, um eine Beobachtung zu erzeugen, die wahrhaftig und über jeden Zweifel erhaben ist.”

³³ Meine Übersetzung: „die mit anzestralen Wissen oder mit fernen oder exotischen kulturellen Traditionen verbunden sind, werden als Doxa, also als ein erkenntnistheoretisches Hindernis betrachtet, das zu überwinden ist.”

³⁴ Meine Übersetzung: „die Wissenschaft von der ersten Welt erhalten.”

2.2.3. Kolonialität des Seins

Das Konzept der Kolonialität wurde von Maldonado-Torres (2007) um seine ontologische Ebene erweitert. „[L]a colonialidad del ser se refiere [...] a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje“³⁵ (Maldonado-Torres 2007: 130). Dementsprechend handelt es sich bei der Kolonialität des Seins um „die gelebten Erfahrungen der Kolonisierten, die mit der konsequenten rassistisch legitimierten Degradierung und Zerstörung ihrer Geschichte, Räume und Körper seitens der Kolonisatoren:innen konfrontiert sind und in diesem Zusammenhang einer ontologischen Differenz unterlegen werden“ (Korak et al. 2021: 18). Es ist gerade diese Auslöschung von Geschichte, Raum und Körper, welche die in *Abya Yala* Lebenden zu „illiterate, peasant subcultures condemned to orality“ (Quijano 2007a: 169) machte.

Nach Garcés (2007: 226-228) gilt Schrift als Marker, um Wissen schaffen, wissenschaftlich arbeiten, oder aus der Hybris des Nullpunkts heraus sprechen zu können. *Cogito ergo sum* wandelt sich in diesem Zusammenhang zu einem zweiseitigen Schwert. Descartes erkennt sich selbst als denkendes Wesen, was impliziert, dass es andere gibt, die nicht oder nicht richtig denken würden. Diese „son desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables. [...] No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad“³⁶ (Maldonado-Torres 2007: 144-145). Die betroffenen *pueblos* werden in die Vergangenheit versetzt und entlang einer Skala von ‚modern‘-, ‚primitiv‘ hierarchisiert. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, die Sklaverei und den Genozid dieser ‚Primitiven‘ zu rechtfertigen, da ihr Sein ein Nicht-sein repräsentiert (Korak et al. 2021: 19). Dieses oppositionelle Binär aus ‚Nicht-Sein‘ und ‚Sein‘ findet sich wieder in Diskursen mit Gegensätzen wie ‚wir/ihr‘ und ‚du/ich‘, in denen „las condiciones de la existencia a una sola forma de ser“³⁷ (Sierra Álvarez 2018: 128) limitiert werden. Mit diesen Ausführungen gehen zwei Aspekte einher. Einerseits werden aus der Hybris des Nullpunktes essentialistische Zuschreibungen getätigt, die Personen aufgrund des Prinzips der *raza* sowie *géneros* charakterisieren.

So finden sich beispielsweise bei Kant rassistische Essentialisierungen, der den *pueblos Abya Yalas* zuschreibt, dass ihnen „carecen de afecto y pasión, nada les importa, son haraganes“³⁸ (Garcés 2007: 222). Die Logik der Kolonialität ist es immerhin, den:die Andere:n abzuwerten. Kolonialisierte Männer werden dabei als feminin dargestellt, „hombres de color representan

³⁵ Meine Übersetzung: „[D]ie Kolonialität des Seins referenziert auf die gelebte Erfahrung der Kolonialisierung und ihren Einfluss auf die Sprache.“

³⁶ Meine Übersetzung: „sind ohne Sein, dürfen nicht existieren oder sind entbehrlich. [...] Nicht zu denken wird zu einem Zeichen dafür, nicht in der Modernität zu sein.“

³⁷ Meine Übersetzung: „die Bedingungen der Existenz auf eine Form des Seins“

³⁸ Meine Übersetzung: „Zuneigung und Leidenschaft fehlen, alles ist ihnen egal, sie sind faul.“

una amenaza constante”³⁹ (Maldonado-Torres 2007: 148), während Schwarze Frauen als sexualisiert und promiskuoös gezeichnet werden. Die Kolonialität des Seins ist in Folge ein Pfeiler von -ismen, wie Rassismus, Sexismus, Phallozentrismus und Logozentrismus (Sierra Álvarez 2018: 133). Gemein ist ihnen, dass Kolonialisierte eine Gefahr für die Invasoren:innen *Abya Yalas* darstellen und dadurch ermordbar werden. „*La colonialidad del ser se refiere [entonces] a la normalización de eventos extraordinarios que toman lugar en la guerra*”⁴⁰ (Maldonado-Torres 2007: 148). Ermordung, Vergewaltigung, Zerstörung und all das, was mit Krieg verbunden wird, stellt in der kolonialen Welt den Alltag der kolonialisierten Gesellschaft dar. Diese gewaltvollen Handlungen werden durch bestimmte Diskurse, wie die Rettung durch das Christentum, den Fortschritt, die Modernisierung oder Demokratie legitimiert (Mignolo 2011: 14) und macht aus ihren Opfern Kollateralschäden, die Verdammten dieser Erde. „Es ahí en donde sentimientos de superioridad e inferioridad, la esclavitud racial, la indiferencia ante los diferentes, el genocidio y la muerte se hacen patentes como realidades ordinarias”⁴¹ (Maldonado-Torres 2007: 155).

2.2.4. Kolonialität des/der [...]

Da Kolonialität als Fortdauer kolonialer Strukturen sich nicht nur in ontologischen, epistemischen oder ökonomischen Faktoren niederschlägt und ein offenes Konzept darstellt, wurde es seit seiner Ausarbeitung stetig erweitert. Gemein ist diesen konzeptionellen Ausarbeitungen generell, dass sie bestehende Realitäten mit kolonialen Strukturen in Verbindung setzen und dadurch deren Weiterbestehen aufzeigen. Alimonda (2019) zeichnet sinngemäß die Kolonialität der Natur nach. Nach ihm wurde während der Kolonialzeit die Natur *Abya Yalas* ausgebeutet und zerstört, um importierte Flora und Fauna zu züchten. Dies passierte durch „points of view that organised humans by the purity of their blood and denigrated the biodiversity of the tropics, perceived as not appropriate for civilised society” (Alimonda 2019: 132). So kommt es einerseits durch Extraktivismus zu einer Ausbeutung und Zerstörung der Natur sowie von *pueblos*, deren negative Konsequenzen mit Fortschritt legitimiert werden. Andererseits wird autochthones Wissen über Pflanzen angeeignet und eben erst durch diese Aneignung als berechtigt betrachtet (Alimonda 2019: 33).⁴²

³⁹ Meine Übersetzung: „Männer of colour repräsentieren eine konstante Bedrohung”

⁴⁰ Meine Übersetzung: „Die Kolonialität des Seins bezieht sich [dementsprechend] auf die Normalisierung von außergewöhnlichen Ereignissen, die im Krieg stattfinden.”

⁴¹ Meine Übersetzung: „Hier werden Gefühle der Über- und Unterlegenheit, Rassensklaverei, Gleichgültigkeit gegenüber Anderer, Völkermord und Tod als alltägliche Realität sichtbar”

⁴² Die ‚Entdeckung‘ sogenannter Superfoods wie der Açaí-Beere oder Quinoa zeigen gegebenenfalls eine solche Aneignung lokalen Wissens auf, deren Kultivierung und Produktion dadurch in die Logiken eines kapitalistischen Weltmarktes eingeflochten werden und gegebenenfalls die Ernährung lokaler Bevölkerung gefährdet.

Lugones (2008) arbeitete die Kolonialität des *género* heraus und kommt dadurch jenen offenen Fragen nach, die Escobar (2007: 191-192) neben der Natur aufwirft. Lugones kritisiert dabei Quijano, da dieser „la comprensión capitalista, eurocentrada y global de género“⁴³ (Lugones 2008: 18) akzeptiert und dementsprechend *género* aus einer eurozentrischen Sicht betrachtet. So streicht sie vor allem die Intersektionalität verschiedener Kategorien wie *raza*, *género*, Klasse und Sexualität hervor, die als Gründe für die Herabwürdigung von Frauen gelten. In diesen Kategorien sind jeweils die Dominierenden als beste Vertreter:innen gewählt. In der *género*-Kategorie *Frau* dominieren weiße Frauen, während es in der *raza* Schwarze Männer sind, was zu einer doppelten Exklusion Schwarzer Frauen führt.⁴⁴ Somit kann gesagt werden, dass „[p]ara las mujeres, la colonización fue un proceso dual de inferiorización racial y subordinación de género“⁴⁵ (Lugones 2008: 35). Sie wurden in einem Zuge aufgrund ihres *géneros* herabgewürdigt, aber erhielten „ninguno de los privilegios que constituían ese estatus en el caso de las mujeres burguesas blancas“⁴⁶ (Lugones 2008: 46). Dadurch wurden diese im Gegensatz zur weißen Frau auch nicht als ‚schwaches Geschlecht‘ erkannt, sondern als „lo suficientemente fuertes como para acarrear cualquier tipo de trabajo“⁴⁷ (Lugones 2008: 47), „fueron reducidos a la animalidad, al sexo forzado con los colonizadores blancos, y a una explotación laboral tan profunda que, a menudo, los llevó a trabajar hasta la muerte“⁴⁸ (Lugones 2008: 52-53).

Da Kolonialität laufend erweitert wird, existieren mittlerweile unter anderem Ausformulierungen zur Energie (Neuburger & Rau 2019), Grenzen (Ehrmann 2021) und Ästhetik (Sonderegger 2018). Eine komplette Aufarbeitung all dieser Kolonialitätsformen stellt ein Desiderat dar, welches innerhalb dieser Arbeit nicht umsetzbar ist. Dementsprechend wird in Abschnitt 2.6. als letzte Kolonialitätsform nur noch auf die Kolonialität der Sprache eingegangen.

⁴³ Meine Übersetzung: „das kapitalistische, eurozentrische und globale Verständnis von *género*“

⁴⁴ Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass an der Kolonialitätsforschung vor allem die Binärbildung zu kritisieren ist. Kategorien sollen hier nicht als trennscharf voneinander verstanden werden, vielmehr existieren zwischen und um diese Kategorien Abstufungen, Überläufe und Verläufe. Immerhin ist es auch das, was außerhalb dieser Binären liegt, das unterdrückt, invisibilisiert und von kolonialer Gewalt betroffen war und ist.

⁴⁵ Meine Übersetzung: „[f]ür Frauen war die Kolonialisierung ein dualer Prozess rassialer Inferiorisierung und *género* Unterdrückung.“

⁴⁶ Meine Übersetzung: „keine der Privilegien, die diesen Status im Falle der weißen bürgerlichen Frauen konstituierten.“

⁴⁷ Meine Übersetzung: „stark genug, um jede Art von Arbeit zu verrichten“

⁴⁸ Meine Übersetzung: „wurden zu Tieren gemacht, zum Sex mit weißen Siedlern gezwungen und so stark ausgebeutet, dass sie oft zu Tode gearbeitet wurden.“

2.3. Modernität

Betrachtet man die Grafik von Garbe (s. Abschnitt 2), lässt sich die Kolonialität als Unterseite der Modernität ansehen. Als Filter zwischen diesen beiden Seiten liegt der Eurozentrismus und der Okzidentalismus. Eurozentrismus beschreibt dabei eine Perspektive, aber keine, die lediglich in Europa verortbar ist, sondern auch jene umfasst, die innerhalb einer eurozentrischen Perspektive gebildet werden. Denn „[n]inguna cultura en el mundo permaneció intocada por la modernidad europea. No hay un afuera absoluto en este sistema“⁴⁹ (Grosfoguel 2006: 38). Aus dieser eurozentrischen Perspektive heraus wird das Narrativ der Modernität Europas gesponnen, „que *naturaliza* la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como *natural*, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada“⁵⁰ (Quijano 2007b: 94). Europa rückt sich narrativ selbst ins Zentrum der Welt und wird zur zivilisatorischen Wegweiserin für jene peripheren Räume, die als ‚primitiv‘ betrachtet werden (Quijano 2007a: 176). Um die Erfahrungen der Menschen innerhalb dieses Narratives zu kontrollieren, wird „den Unterdrückten ein[] den Blick verzerrende[n] Spiegel vorgehalten [...], der sie von nun an zwingt, sich selbst durch die Augen der Herrschenden zu betrachten und der ihre autonomen historischen und kulturellen Perspektiven verdeckte“ (Quintero 2013: 364). Ausgangspunkt dafür stellen die bereits beschriebenen kolonialen Strukturen dar, die Menschen durch verschiedene Kategorien innerhalb unterschiedlicher Hierarchien entlang einer Skala zwischen „inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos“⁵¹ (Quijano 2007b: 95) unterteilt.

‘[M]odernity’ is a complex narrative whose point of origination was Europe; a narrative that builds Western civilization by celebrating its achievements while hiding at the same time its darker side, ‘coloniality’. Coloniality, in other words, is constitutive of modernity – there is no modernity without coloniality. (Mignolo 2011: 2-3)

Die Modernität Europas ist dementsprechend nichts anderes als ein Narrativ, das durch verschiedene Diskurse, die aus eurozentrischen Perspektiven heraus entstanden, auf unterschiedliche Weisen gestützt wird (Mignolo 2020: 326). Diese Narrative erschaffen diskursiv den Mythos der Modernität, der für Dussel aus folgenden Komponenten besteht:

- 1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada [...] 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa [...]. 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna

⁴⁹ Meine Übersetzung: „[k]eine Kultur der Welt blieb von der europäischen Modernität unberührt. Es gibt kein absolutes Außerhalb in diesem System.“

⁵⁰ Meine Übersetzung: „welche die Erfahrungen dieser Menschen in diesem Machtgefüge *naturalisiert*. Das heißt, sie wird als *natürlich* und damit als gegeben und unhinterfragbar empfunden.“

⁵¹ Meine Übersetzung: „minderwertig und überlegen, irrational und rational, primitiv und zivilisiert, traditionell und modern“

debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). 5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio [...] 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una ‘culpa’ (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la ‘Modernidad’ presentarse no sólo como inocente sino como ‘emancipadora’ de esa ‘culpa’ de sus propias víctimas. 7) Por último, y por el carácter ‘civilizatorio’ de la ‘Modernidad’, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la ‘modernización’ de los otros pueblos ‘atrasados’ (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera.⁵² (Dussel 2000: 47)

Innerhalb dieser Ausführung findet sich das, was Mignolo als die Rhetorik der Modernität bezeichnet. So dienen Diskurse der „salvation [...], progress, modernization and democracy”⁵³ (Mignolo 2011: 14) und der Freiheit als Ausgangspunkt für eine Kritik über die Nichtexistenz dieser in nicht-westlichen Ländern. Dieser eurozentrische Diskurs wird als Grundlage für Interventionen herangezogen, um bestimmte Bevölkerungen zu schützen (Grosfoguel 2006: 38). Die Logik der Kolonialität ist es nun in einem zweiten Schritt, dass es zur Verletzung eben jener Freiheit, der Demokratie und der Menschenrechte (Mignolo 2011: 302) in Bezug auf bestimmte Bevölkerungsgruppen kommt und diese durch die Grammatik der Modernität und Logik der Kolonialität legitimiert werden. Die Kolonialität hilft also dem Narrativ der Modernität dabei, nicht nur Kolonialismus zu rechtfertigen (Maldonado-Torres 2020), sondern Handlungen, wie jene, die sich im Krieg ereignen, als Mittel zu begründen, um zur Modernität zu gelangen (Mignolo 2011: 52). Grundlage dafür ist die koloniale Differenz, eine „Unterscheidung und Etablierung einer Hierarchie zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten, die sowohl institutionalisierte Praxis als auch legitimierende Ideologie der kolonialen Aktivitäten [...] war” (Meinhof 2021: 30) und fortbesteht. „[O]n one side [of the colonial difference] there exists the western self, and on the other its non-western ‘Others’” (Shepherd 2020: 310).

⁵² Meiner Übersetzung: „1) Die moderne Zivilisation versteht sich als höher entwickelt [...] 2) Die Überlegenheit verpflichtet zur Entwicklung der Primitivsten, Ungehobeltesten, Barbarischsten, als moralische Forderung. 3) Der Weg dieses pädagogischen Entwicklungsprozesses muss derjenige sein, den Europa beschreitet [...]. 4) Da sich der Barbar dem zivilisatorischen Prozess widersetzt, muss die moderne Praxis in letzter Instanz Gewalt anwenden, wenn es nötig ist, um die Hindernisse für eine solche Modernisierung zu zerstören (der koloniale gerechte Krieg). 5) Diese Herrschaft produziert Opfer (auf verschiedene Weise), Gewalt, die als unvermeidlicher Akt interpretiert wird und mit quasi-rituellen Sinn einer Opferung [...] 6) Für den:die Moderne hat der:die Barbar:in eine ‚Schuld‘ (sich dem zivilisatorischen Prozess zu widersetzen), die es der ‚Modernität‘ erlaubt, sich nicht nur als unschuldig, sondern als ‚Befreierin‘ von dieser ‚Schuld‘ ihrer eigenen Opfer zu präsentieren. 7) Schließlich und wegen des ‚zivilisierenden‘ Charakters der ‚Modernität‘ werden die Leiden oder Opfer (die Kosten) der ‚Modernisierung‘ der anderen ‚rückständigen‘ (unreifen) Gemeinschaften, der anderen versklavten Rassen, des anderen Geschlechts als schwach usw. als unausweichlich interpretiert”

⁵³ Als weitere Iteration kann hier auch *Green Colonialism* eingefügt werden, der eine erneute Welle des Extraktivismus forciert und dabei die Rechte beispielsweise Indigener Gemeinschaften als Kollateralschaden auf dem Wege zu einer umweltfreundlicheren Zukunft legitimiert (Retter 2022).

2.4. Dekolonialität

Die koloniale Differenz ist es, welche die Grundlage der Dekolonialität und des dekolonialen Denkens darstellt. „[D]ecolonial thinking offers a critique in two directions: a critique of colonialism as historical project and formative ground for many disciplinary projects, and a critique of modernity as a political, economic, and epistemic project, and as way of being in the world” (Shepherd 2020: 307). Dekolonialität lässt sich dementsprechend zum einen als die analytische Herausarbeitung und Kritik an der Logik der Kolonialität anhand der Kolonialgeschichte verstehen und bezeichnet zum anderen den programmatischen Versuch „of contributing to build a world in which many worlds will coexist” (Mignolo 2011: 54). „Decoloniality, rather than a theory [...], is a way of being, doing, and thinking about the world and in the world” (Mignolo 2020: 330). Für Maldonado-Torres (2020: 562) bedeutet *decolonialidad* in diesem Sinne einen positiven Einstellungswandel von Menschen und zwischen Menschen durch „intervenciones políticas, artísticas, intelectuales, epistemológicas, y de otros tipos”⁵⁴ (Maldonado-Torres 2020: 562), „un mundo donde el amor y la razón (entendida como comunicación que busca el entendimiento) son posibles”⁵⁵ (Maldonado-Torres 2020: 564). Der *giro decolonial* versteht und hat sich deshalb „nie als bloße akademische Übung verstanden, nie als *turn* im Sinne eines wissenschaftlichen Paradigmenwechsels” (Korak et al. 2021: 8). Dekolonialität bezeichnet vielmehr den Versuch „to re-theorize and re-make the world by learning from multiple and varied spaces, times and ontologies that provide non-universal and non-Eurocentric perspectives and, dismantle world-making colonial-modern relations” (Radcliffe & Radhuber 2020: 2). Um dies zu erreichen, muss man sich „from Eurocentric knowledge and power relations” (Radcliffe & Radhuber 2020: 2) lösen.

Border-thinking stellt eine Möglichkeit dar, Dekolonialität zu erreichen und geht zurück auf Mignolo (2000). *Border-thinking* ist ein Artikulationsort, der sich in einem dritten Raum, der *frontera* zwischen Kolonialität und Modernität (Garbe 2013a: 43), befindet und aus dem Personen sprechen, kritisieren und denken, die dieses Außerhalb bewohnen, „from experiences, memories, and embodied responses, as well as from the rich traditions of non-hegemonic thinking” (Shepherd 2020: 305).

To inhabit the constitutive outside of colonial modernity, rooted as it is in formations of power that are patriarchal, racist, capitalist, heteronormative, and species-ist, is an experience familiar to women, [B]lack persons, LGBTQ+ persons, inhabitants of the

⁵⁴ Meine Übersetzung: „politische, artistische, intellektuelle, epistemologische und anderen Interventionsformen”

⁵⁵ Meine Übersetzung: „eine Welt, in der Liebe und Vernunft (verstanden als Kommunikation, die nach Verständnis sucht) möglich sind.”

global south, and sentient beings and non-human species who bear the brunt of these formations of power. (Shepherd 2020: 305)

Bei *border-thinking* handelt sich daher um eine Perspektive von außen auf Modernität/Kolonialität und eine Methode „que conecta la pluri-versidad [...] con el proyecto uni-versal de desprendimiento del horizonte imperial, de la retórica de la modernidad junto a la lógica de la colonialidad, y de construcción otros mundos posibles“⁵⁶ (Mignolo 2010: 122). Innerhalb dieser möglichen Welten sollen alle die Möglichkeit haben, gleichberechtigt und befreit mitzugestalten. Dazu bedarf es auch der Interkulturalität.

Interkulturalität meint „la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado [y] la inter-relación, realmente posible solo cuando se logra derrumbar la diferencia colonial“⁵⁷ (Walsh 2007: 23). Im Gegensatz zu neoliberalen oder kapitalistischen ‚interkulturellen‘ Perspektiven entspringt Walsh’ Konzeption der Interkulturalität der Kolonialität „und resemantisiert die kulturelle Unterschiedlichkeit als Potenzial gesamtgesellschaftlicher Transformation in einer respektvollen Auseinandersetzung mit beispielsweise westlichem oder [I]ndigenem Wissen“ (Garbe 2013a: 44). Die Anerkennung des Eigenen, des Negierten und der Zwischenbeziehung erreicht man durch das Gespräch. „*Conversation* is the only way forward, to rule the expert out, and build a communal praxis of living“ (Mignolo 2020: 332). Durch das Gespräch und gegenseitige Verstehen lässt sich begreifen, dass „because we are all equal, we have the right to the difference“ (Mignolo 2011: 247).

An die Stelle der Modernität gilt es eine Transmodernität zu setzen. „‘Trans-modernity’ points toward all of those aspects that are situated ‘beyond’ [...] the structures valorized by modern European/North American culture, and which are present in the great non-European cultures and have begun to move toward a pluriversal utopia“ (Dussel 2012: 43). Aufbauend auf Dussel (1994) beschreibt Grosfoguel (2013b: 25) die Transmodernität als offenes Projekt, das über die Modernität und Postmodernität hinausgeht, eine Modernität, in der unterschiedliche Lösungen für Probleme existieren (können), weil es keinen Anspruch gibt, universelle Antworten zu geben, sondern Antworten, die an den jeweiligen Kontext angepasst werden können. In der Transmodernität existieren unterschiedliche Zentren, zwischen denen ein Dialog und kein Monolog herrscht, die sich aus unterschiedlichen ontologischen, epistemologischen,

⁵⁶ Meine Übersetzung: „welche die Pluri-versität [...] mit dem uni-versalen Projekt der Loslösung vom imperialen Horizont, von der Rhetorik der Modernität und der Logik der Kolonialität und der Konstruktion anderer möglicher Welten verknüpft.“

⁵⁷ Meine Übersetzung: „die Bejahung des Eigenen, die Bejahung des Unterdrückten und Negierten [und] die *Inter-Relation*, die nur dann wirklich möglich ist, wenn die koloniale Differenz abgebaut werden kann“

axiologischen Formen konstruieren (Korak et al. 2021: 35). In dieser Transmodernität existiert konsequenterweise anstelle einer Monokultur des Wissens, der Naturalisierung von Differenzen und der kapitalistischen Produktionslogistik, eine Ökologie des Wissens, der Anerkennung und der Produktionsweisen (de Sousa Santos 2014).

2.5. Sprach/e/wissenschaft und De/Kolonialität

Folgt man Deumert & Storch (2020: 2-3), ist das Verhältnis von Kolonialismus und Linguistik kaum aufgearbeitet. Sie räumen aber ein, dass durchaus kritische Auseinandersetzungen zu diesem Thema existieren. Als rezente Beispiele nennen sie Errington (2008) sowie Makoni & Pennycook (2007). Interessanterweise heben sie, mit der Ausnahme der Reihe *Koloniale und Postkoloniale Linguistik*, innerhalb derer beispielsweise *Colonialism and Missionary Linguistics* (Kellermeier-Rehbein & Zimmermann 2015) erschienen ist, vor allem englischsprachige Literatur hervor, was natürlich nicht automatisch bedeutet, dass die Orte des Sprechens englischsprachige Länder sind. Dabei bleiben mit einer Ausnahme anderssprachige Werke weitgehend unbeachtet, obwohl kritische Auseinandersetzungen mit Sprache und Kolonialität (z.B. Garcés 2007; Grosfoguel 2006; Maldonado-Torres 2007; Mignolo 2009) durchaus existieren. Folgt man den bisherigen Folgerungen, kann dies daran liegen, dass Werke, die in einer bestimmten Sprache an einem bestimmten Ort geschaffen wurden, aufgrund des akademischen Systems unwahrscheinlicher rezipiert werden (Mignolo 2007: 164-166).⁵⁸ Nach Veronelli (2016) handelt es sich dabei um eine Form der Kolonialität der Sprache.

Als Ausgangspunkt greift Veronelli (2016) auf Elio Antonio de Nebrijas *Gramática de la lengua castellana* zurück. Diese widmet de Nebrija Isabella I. von Kastilien und schreibt in dem an sie gerichteten Prolog: „siempre la lengua fue compañera del imperio; et de tal manera lo siguió, que junta mente comenzaron, crecieron et florecieron, et después junta fue la caída de entrambos“⁵⁹ sowie „que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros et naciones de peregrinas lenguas, et con el vencimiento aquellos tenían

⁵⁸ Ich muss natürlich anmerken, dass es unmöglich ist, alle sprachlichen Repertoire der Welt zu sprechen, zu verstehen, zu schreiben etc. und die Rezeption dadurch auch Limitationen unterliegt. Dies trifft auch auf mich als Autor dieser Arbeit vor. Beispielsweise hätte ich gerne auf weitere anderssprachige Literatur zurückgegriffen, was aufgrund meiner Sprachfähigkeiten limitiert war und ist. Auch deshalb möchte ich betonen, dass ich weder Mutwilligkeit noch Boshaftigkeit unterstelle, immerhin sind wir alle in unserer Zeit und unserem Raum sozialisiert und von seinen Möglichkeiten und Limitationen beschränkt.

⁵⁹ Meine Übersetzung: „Die Sprache war immer die Begleiterin des Imperiums; auf diese Weise folgte, dass sie gemeinsam begannen, wuchsen und gedeihen und danach ihr gemeinsamer Fall kam.“

necesidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido, et con ellas nuestra lengua”⁶⁰ (de Nebrija 1492: *Prólogo*).

De Nebrija verfolgte mit seiner Grammatik die Absicht, das Kastilische von anderen *lenguas vulgares* abzugrenzen und in die Reihen anderer klassischer Sprachen zu heben, die gelehrt und gelernt wurden. „La gramática de Nebrija está dirigida a unificar políticamente el reino de Castilla”⁶¹ (Veronelli 2016: 43). Kastilisch sollte als Begleiterin des Imperiums dienen, wodurch es eine privilegierte Stellung in sämtlichen Bereichen des Lebens erhielt. Zudem wandelte es sich zu einer Sprache, in der Wissen geschaffen und gedacht werden konnte, während andere nicht alphabetisierte Sprachen auf ontologischer und epistemologischer Ebene ein Zeichen für das Gegenteil waren (Garcés 2007: 228; Maldonado-Torres 2007: 145). Zwar konnten de Nebrijas Absichten sich noch nicht auf *Abya Yala* beziehen, das *dictum nebrisense* jedoch „wurde zum Leitsatz der katholischen Könige sowohl auf der Iberischen Halbinsel als auch in den Kolonien” (Gugenberger 2019: 603). Denn auch in den Kolonien sollte das Unifizierungsprojekt anhand des Kastilischen fortgeführt werden. Nicht nur die Sprache war eine stetige Begleiterin der europäischen Invasion *Abya Yalas*, mit ihr kamen auch Missionare:innen, deren Absicht im Sinne der Heidenmission es war, die *pueblos Abya Yalas* zu konvertieren. Dabei bedienten sich diese durchaus auch *lenguas generales* wie Quechua, Muisca und Mapuche (Adelaar & Muysken 2004: 3), die als Verkehrssprachen funktionieren sollten und für die Evangelisierung gebraucht wurden, als Amtssprache fungierte jedoch Kastilisch (Cerrón-Palomino 2010: 37; Giraldo Gallego 2013: 3), weshalb diese Sprachen „eran vistas en general como ‘dialectos’, en el sentido de lenguas de segundo orden”⁶² (Pineda Camacho 2005: 34). Als Sprachen zweiten Ranges galten diese auch, da „[b]etween 1533 and 1620, the kings of Spain (Charles V and after him Philip II) ordered that los indios be given Castilian, the proper language of all their subjects” (Errington 2008: 29). Diesem Diktum wurde zwar nicht immer Folge geleistet, da es für Missionare:innen unpraktisch war (Errington 2008: 29), letztlich sollte aber der Gebrauch autochthoner Sprachen lediglich der Hispanisierung, Evangelisierung und Zivilisierung dienen, wodurch die Verwendung dieser Sprachen mit der Erfüllung dieses Zieles ihren Zweck verlor. „Konform zum sprachenpolitischen Kurs der Bourbonen in Spanien wurde schließlich 1770 per Erlass Karls

⁶⁰ Meine Übersetzung: „dass, nachdem Eure Hoheit viele barbarische Völker und Nationen mit fremden Sprachen unter ihr Joch bringe, und mit der Niederlage die Gesetze annehmen mussten, die der Sieger den Besiegten auferlegt, und mit ihnen unsere Sprache.”

⁶¹ Meine Übersetzung: „Die Grammatik von Nebrija zielt auf die politische Einigung des Königreichs Kastilien ab.”

⁶² Meine Übersetzung: „generell als ‘Dialekte’, im Sinne von Sprachen zweiter Ordnung, angesehen wurden.”

III. die Hispanisierung der Kolonien bei gleichzeitiger Ausrottung der [I]ndigenen Sprachen angeordnet” (Gugenberger 2019: 603). Für Sprachen als auch Menschen wurde also der Krieg normalisiert.

Dass mit der Geringschätzung anderer Sprachen die Subordination epistemischer sowie ontologischer Aspekte einhergehen sollten, ist wenig verwunderlich. „[L]inguistic ideologies are never just about language, but rather also concern such fundamental social notions as community, nation, and humanity itself” (Woolard 2004: 58). Dies zeigt auch ein Verweis Veronellis auf Aldrete (1972 [1606]: *Libro 1, capítulo 12*), der schreibt, dass „aquellas gentes carecian de toda suerte de letras, i consiguientemente de las ciencias, i estudios dellas i de la policia que las acompaña [...]”.⁶³ Verknüpft man Woolards Gedanken mit den bisherigen Ausführungen über Kolonialität, lässt sich nachvollziehen, wie verschiedene koloniale Ausbeutungs- und Herrschaftsformen miteinander intersektionalisieren (Grosfoguel 2006: 26) und dementsprechend auch die Erfahrungen verschiedener Personen nicht generalisierbar sind. Bleibe ich bei Sprache, verweist Makoni (2012: 7) darauf, dass es während der unzähligen Invasionen Europas zu einer Erfindung von Sprachen kam, „solidifying what was fluid into calcified entities”, die „were products of the inadequate language skills of the missionary linguists” (Makoni 2012: 7). „Missionaries, administrators and other colonial functionaries who wrote grammars and textbooks learnt their own versions of [I]ndigenous languages” (Makoni & Pennycook 2007: 7). Missionare:innen erschufen dadurch nicht nur die fixierte Entität Sprache, dabei handelte es sich um ihre eigene Version einer Sprache, die sie wissentlich deformierten, „to convert them to writing, they knew also that these loving deformations confirmed the fact of pagan languages’ deficiencies” (Errington 2008: 31). Hoffmann (2020) zeigt so auf, dass Aufnahmen bestimmter Sprachen nicht für die eigentlichen Sprecher:innen bestimmt waren, sondern für die Kolonialherren:innen. Arbiträre Standardsprachen waren geboren, gleichsam waren die Sprachen der eigentlichen Sprecher:innen diesen unterlegen. Bestimmte Sprachen werden also subalternisiert und selbst wenn eine Person diese Sprachen oder hegemoniale Sprachen lernt, wie beispielsweise Spanisch, „siempre será menos valorada que la palabra de un hispano-hablante”⁶⁴ (Garcés 2007: 227).

Veronelli (2016) beschreibt in Bezug auf die Kolonialität der Sprache zudem die Opposition aus *monolenguajear* und *translenguajear*. Grundlegend handelt es sich dabei um die

⁶³ Meine Übersetzung: „diesen Menschen fehlte es an allen Arten von Schriften und folglich an den Wissenschaften und Studien über sie und der Zivilisation, die sie begleitet.”

⁶⁴ Meine Übersetzung: „wird sie immer weniger wertgeschätzt als das Wort eines:einer Spanischsprechers:in”

Beschreibung von Gesprächsformen. Beim *monolenguajear* „solo el colonizador-colonializador tendría agencia y movilidad, y no solamente en la dirección que él quiera ir, sino en la dirección que excluya toda posible dirección que el colonizado-colonializado quiera darle”⁶⁵ (Veronelli 2016: 54). Veronelli streicht dadurch das Ungleichverhältnis in Dialogen zwischen Kolonialisator:innen und Kolonialisierten hervor. Die dialogische Interaktion wird dabei durch Kolonialisatoren:innen bestimmt, während die Ansprüche und Bedürfnisse der Kolonialisierten weitgehend unbeachtet bleiben. *Translenguajear* stellt im Gegensatz dazu eine Interaktionsform dar, die einen realen Austausch zwischen allen Beteiligten ermöglicht und ihre Bedürfnisse gleichberechtigt berücksichtigt.

Es sind gerade jene aufgezeigten Aspekte, die sich als Habitus in der Sprachwissenschaft reproduzieren und reproduziert haben und somit auch im alltäglichen Diskurs Eingang gefunden haben. Im Zusammenhang mit Monolingualismus „[the] monolingual speaker emerges as some kind of hegemonic figure, while the multilingual speaker is positioned as deficient” (Monz 2020: 260). Aber nicht nur. So werden bestimmte Formen der Mehrsprachigkeit als positiv gewertet, wenn diese den Erwerb einer westlichen Sprache inkludieren, während andere Mehrsprachigkeitsformen als negativ betrachtet werden (de Mejía 2015: 49; Edlund Anderson & Uribe-Jongbloed 2014: 225). Solche Auffassungen werden zwar meines Wissens (hoffentlich) nicht mehr von Linguisten:innen vertreten, laut Makoni & Pennycook (2020: 127) existieren aber weiterhin Perspektiven „[p]romoting northern multilingualism in the South, assuming that it makes sense to talk of mother tongues, or viewing multilingualism as a desired outcome of education rather than its starting point” und dementsprechend „fail to engage with a plurality of multilingualisms”, was dazu führt, dass aus diesen Perspektiven nicht erkannt wird, „that there are many different kinds of multilingualism, many different ways in which language resources may be interwoven” (Makoni & Pennycook 2020: 71-72). Impliziert verstecken sich beispielsweise in Konzepten wie der Plurizentrik koloniale Strukturen. In der Auseinandersetzung mit Plurizentrik und Pluriarealität unterstellt Dollinger (2019: 109) der Pluriarealität einen kolonialen Nachhall und ignoriert dabei, dass die Hochhaltung verschiedener voneinander abtrennbarer Standards, deren Richtigkeit durch Autoritätspersonen und -institutionen bestimmt wird, durchaus koloniale Aspekte beinhaltet.

⁶⁵ Meine Übersetzung: „nur der Kolonisator-Kolonialisator hätte Handlungsfähigkeit und Mobilität, und zwar nicht nur in die Richtung, in die er gehen will, sondern in die Richtung, die jede mögliche Richtung ausschließt, die die Kolonisierten-Kolonialisierten vorgeben wollen.”

Deumert & Storch (2020) verweisen im Zusammenhang mit Sprachdokumentation darauf, dass die Auswahl bestimmter Genres oder Personen (im Sinne der ‚*best speakers*‘) zu einer Reduktion der eigentlichen sprachlichen Fülle führt und kritisieren dabei auch die Fassung von Sprachen innerhalb fest abgrenzbarer Grammatiken, denn „[w]riting a grammar, drawing a map, or recording a sound file has become an authorized way of producing linguistic knowledge. The seemingly scientific allure of this work hides the fact that it is based on a violent episteme” (Deumert & Storch 2020: 15). „The description of languages, therefore, has to be seen not so much as a scientific division of a language spectrum along natural lines but rather a colonial project in the defining and dividing of colonized people” (Makoni & Pennycook 2020: 48). Diese sprachwissenschaftliche koloniale Praxis kann bei Sprecher:innengruppen auch zur Entfremdung und zu einer Ablehnung von Sprachdokumentation führen (Makoni & Pennycook 2020: 68).

Im Zusammenhang mit *Nativeness* kritisiert Motha (2020: 130), dass „[a]ccent hierarchies and the notion of nativeness as work to continuously recreate an unevenness.” Darin sieht Motha unter anderem einen Aspekt, in dem sich die Angewandte Sprachwissenschaft als Komplizin der *white supremacy* konfiguriert. Die Bewertung bestimmter Akzente passiert anhand der *raza* Kategorie, lediglich tritt Sprache an ihre Stelle, wodurch bestimmte Sprechweisen als minderwertiger betrachtet werden (Motha 2020: 129). Dies beeinflusst Sprachtestverfahren, da diese bestimmte Repertoires voraussetzen und es Lerner:innen nicht ermöglichen, sich sprachlich voll zu entfalten (Makoni & Pennycook 2020: 94).

Auch Benennungen können als koloniale Vehikel fungieren. Im Zusammenhang mit Kanada schreibt Sebba:

There are minority aboriginal communities, mostly in rural areas, who use their traditional languages as well as English or French, while in the cities – whether English or French predominates – there are numerous immigrant communities from Europe, Asia and elsewhere who use, to varying extents, their heritage languages alongside the official language(s) of the place where they live. (Sebba 2010: 446)

Problematisch daran ist nicht nur, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen in der Peripherie verortet werden und neben der Mehrheits- und Migrationsbevölkerung in den Städten keine Erwähnung finden⁶⁶, sondern auch, dass ihre Sprachen in Opposition zu Englisch und Französisch als ‚traditionell‘ bezeichnet werden, wodurch eine Trennung in ‚modern‘ und ‚traditionell‘ impliziert ist. Fraglich ist in diesem Sinne nicht die Zuschreibung ‚traditionell‘, mir stellt sich jedoch die Frage, ab wann eine Sprache als ‚traditionell‘ gilt und welche

⁶⁶ Obwohl in den kanadischen Städten Indigene leben (Anderson 2019). Diese Bevölkerungsgruppen werden hier nicht nur unsichtbar gemacht, ihr Aufenthaltsort ist die Peripherie, dem Außerhalb der Zivilisation.

Sprachen eine solche Zuschreibung bekommen. Folgt man Makoni & Pennycook (2020: 24) handelt es sich bei der Benennung und Zuschreibung häufig um Pejorative. Auch die Benennung bestimmter sprachlicher Aspekte und Orte durch Kolonialherren:innen lassen sich prinzipiell als koloniales Erbe verstehen (Smith 2012: 15), vor allem wenn bedacht wird, dass Indigene Namen teils verboten waren (Bangert et al. 2010: 18). Eine Neubenennung von Konzepten, Orten, Personen etc. stellt dementsprechend eine dekoloniale Strategie dar.⁶⁷ Aufbauend auf Spinner (2011: 418) identifizieren Makoni & Pennycook (2020: 96) als weiteren Aspekt, dass

84 per cent of the articles in the journal *Second Language Research* over the previous decade dealt with the acquisition of English, German, Dutch, French, Italian, and Spanish, while the remaining 16 per cent covered acquisition of all of the world's other languages.

Es handelt sich in diesem Journal also vorrangig um eine Auseinandersetzung mit westlichen Sprachen, während andere Sprachen weitgehend unsichtbar bleiben.

Motha (2020: 129) fragt: „Is an antiracist and decolonizing applied linguistics possible?“ Ich glaube, ja. Angelehnt an Deumert & Storch (2020: 20) ist eine pluriverse Linguistik sicherlich möglich, auch wenn „[t]he ways in which certain knowledges were or are accepted or negated, were or are produced and administered, marginalized or removed from texts, curricula, and institutions, shaped – and continue to shape – linguistics.“ Ich denke auch nicht, dass Linguistik neu zu denken und zu dekolonialisieren, bedeutet die Disziplin zu ruinieren (Deumert & Storch 2020: 20), denn dann wäre sie es bereits. Vielmehr zeigen die erwähnten Arbeiten bereits auf, dass auch in der Sprachwissenschaft eine kritische Aufarbeitung der Kolonialgeschichte kein Desiderat mehr darstellt, auch wenn sie sicherlich nicht abgeschlossen ist. Ebenso zeigen die genannten Vertreter:innen, aber auch Wissenschaftler:innen wie Alvis & García (2019), Guilherme & Menezes de Souza (2019) und viele andere nicht genannte Mütter (Rhee 2021), dass sich die Disziplin mit Kolonialität auseinandersetzt, um eine dekoloniale Linguistik zu schaffen. Wichtig erscheint mir an dieser Stelle aber erneut hervorzuheben, dass es bei einer kritischen Bearbeitung kolonialer Strukturen meiner Ansicht nach nicht darum gehen soll, Wissenschaftler:innen aufgrund der Verwendung bestimmter Begriffe, Konzepte, Methoden, etc. Boshaftigkeit oder Ähnliches zu unterstellen. Wir alle wurden und sind sozialisiert, besitzen Habitus und folgen Diskursen, die wir erlernt haben und aus denen heraus wir sprechen. Durch Dialog, die Anerkennung des Eigenen und des Anderen und Sichtbarmachung

⁶⁷ Ein Beispiel nennt Toroga Denver Breder, ein Khoikhoi-Sprachaktivist und -revitalisierer, im Zusammenhang mit Klicklauten, die er nicht als solche benennt, da es sich um eine koloniale Zuschreibung handelt (siehe <https://youtu.be/coradLW6Mrw>; 31:53-32:04).

und Reflexion über das koloniale System, in dem wir handeln, können wir eine Sprachwissenschaft schaffen, die aus „trust and love“ (Austin 2010: 47) besteht.

2.6. Diskurs

Folgt man den obigen Ausführungen, stellt Kolonialität eine Machtmatrix dar, durch welche die Beziehungen zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden reguliert wird. Dekoloniale Wissenschaftler:innen gehen dabei von einem hierarchischen Verhältnis verschiedener Aspekte aus (z.B. Garbe 2020; Grosfoguel 2006; Korak et al. 2021; Meinhof 2021; Motha 2020; Quijano 2007b), welche durch Kolonialität/Modernität beeinflusst werden, wobei die verschiedenen Formen miteinander verbunden sind. Die Kolonialität der Macht beruht dabei auf einer rassialisierten Hierarchie, welche Arbeitsteilung und Handlungsfähigkeiten reguliert. Durch die Kolonialität des Wissens und Seins werden Wissens- und Seinsformen durch Zuschreibungen entlang einer Hierarchie verortet. Nun ist es aber gerade ein Vertreter des Kollektivs, der dieses hierarchische Denken kritisiert.

Castro-Gómez (2007b) bemängelt die Berufung auf Hierarchien, weil es dadurch unmöglich sei, die relative Unabhängigkeit von Handlungen auf der Mikro-Ebene, also jene, in der Subjektivität erzeugt wird, zu erklären. Dies liege vor allem daran, dass Kolonialität/Modernität von der Wallerstein'schen Systemtheorie inspiriert sei, welche davon ausgeht, dass die Makro-Ebene, also das Globale, alle weiteren Ebenen determiniere. Schließlich seien es die großen Systeme, die aus den kleineren entstünden. Als Alternative führt Castro-Gómez den Heterarchie-Begriff Foucaults ins Feld. Heterarchie beschreibt dabei Ketten, die unterschiedlichen Logiken folgen und dabei von zeitlichen, räumlichen und anderen Markern informiert sind. Heterarchie-Ketten müssen nicht komplett, sondern können auch nur teilweise miteinander vernetzt sein, was zu unterschiedlichen Konfigurationen führt. Globale Strukturen haben Einfluss auf Staaten, die Vorgaben machen können, ihr Einfluss oder ihre Implementation kann jedoch auf der Mikro-Ebene gestoppt beziehungsweise beeinflusst werden. „[R]égimenes globales de poder tienden a comportarse de forma jerárquica, pero el control que ejercen sobre los regímenes menos complejos *no es completo sino parcial*“⁶⁸ (Castro-Gómez 2007b: 170). Durch den Bezug auf Foucault rückt Castro-Gómez das ‚molekulare‘ in die Kolonialität/Modernitäts-Forschung: den Menschen. Um Dekolonialität zu erreichen, braucht es dementsprechend nicht ausschließlich Veränderungen der Suprastrukturen, sondern „la transformación creativa de aquello que Pierre Bourdieu llamó

⁶⁸ Meine Übersetzung: „[G]lobale Machtsysteme neigen dazu, sich hierarchisch zu verhalten, aber die Kontrolle, die sie über weniger komplexe Regime ausüben, ist nicht vollständig, sondern partiell.“

habitus”⁶⁹ (Castro-Gómez 2007b: 172), einen dekolonialen Habitus, welcher der Dekolonialität des Seins entspricht.

„The habitus is a set of dispositions which incline agents to act and react in certain ways” (Bourdieu 1991: 12). Habitus entsteht dabei aus inkorporierten gesellschaftlichen Aspekten, welche soziales Handeln steuern und sozial erwünschte Handlungsanweisungen anbieten. Anweisungen oder Verbote etwas Bestimmtes zu tun, repräsentieren dabei die Grundlage für die Inkorporierung einzelner Handlungen, die sich zu Praktiken vereinen. Mit jeder Ausführung einer Handlung kann sich diese verfestigen, aber auch ändern bzw. weiterentwickeln (Norris 2019: 47). Diese ermöglichen später als sozial gelernte Grundlage bestimmten Handlungsabläufen zu folgen, „which enable a person to orient her/himself in the social world” (Kauppi 2000: 27). Ausdrucksort dieser Verbote, Gebote und Anweisungen sind Menschen, die gleichermaßen vom Habitus geprägt werden, diesen mitprägen und dementsprechend auch historisch konstituiert sind (Kauppi 2000: 17). Ein Bruch mit oder Wandel dieser aus der *frontera* heraus oder durch *border-thinking* eröffnet dementsprechend die Möglichkeit zur Schaffung einer dekolonialen Transmodernität, indem aus einem Sprachenlernen für neoliberale Zwecke das Sprachenlernen zum Selbstzweck wird oder Sprachideologien Indigene Sprachen von ‚traditionellen‘ oder ‚primitiven‘ Sprachen zu Sprachen macht, die gleichberechtigt mit anderen Sprachen sind.

In seinen Ausführungen zur Kolonialität des Seins resümiert Maldonado-Torres (2007: 131), dass „en un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.”⁷⁰ Folgt man dieser Metapher, atmen Menschen Kolonialität ein, wodurch kolonialer Stoff von unserem Organismus aufgenommen und in ihm verbreitet wird. Kolonialität wird dadurch ein Teil von uns, wobei die spezifische Konfiguration von Körper, Raum, Zeit etc. abhängig ist. Wie bei der Atmung wird aber nicht der ganze koloniale Stoff aufgenommen, sondern ein großer Teil wird gemeinsam mit kolonialen Dioxiden wieder in die Umgebungsluft ausgeatmet und zur Grundlage für den Atmungsprozess anderer Personen. In anderen Worten: Kolonialität konstituiert und wird durch den Menschen konstituiert. Nun versteckt sich Kolonialität aber nicht im Sauerstoff, sie ist vielmehr – wie in Abschnitt 2.2. bis 2.5. angedeutet – im Handeln anzutreffen und dieses Handeln inkludiert Diskurse. Handeln inkludiert Diskurse und Diskurse beeinflussen und bestimmen diese auch mit.

⁶⁹ Meine Übersetzung: „die kreative Transformation dessen, was Pierre Bourdieu *Habitus* nannte”

⁷⁰ Meine Übersetzung: „auf eine bestimmte Art und Weise atmen wir in der Modernität täglich Kolonialität.”

Diskurs, so Foucault (1977: 8), „ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht.“ Macht verleiht die Kontrolle des Diskurses deshalb, weil er durch Praktiken das hervorbringt, was er behandelt. Spitzmüller & Warnke (2011: 41) verstehen darunter vor allem um die Konstruktion von Wissen oder eben die Konstruktion „von dem, was eine Gesellschaft und ihre Mitglieder als Kenntnisse, Bildung usw. anerkennen.“ Diskurs beschreibt das kollektive Wissen einer Gesellschaft, wobei damit nicht absolute Wahrheit gemeint ist, sondern Wahrheitsansprüche, deren Wahrhaftigkeit zeitlich, räumlich bzw. kontextuell eingebettet ist (Foucault 1977: 24). Gesellschaftliches Wissen ist demnach kein unveränderbarer Monolith. Vielmehr wird das, was als wahr und falsch beziehungsweise richtiges und falsches Wissen verstanden wird, laufend ausgehandelt. Diese Wissensaushandlung unterliegt, auch um den Diskurs zu bändigen, Mechanismen, welche die Teilhabe am Diskurs steuern oder „bestimmte Gedanken aus dem Diskurs verbannen“ (Bendel Larcher 2015: 13) und somit auch ganz bestimmte Gedanken inkludieren. Als Beispiele nennt Foucault den Ausschluss durch Verbote oder durch Tabuisierung des jeweiligen Gegenstandes einerseits und die Verknappung der Sprechenden durch Rituale, die eine Teilhabe an einem Diskurs erst erlauben, sowie Autoren:innenschaft (Foucault 1977: 8-27). Sprechende brauchen dementsprechend einen bestimmten Status, um über etwas sprechen zu können (Spitzmüller & Warnke 2011: 73). Wobei Autoren:innenschaft keine absolute Gewähr dafür bietet, dass das Gesagte als wahrhaftig anerkannt wird. Nach Bendel Larcher (2015: 14) eignet sich die Wissenschaft dafür, dies darzustellen. In der Forschung seien so bestimmte Formen der Erkenntnisgewinnung akzeptiert, während andere Formen des Wissens und Erkennens ausgeschlossen seien. Als Beispiel dafür führt sie an, dass wissenschaftliche Arbeit nicht einfach erträumt werden könne. Würde ich als Autor einer Masterarbeit nun schreiben, dass meine Arbeit einem Traum entspränge, würde diese Arbeit im unaufhörlichen Rauschen des Diskurses verschwinden, sie würde sanktioniert und negativ bewertet werden. Implizit steckt in dieser kurzen Ausführung, dass Diskurs auch mit Macht zu tun hat, weil so gesteuert wird, wie etwas gewusst werden kann und darf (Bendel Larcher 2015: 20).

Die Position, aus der gesprochen wird, beeinflusst, inwiefern Akteure und Akteurinnen im Diskurs wahrgenommen werden können. Vertreten zwar Deleuze und Foucault die Ansicht, dass auch marginalisierte und subalternisierte Personen für sich selbst sprechen können, denn „wir müssen sie nur sprechen lassen und ihnen zuhören“ (Ziai 2005: 515), fragt Spivak (2008), ob Subalterne sprechen können und beantwortet diese Frage mit einem Nein. Dies liege daran, weil deren Position und Sein aus aufklärerisch-imperialen und traditionell-patriarchalen Diskursen heraus verhandelt wird und ihre diskursive Verortung eine untergeordnete ist. Grund

dafür ist, dass Subalternen nicht zugehört würde. Sie können sich im Diskurs zwar äußern, aber da die Kolonialisierenden nicht zu sprechen aufhören und aktiv schweigen, wird den Kolonisierten nicht zugehört. Vaz Feijó & Fiuza da Silva Regis (2023: 77) ändern deshalb die Frage Spivaks zu „can the subaltern be heard”? Die Position der Akteure:innen ermöglicht und beschränkt die Teilhabe am Diskurs und steuert dementsprechend, wer Wissen schaffen darf (Spitzmüller & Warnke 2011: 42). Durch die Einschränkung von Wissenkonstruenden:innen und Wissenskonstruktionsprozessen kommt es natürlich auch zu einer Einschränkung dessen, was zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, in einem bestimmten Kontext, von bestimmten Personen etc. gewusst werden kann. Wichtig ist jedoch erneut hervorzuheben, dass Positionen in, Inhalte sowie Produktion von Diskursen laufend sozial ausgehandelt werden und dadurch änderbar sind.

Für Waugh et al. (2016: 75) ist Diskurs demnach auch eine soziale Praxis, welche soziale Beziehungen konstituiert und von ihnen konstituiert wird und gleichzeitig Machtpositionen hervorbringt und von diesen geprägt wird. Diskurs ist daher auch als historisch anzusehen, weil dieser in seinem jeweiligen historischen Kontext verstanden werden muss – schließlich wird dieser in einem spezifischen historischen Moment hervorgebracht. Diskurs ist aber nicht nur aus diesem Grund historisch, Diskurs baut auch „auf der Grundlage historischer, gegenseitiger Zusagen” (Spitzmüller & Warnke 2011: 41) auf. Das heißt, Diskurs nimmt Bezug auf vorherige Diskurse und entsteht nicht in einem Vakuum.

Wir haben uns nun schrittweise dem Verständnis des Wiener Diskurs-Historischen Ansatzes (DHA) der Kritischen Diskursanalyse genähert. Für diese ist Diskurs (Reisigl 2017: 51-52)

a socially constituted as well as constitutive semiotic practice [that] represents, creates, reproduces and changes social reality [and] a communicative and interactional macro-unit that transcends the unit of a single text or conversations [...] composed of a specific group of actual texts conversations, interactions and other semiotic events as well as action units [that] are situated within (political, economic, etc.) fields of action.

Und dementsprechend soziale Beziehungen nicht nur produzieren und reproduzieren, sondern auch transformieren. Dementsprechend verändern sich Diskurse auch im Laufe der Zeit mit dem Wandel sozialer Wirklichkeit.

Diskurse existieren nicht für sich alleine, sondern sind miteinander verbunden (Reisigl 2017: 52). Bestimmte Diskurse finden sich daher im Zusammenhang mit unterschiedlichen Themen wieder und haben reale Konsequenzen. Mignolo (2011: 205) identifiziert den Diskurs über Entwicklung, der als Grundlage für Interventionen in anderen Ländern dient. Diese Intervention muss nicht ausschließlich kriegerisch sein, sondern kann auch unter dem Deckmantel der wirtschaftlichen Entwicklung gesteuert werden. Die kolumbianische Region

Orinoquía wurde/wird von politischen Institutionen und Politikern wie Álvaro Uribe als Tabula Rasa dargestellt, „solo a la espera de la iniciativa productiva nacional y transnacional“⁷¹ (Durán 2012: 202). Dementsprechend lehnt sich die Darstellung von Orinoquía an den Modernitätsdiskurs über Wohlstand und einer besseren Zukunft für alle an. Diese Diskurse lassen die existierende Flora, Fauna und kulturelle Diversität außen vor und werden zur Grundlage ihrer Zerstörung, um Exportprodukte wie Soja, Rind etc. zu schaffen (Alimonda 2019: 130-131). Aus diesem Grund ist es auch das Verständnis der DHA auf Basis von Diskursanalyse Kritik zu formulieren. Diese Kritik soll Änderungs- beziehungsweise Verbesserungsvorschläge beinhalten, welche gesellschaftlich applikabel sind. Durch die Sichtbarmachung bestimmter argumentativer Strukturen, die der Verdunkelung bzw. Verheimlichung anderer Aspekte dienen, soll eine aufgeklärte Gesellschaft entstehen. Dies bedeutet gleichzeitig auf das Nicht-Gesagte eines Diskurses einzugehen (Bendel Larcher 2015: 13-14; Spitzmüller & Warnke 2011: 73), was nicht nur dem DHA eigen ist, aber in Zusammenhang mit dem DHA bedeutet, Alternativen bereitzustellen.⁷²

Innerhalb dieser Ausführungen lässt sich implizit bereits herauslesen, warum sich de/koloniale Ansätze mit dem Diskursbegriff vereinen lassen. Stellt Diskurs ein System dar, welches soziale Realität durch bestimmte Praktiken konstituiert und durch diese konstituiert wird und innerhalb dessen ausgehandelt wird, was zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, von bestimmten Personen als wahr anerkannt und wie diese Wahrheit erkannt werden kann, so wird die Kolonialität des Wissens offensichtlich diskursiv hervorgebracht. „Coloniality of knowledge relates to discourse in the way we perceive the social realm associated with classism, racism, sexism and its intersectionality“ (de Melo Resende 2021: 34). Dass Descartes' Diktum und der westliche wissenschaftliche Erkenntnisprozess, der andere Wissensformen als unwissenschaftlich ausschließt, als wahr und richtig verstanden werden, liegt nicht so sehr an einer intrinsischen Richtigkeit, sondern daran, dass sich diese Perspektive aufgrund von Aushandlungen verfestigt hat, die weiterhin veränderbar ist.

Mignolo (2020: 326) konstatiert in Bezug auf die Rhetorik der Modernität selbst, dass es sich dabei um eine Idee handelt, die „[is] sustained by a variety of changing discourses and images, from Renaissance painting to contemporary television and social media.“ Kolonialität/Modernität, die als Grundlage zur Unterdrückung von bestimmten Bevölkerungsgruppen fungiert, wird durch sich wandelnde Diskurse beibehalten, die darauf

⁷¹ Meine Übersetzung: „nur in Erwartung nationaler und transnationaler produktiver Initiativen“

⁷² Dies bedeutet aber nicht, dass Spitzmüller & Warnke oder Bendel Larcher dem DHA zuzurechnen sind.

abzielen, den Status-Quo und die Position des Westens aufrechtzuerhalten. Diskurse über Befreiung, Fortschritt, Modernisierung, Demokratie, Menschenrechte und gegebenenfalls auch jener des Umweltschutzes sind nur unterschiedliche Ausformulierungen der gleichen Absicht (Míguez Passada 2020), die in unterschiedlichen Handlungsfeldern auftauchen.

Folgt man de Melo Resende (2021: 34) „discourses colonize the being, leading to identification patterns that limit our actions; in other words, the colonality of power, since we act according to capitalist, racist and sexist standards.” Durch Diskurse werden die Handlungsmöglichkeiten von Personen eingeschränkt. Es entstehen Strukturen, die als Basis für die Deutung und Aushandlung der sozialen Realität herangezogen werden und aufgrund rassistischer, sexistischer, kapitalistischer, homophober etc. Einflüsse zur Unterdrückung führen. Für Vieira (2023: 104) ist es die Verinnerlichung dieser Diskurse in das eigene Sein, in den eigenen Körper im Sinne eines Habitus, welche die Kolonialität des Seins beschreibt. Als soziale Praxis manifestieren sich Diskurse unter anderem über und in Sprache. Daher lassen sich verschiedene Formen der Kolonialität auch anhand der von Reisigl (2017, 2018a) bereitgestellten Analyseeinheiten, also Nomination, Prädikation, Argumentation, Perspektivierung, Mitigation und Intensivierung, identifizieren. So macht es einen Unterschied, ob Orinoquía als *Tabula Rasa* oder als Ort der Vielfalt an Lebewesen und Seinsformen verhandelt wird, Menschen als ‚traditionell‘ oder ‚modern‘ bezeichnet werden oder Sprachen als unnütz oder wichtig wahrgenommen werden.

Dementsprechend ist Heiss (2018) zuzustimmen, die konstatiert, dass sich sowohl Foucault als auch dekoloniale Ansätze für die Intersektionalität aus Macht, Diskurs und Wissen interessieren. Beide Ansätze verstehen Wissen als historische und soziale Konstruktion, welche Gesellschaften konstituiert und von diesen konstituiert wird. Beide beschäftigen sich mit sozialen Problemen und ungleichen Machtverhältnissen. Zentral sind dabei Ideologien, da diese der Legitimation von Macht dienen (del Carmen Camero de Lima 2019: 200) und Kontext, da darüber beeinflusst wird, „who, when, why, where is knowledge generated” (del Carmen Camero de Lima 2019: 205). Im Einklang damit sind beide Ansätze auch daran interessiert, gesellschaftlichen Wandel voranzutreiben und Verbesserungen herbeizuführen (del Carmen Camero de Lima 2019: 205). Werden wir uns bewusst, welche diskursive sozialen Praktiken es sind, die Kolonialität/Modernität aufrechterhalten, können diese hinterfragt, kritisiert und dekonstruiert werden (Vieira 2023: 107-108). Mehr dazu aber in Abschnitt 4.3.

3. Kolumbien

Die sprachenrechtliche Situation Kolumbiens lässt sich so wie ihr rechtliches und politisches System als ‚Kolumbianisches Paradox‘ beschreiben, weil es sich bei Kolumbien um „ein demokratisches Land mit endemischer und pandemischer Gewalt“ (Troyan 2008: 167) handelt. Das *Instituto de estudios para el desarrollo y la paz* (INDEPAZ) zählt für das Jahr 2021 169 ermordete *líderes sociales* und *defensores de derechos Humanos* (INDEPAZ 2022). Wirft man einen genaueren Blick auf diese Liste und die dargestellte Landkarte, lassen sich zwei Aussagen treffen: Zum einen handelt es sich bei den Ermordeten mehrheitlich um Personen, die nicht in den Zentren Kolumbiens leben. Zum anderen zeigt sich, dass es sich bei den Ermordeten häufig um Angehörige nicht-dominanter Gruppen handelt. So werden 39 der Ermordeten in der Liste als *indígena* und zwölf als *afrodescendiente* bezeichnet. Dabei handelt es sich um ca. 31,2 %. Setzt man dies in Relation mit dem Anteil der jeweiligen Bevölkerungsgruppe an der Gesamtbevölkerung, zeigt sich die Unverhältnismäßigkeit. Indigene machen so laut DANE (2019a: 1) ca. 3,94 % und Afrokolumbianer:innen ca. 9,34 % der Gesamtbevölkerung aus (DANE 2019b: 1). Dass die endemische Gewalt vor allem diese Bevölkerungsgruppen trifft, lässt sich in der Geschichte Kolumbiens verorten und hat mit kolonialen Strukturen und Entwicklungen zu tun, die sich bis in die heutige Zeit reproduzieren. An dieser Stelle arbeite ich daher die historische Entwicklung der aktuellen Situation Kolumbiens entlang (sprachen)rechtlicher und gesellschaftlicher Ereignisse auf. Ich stelle aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3.1. Kolonialzeit

Gugenberger (2019) verweist darauf, dass es bereits vor Ankunft der Kolonialmächte in *Abya Yala* ein asymmetrisches Verhältnis zwischen bestimmten Sprachen und *pueblos* gab. Im Inkareich war Quechua anderen Sprachen im Zusammenhang mit Status und Prestige übergeordnet. Im Zusammenhang mit Nahuatl schreibt Flores Farfán (2002: 228), dass sich diglossische Verhältnisse in Begriffen wie „Macehuallatolli ‘the speech of the peasants’ versus the pillatolli ‘the speech of the nobles’” widerspiegeln. *Nahuatl* bedeutet so auch „agreeable, pleasant, clear sound”, während Fremdbezeichnungen für andere Gruppen „such as Altepetl [were] called the Coahuixca, which means ‘lizard’. Other examples of this practice are otomi ‘barbarian’, popoloca ‘inintelligible’, contal ‘foreigner’ and pipil ‘baby talk’” (Flores Farfán 2002: 228). Wenn Sprachideologien immer auch Ideologien im Zusammenhang den jeweiligen Sprecher:innen indizieren (Woolard 2004), kann angenommen werden, dass bestimmte *pueblos* durch die Azteken:innen und Inka diskriminiert wurden, laut Gugenberger (2019: 602)

„war das Ziel der inkaischen Sprachenpolitik dennoch nicht die Zerstörung anderer Sprachen, sondern die Sicherung der überregionalen Kommunikation mit Hilfe einer Verkehrssprache.“ Selbst wenn dies nicht der Fall gewesen wäre, ließe es sich heute aufgrund mangelnder bzw. lediglich okzidentaler Aufzeichnungen wohl kaum mehr widerlegen, denn die Perspektive sollte sich mit der Ankunft der kolonialen Invasoren:innen ändern.

Wegweisend für die Kolonialzeit schreibt de Nebrija (s. Abschnitt 2.6.1.) in seiner *gramática castellana*: „la lengua [siempre] fue compañera del imperio.“⁷³ Dieses *dictum nebrisense* „wurde zum Leitsatz der katholischen Könige:innen sowohl auf der Iberischen Halbinsel als auch in den Kolonien“ (Gugenberger 2019: 603). Mit Ankunft der europäischen Invasoren:innen und Missionare:innen begann gleichzeitig die Bearbeitung Indigener Sprachen sowie die Erstellung von Grammatiken, die sich an der lateinischen Grammatik orientierte. Zimmermann (2016: 182) schreibt in diesem Zusammenhang, dass „[d]ie Beschreibung der [I]ndigenen Sprachen nach dem Vorbild und dem Grammatikkonzept der lateinischen Grammatik [...] zwar nicht alternativlos, aber doch naheliegend [war].“ Missionare:innen waren schließlich auch vom Diskurs, innerhalb dessen sie sich bewegten, beeinflusst und versuchten dementsprechend anhand ihrer Wissensstände Neues in ihnen Bekanntes zu überführen. Sprachbearbeitung war auch ideologisch, wodurch „[I]ndigene [...] Konzepte als falsch oder abergläubisch“ (Zimmermann 2016: 182) beschrieben wurden, was in weiterer Folge zur Hierarchisierung von Sprachen und ihren Sprechenden führen sollte (Errington 2008: 5).

Dabei handelte es sich jedoch nicht um eine einfache Hierarchisierung in zwei sich gegenüberstehende Binäre. Wie im Zusammenhang mit Kolonialität gezeigt, wurden Menschen auf einem Kontinuum zwischen ‚Mensch‘ und ‚Nicht-Mensch‘ (Lugones 2010: 743) beziehungsweise ‚primitiv‘ und ‚modern‘ verortet. Folglich wurden verschiedene Gemeinschaften unterschiedlich behandelt. Gründe dafür waren u.a. der Lebensstil der jeweiligen Bevölkerungsgruppe⁷⁴ oder der ‚Wille‘ zur Assimilation oder Unterwerfung. Zudem wirkten im Sinne der Heterarchie Maßnahmen und Machtverhältnisse nicht überall gleich, sondern variierten räumlich. So kam es auch, dass bestimmte Sprachen als *lenguas generales* eingesetzt wurden (Gugenberger 2019: 603). Adelaar & Muysken (2004: 3) nennen mit Blick auf *Abya Yala* eben Quechua, Muisca und Mapuche als Verkehrssprachen. Zwisler

⁷³ Meine Übersetzung: „Die Sprache war [immer] eine Begleiterin des Imperiums.“

⁷⁴ Herzog (2018: 15) stellt anhand der Roma in Spanien dar, dass „[p]eople who had no fixed domicile or local belonging were both useless and dangerous.“ Diese Ideologie wurde auch auf *Abya Yala* übertragen, da nomadisch lebende Personen für die Spanier:innen religiöse, gesellschaftliche und politische Gefahr darstellten. Indigene wurden so auch erst als Bürger:innen anerkannt, wenn diese zu einer Gemeinschaft gehörten.

(2018a: 138-139) verweist mit Blick auf das Neue Königreich von Granada, dessen Nachfahrin auch das heutige Kolumbien ist, dass Spanisch zwar Amtssprache war, Religion aber auch in Muisca, Quechua, Siona und Sáliba gelehrt wurde. Ehemalige dominante Sprachen und Bevölkerungen blieben zwar im Vergleich zu anderen dominanter, wurden gegenüber Spanisch aber zu Sprachen zweiten Ranges (Cerrón-Palomino 2010: 37 für Quechua; Giraldo Gallego 2013: 3 für Muisca). Pineda Camocho (2005: 33-34) führt dazu aus, dass die Vielfalt an Sprachen durchaus bekannt war, es aber zu Kommunikationsschwierigkeiten kam, da es keine, wie beispielsweise im heutigen Mexiko oder Peru, *lenguas generales* gab, derer man sich bedienen konnte, weshalb die oben genannten Sprachen ausgewählt wurden. Aber „estas eran vistas en general como ‘dialectos’, en el sentido de lenguas de segundo orden”⁷⁵ (Pineda Camocho 2005: 34). Führe ich Cerrón-Palomino und Pineda Camocho zusammen, wurden diese Sprachen nicht nur zu ‚minderen‘ Sprachen, weil sie eine neue Rolle einnahmen, sondern auch, weil sie von der dominanten Gesellschaft als solche angesehen wurden. Durch diese neue Rolle wurden sie nicht unbedingt geschwächt. Nach Giraldo Gallego (2013: 4) erfuhr Muisca um 1580 eine Stärkung, da

Felipe II ordenó la creación de cátedras de lengua general en las ciudades donde hubiera audiencias reales, y Santa Fe de Bogotá era una de ellas. Fue así como en 1581⁷⁶ el arzobispo Luis Zapata de Cardenas fundó, en el seminario de San Luis, la cátedra de lengua muisca.⁷⁷

Dies führte zur Schaffung von Grammatiken und Wortverzeichnissen, da die Region um Tunja und Santa Fe de Bogotá im 17. Jahrhundert aber bereits katholisiert und hispanisiert waren, wurden diese Lehrstühle spätestens im 18. Jahrhundert aufgegeben, da es keinen Bedarf mehr gab. Ihr Ziel – Evangelisierung und Hispanisierung – war erreicht (Giraldo Gallego 2013: 7-8).

Wie in Bezugnahme auf Makoni & Pennycook (2007) im Abschnitt 2.6. erwähnt, handelte es sich bei diesen Sprachen um bestimmte Varietäten dieser Sprachen, die von den Invasoren:innen zur Lingua Franca erkoren wurden. Invasoren:innen wählten nicht nur bestimmte, sondern ihre *eigenen* Varietäten einer Sprache aus, denn „they were deforming pagan languages to convert them to writing” (Errington 2008: 31), auch indem sie diese in das Gerüst einer lateinischen Grammatik eingossen. Das heißt, es wurden nicht jene sprachlichen Repertoires, die von den jeweiligen Sprechern:innengemeinschaft selbst gesprochen wurden,

⁷⁵ Meine Übersetzung: „Diese wurden allgemein als Dialekte angesehen, im Sinne von Sprachen zweiten Ranges.”

⁷⁶ Giraldo Gallego (2013: 4) verweist aber darauf, dass es an anderen Stellen heißt, dass dies erst 1582 passierte.

⁷⁷ Meine Übersetzung: „Philipp II. ordnete die Einrichtung von Lehrstühlen für allgemeine Sprache in Städten an, in denen es königliche Audienzen gab, und Santa Fe de Bogotá war eine davon. So gründete Erzbischof Luis Zapata de Cardenas 1581 den Lehrstuhl für die Muisca-Sprache am Priesterseminar von San Luis”

als prestigereich markiert oder institutionalisiert, sondern künstlich geschaffene Werke. Nach Gamboa Mendoza (2017: 196) sei Muisca so keine einheitliche Sprache oder homogene Bevölkerung gewesen, sondern „la palabra muysca es de origen colonial [y] antes de la conquista los ‘muyscas’ no existían”⁷⁸ (Gamboa Mendoza 2017: 196).

Mit der Akzeptanz Indigener Sprachen als *lenguas generales* in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen widersetzen sich Missionare:innen wissentlich der spanischen Krone. „Between 1533 and 1620, the kings of Spain (Charles V and after him Philip II) ordered that los indios be given Castilian, the proper language of all their subjects” (Errington 2008: 29). Errington führt aus, dass dies darin begründet war, dass Missionare:innen diesen königlichen Erlass als unpraktisch ansahen „and did not serve their own, higher purpose” (Errington 2008: 29). Die Evangelisierung Indigener wurde durch die Verwendung und Aneignung ihrer Sprachen und Konzepte immerhin unterstützt. Die Arbeit in den Kolonien und mit Indigenen fand sich also in einem Spannungsverhältnis zwischen den unterschiedlichen Interessen verschiedener Akteure:innen.

Dies zeigt sich auch darin, dass

[d]esde un principio, su esclavización [Anm.: de indígenas] buscó ser justificada con títulos jurídicos, principalmente por los pecados que cometían. Desde 1.504, ya se decía que los indígenas caribes de las actuales costas colombianas merecían la esclavitud ‘por los pecados de sodomía, idolatría, y porque comían carne humana’.⁷⁹ (Universidad Libre Sec. Barranquilla o.J.)

Dies war vor allem im Interesse jener Invasoren:innen, die sich in den Kolonien befanden. Diese erhielten von der spanischen Krone als Dank Teile der an sich gerissen Ländereien und brauchten Arbeitskräfte. 1541 wurden die Versklavung Indigener illegal, was auf den erwähnten Disput von Valladolid zurückzuführen und de las Casas zuzurechnen ist (Pardo Abril & Soler Castillo 2009: 142). De las Casas wurde einerseits nicht einstimmig durch andere Missionare:innen unterstützt (Errington 2008: 27), was auf unterschiedlichen christlichen Auslegungen von Sünde beruhte (Pastor 2013). Gleichzeitig wurde von de las Casas die Versklavung afrikanischer Sklaven:innen zugelassen und „the treatment of [B]lack Africans was quite different, and [B]lack slavery was accepted as a social practice for several centuries” (Pardo Abril & Soler Castillo 2009: 133). An der untersten Stufe der kolonialen Gesellschaft

⁷⁸ Meine Übersetzung: „das Wort *Muysca* hat einen kolonialen Ursprung [und] vor der Eroberung existieren die Muyscas nicht.”

⁷⁹ Meine Übersetzung: „Von Anfang an wurde gestrebt, ihre [Indigene] Versklavung mit gesetzlichen Ansprüchen zu rechtfertigen, vorrangig wegen der Sünden, die sie begingen. Ab 1504 wurde bereits gesagt, dass die karibischen Indigenen in den Küsten des heutigen Kolumbiens die Versklavung ‘wegen der Sünden der Sodomie, Götzenanbetung und weil sie menschliches Fleisch aßen, verdienten’.

standen somit afrikanische Sklaven:innen und an der Spitze in Spanien geborene Invasoren:innen. Die Kolonialität der Macht und andere Kolonialitätsformen manifestierten sich.

Gegen Ende des 16. Jahrhunderts begann das System der *encomienda* durch den *resguardo* abgelöst zu werden. „An *encomienda* was an organization in which a Spaniard received a restricted set of property rights over Indian labor from the Crown whereby the Spaniard (an *encomendero*) could extract tribute [...] from the Indians” (Yeager 1995: 843). Die *encomenderas* und *encomenderos* besaßen dabei keinen Anspruch auf das Land, auf dem sich die *encomienda* befand, sondern darauf, Tribute von den ansässigen Indigenen zu fordern, deren Form und Umfang arbiträr waren (Friede 1969: 41-43). Im Gegenzug wurden sie mit dem Schutz der *encomienda*, der Christianisierung Indigener und Steuerzahlung an die Krone betraut (Yeager 1995: 843). Da *encomiendas* nur für wenige Generation gehalten werden durften und nicht vererbbar waren, versuchten *encomenderas* und *encomenderos*, in kürzester Zeit möglichst viel Profit aus einer *encomienda* zu schlagen (González 1970: 173). Dies führte gemeinsam mit Krankheiten zu einem rapiden Bevölkerungsrückgang Indigener. Da Indigene „could not be relocated from their proximate geographical area” (Yeager 1995: 843), geriet die *encomienda* immer weiter unter Druck und wurde letztlich während der territorialen *composición* durch *resguardos* ersetzt. Die *composición* definierte Privatgrundstücke, königliche Ländereien und *resguardos*. *Resguardos* konnten nicht veräußert werden (Friede 1969: 53) und durften lediglich von Indigenen bewohnt werden (Herzog 2018: 9). Die *resguardos* wurden geschaffen „con el fin de proporcionarles los medios de subsistencia y contribuir a su progreso económico” (Friede 1969: 53). Prinzipiell dienten sie dem Erhalt und dem Schutz von Indigenen, tatsächlich wurde aber die Eintreibung von Tributen und die Evangelisierung erleichtert, weil fixierte Wohnräume geschaffen wurden und Indigene nun umgesiedelt werden konnten (Friede 1969: 54). Weiters wurden *resguardos* laufend daran angepasst, was als ausreichend angesehen wurde, um sich zu erhalten. Dies führte dazu, dass *resguardos* kontinuierlich kleiner, aufgelöst und neu zusammengefasst wurden und dadurch ehemalige *resguardos* für den Erwerb durch Invasoren:innen frei wurden (Friede 1969: 55). Der Umgang der spanischen Krone mit ihren Kolonien und dadurch auch mit Indigenen änderte sich spätestens unter der Bourbonenherrschaft (Gugenberger 2019: 603). Wie aufgezeigt, wurde bereits unter Carlos V. und Felipe II. Spanisch als Amtssprache und jene Sprache, die Indigene verwenden sollten, deklariert. Felipe IV. entschied zwar, dass das Spanische als Lösung für politische und administrative Notwendigkeiten zu verwenden sei (Giraldo Gallego 2013: 5), letztlich war es aber unter Carlos III., unter dem 1770 die Hispanisierung ihren

Höhepunkt erreichen sollte (Gugenberger 2019: 603). Carlos III. „ordenaba la castellanización general de sus reinos americanos, en desmedro de las lenguas vehiculares y otros idiomas indígenas”⁸⁰ (Pineda Camacho 2005: 31). Zu diesem Zeitpunkt waren durch die andauernde *mestizaje* bereits viele Sprachen – darunter auch Muisca – aus den Zentren in die Peripherien oder komplett verschwunden, weshalb „criollos y republicanos compartían la idea de la omnipresencia de la lengua de Castilla y el confinamiento de las lenguas aborígenes a los ‘territorios salvajes’, idiomas percibidos – como sus hablantes – como incapaces y signos de inferioridad”⁸¹ (Pineda Camacho 2005: 31). Es waren also nicht nur die Bourbonen bzw. Carlos III., die durch ihre Verfügungen Öl ins Feuer gossen, auch die existierende Unterteilung von Sprachen und Sprecher:innen in ‚minderwertig‘ und ‚hochwertig‘, die in der dominanten Bevölkerung existierte, trug zur Schwächung Indigener und ihrer Sprachen bei. „Those [I]ndigenous language speakers [were reduced] to the places of ‘savages’” (Zwisler 2018a: 138) – nicht nur im metaphorischen, sondern auch im räumlichen Sinne. Indigene waren durch die andauernde Ausbreitung der Invasoren:innen, ihrer Nachkommen sowie Missionierung gezwungen, sich weiter von den Zentren zu entfernen, um dem zu entgehen. Zeitgleich führten Assimilierung und Vertreibung Indigener sowie die königlichen Verfügungen zur Dezimierung von *resguardos*. Einerseits konnten die Ländereien des *resguardos* durch Invasoren:innen erworben werden, wenn diese frei wurden oder deren *pueblos* als besiegt, zivilisiert oder gefährlich galten, zum anderen ermöglichten die königlichen Verfügungen in der Mitte des 18. Jahrhunderts, dass *resguardos* lediglich mit dem Versprechen, diese Ländereien zu bestellen, von Invasoren:innen beansprucht werden konnten (Friede 1969: 53-58).

3.2. Die junge ‚kolumbianische‘ Republik

Das Spannungsverhältnis, das während der Kolonialzeit gegenüber Indigenen bestand, sollte sich auch während der Dekolonialisierung und darüber hinaus fortsetzen. Vor allem lassen sich zwei Vorgehensweisen ausmachen. So galt es sich auf einer Seite von alten kolonialzeitlichen Strukturen loszusagen, um sich gesellschaftlich zu dekolonialisieren. Auf der anderen Seite waren es aber eben koloniale Strukturen und Verhältnisse, die in gewissen Kontexten weiter fortgeführt wurden. Dieses ergab sich zu anfangs aus unterschiedlichen Interessen der ‚neuen‘

⁸⁰ Meine Übersetzung: Carlos III. „ordnete die allgemeine Kastilisierung seiner amerikanischen Königreiche an, zum Nachteil der Vehikularsprachen und anderer Indigener Sprachen.”

⁸¹ Übersetzung des Autors: „Kreolen:innen und Republikaner:innen teilten die Vorstellung von der Allgegenwart der kastilischen Sprache und der Beschränkung der Sprachen Indigener auf ‚wilde Gebiete‘, Sprachen, die – wie ihre Sprecher:innen – als unfähig und Zeichen der Minderwertigkeit angesehen wurden.”

Elite – einer kreolischen Minderheit⁸², die „über eine Mehrheit [herrschte], von denen sie nichts anderes als Arbeit und Gehorsam [verlangten]“ (Hartmann 2017: 9).

So setzte „right after independence, complex processes of state formation [ein] and the creation of a certain political and social cohesion started“ (Boos & Brand 2020: 222), die speziell auf die Absichten dieser neuen Eliten ausgerichtet war. Bei der Kreation neuer Staaten orientierten sich diese vor allem an aufklärerischen Ideen, die unter anderem auch die Französische Revolution beeinflussten. Im Zusammenhang damit versuchte man, nach der Unabhängigkeit homogene Nationalstaaten zu schaffen (Hartmann 2017: 10-11). Dies bedeutete gleichzeitig eine Orientierung an der ‚Ein-Staat-eine-Sprache‘-Ideologie (Hamel et al. 2016: 1749; Silverstein 2015: 2), wodurch sich abzeichnet, welche Rolle(n) europäische⁸³ Sprachen im Vergleich zu Indigenen Sprachen spielen sollten. Die Homogenisierung trieben die kreolischen Eliten durch die Schaffung von „instituciones, leyes y políticas mediante las cuales mejoran sus privilegios y sus derechos a los indígenas, los cuales poco a poco se transforman en clases excluidas de la participación del poder“⁸⁴ (Ruiz Murrieta 2003: 9) voran.

Mit der Verfassung von Cúcuta aus dem Jahr 1821 wurde definiert, wer fortan als echter Bürger des Staates Großkolumbiens gelten sollte: „[Él] debía poseer, entre otras calidades, una edad mínima de 21 años (o estar casado), ser hombre, saber leer y escribir (requisito diferido en su aplicación hasta 1840) y poseer un patrimonio de por lo menos 100 pesos“⁸⁵ (Pineda Camacho 2005: 29). Nicht nur wurde die Bürgerschaft an *género* gebunden, vielmehr galt als Requisit auch die Fähigkeit, schreiben und lesen zu können. Dies exkludierte nicht nur jene, die einer Kolonialisierung entgehen wollten, sondern auch all jene, denen aufgrund kolonialer Verhältnisse Bildung verwehrt wurde. In Großkolumbien, dem heutigen Ecuador, Kolumbien, Panamá, Venezuela und Teile Perús und Guayanas, wurden dennoch „[indígenas] elevados a la categoría de ciudadanos, aunque fueron considerados como ‘pobres de solemnidad’“⁸⁶ (Pineda Camacho 2005: 29). Darin zeigt sich, dass Indigene „fueron relegados a una categoría

⁸² Unter Kreolen:innen werden in den spanischen Kolonien die Kinder spanischer Invasoren:innen verstanden, um sie von den kontinentaleuropäischen Spaniern:innen abzugrenzen, die hierarchisch höher standen als die Kreolen:innen.

⁸³ Europäische Sprache meint an dieser Stelle europäischen Ursprungs, da das Spanisch und Portugiesisch in den Kolonien bereits zu diesem Zeitpunkt nicht mehr zwangsläufig als europäische, sondern als Varietät *Abya Yalas* angesehen werden könnte.

⁸⁴ Meine Übersetzung: „Institutionen, Gesetze und Politiken, mit denen sie ihre Privilegien und Rechte gegenüber Indigenen stärken, die allmählich zu einer von der Teilhabe an der Macht ausgeschlossenen Klasse wird.“

⁸⁵ Meine Übersetzung: „[Er] musste unter anderem ein Mindestalter von 21 Jahren haben (oder verheiratet sein), männlich sein, lesen und schreiben können (eine Anforderung, die erst ab 1840 galt) und über ein Vermögen von mindestens 100 Pesos verfügen.“

⁸⁶ Meine Übersetzung: „[Indigene] wurden in den Status von Bürgern:innen erhoben, obwohl sie als *pobres de solemnidad* betrachtet wurden.“ *Pobres de solemnidad* bedeutete auf Feiern, um Almosen zu bieten und wurde dementsprechend mit extremer Armut assoziiert.

de sub-ciudadanos con muchas obligaciones y ningún derecho principalmente el derecho a gobernar”⁸⁷ (Ruiz Murrieta 2003: 9). Selbst wenn bestimmte Indigene formell die Konditionen für eine Staatsbürgerschaft erfüllten, galten sie weiterhin als Bürger:innen zweiter Klasse. Dass sie als solche anerkannt wurden, lag an den noch bestehenden *resguardos*.

Resguardos waren gegen Ende der Kolonialzeit bereits dezimiert. Um Wiedergutmachungen für die Leiden, die Indigene erfuhren, zu leisten, ordnete Simón Bolívar, damaliger Präsident Großkolumbiens, bereits am 20. Mai 1820 an, dass Indigenen innerhalb von fünf Jahren die *resguardos* zurückgegeben werden sollten. Die Restitution von Ländereien wurde kaum umgesetzt⁸⁸ und jene Ländereien, die nicht von Staatsbürger:innen bewohnt wurden, wurden immer häufiger zum Konfliktpunkt, da man, womöglich auch im alten kolonialen Verständnis, die junge Republik wirtschaftlich ‚entwickeln‘ wollte (Pita-Poco 2017: 257-259). 1832 „la mentalidad liberal reinante terminó triunfando al estipular de manera definitiva la parcelación y titulación individual de los antiguos resguardos”⁸⁹ (Pita-Roco 2017: 259), was zu weitläufigen Enteignung und Vertreibungen Indigener führte. Argumentiert wurde die Auflösung der *resguardos* dabei unter anderem damit, dass es sich um eine koloniale Kreation handelte, von der man sich lossagen müsse. Dies wurde auch erreicht, weil Indigene nun als individuelle Inhaber:innen von *resguardos* auftraten, *resguardos* dadurch vom Gemeinschafts- zum Individualbesitz wurden und nun der Verkauf von *resguardos* nicht mehr länger verboten war (Pineda Camacho 2005: 29).

Teile der *resguardos* wurden für Schulen verwendet, deren Zweck es schließlich war, Indigene zu ‚zivilisieren‘. In den Schulen wurde in Großkolumbien im Hinblick auf das Homogenisierungsbestreben des „Ein-Staat-eine-Sprache“-Gedankens vor allem auf Spanisch und Spanisch gelehrt, obwohl andere ‚europäische‘ Sprachen, wie Latein, ins Schulsystem Eingang fanden (Pineda Camacho 2005: 29-30), blieben Indigene Sprachen davon ausgeschlossen. „La política de imposición de la lengua española, estimulada a través del incipiente sistema escolar era en realidad la continuación de las directrices de Carlos III”⁹⁰ (Pineda Camacho 2005: 31) und dementsprechend eine offensichtliche Fortführung kolonialer Strukturen. Bildung blieb dadurch ein Medium „de dominación para unos y de exclusión para

⁸⁷ Meine Übersetzung: „wurden zu einer Kategorie von Unterbürgern:innen mit vielen Pflichten, aber ohne Rechte, vor allem, ohne das Recht zu regieren, degradiert.”

⁸⁸ Es ist nicht verwunderlich, dass es vor allem die Landfrage ist, die auch im Zusammenhang mit dem Friedensprozess immer wieder Konflikte generiert, weil die Rückgabe bzw. die Bereitstellung von Land gefordert wird, aber Großgrundbesitzer:innen ‚ihr‘ Land nicht aufgeben möchten.

⁸⁹ Meine Übersetzung: „die herrschende liberale Mentalität triumphierte schließlich durch die endgültige Festlegung der Parzellierung und individuellen Titulierung der ehemaligen *resguardos*.”

⁹⁰ Meine Übersetzung: „Die Politik der Durchsetzung der spanischen Sprache, die durch das beginnende Schulsystem gefördert wurde, war in Wirklichkeit eine Fortsetzung der Direktiven Carlos’ III.”

otros⁹¹” (Ruiz Murrieta 2003: 9). ‚Europäische‘ Sprachen wurden zum Prestigeobjekt der ‚intellektuellen Elite‘, Indigene Sprachen wurden weiter mit Ignoranz und Unterentwicklung assoziiert (Usma Wilches 2009: 124). So grenzten sich Eliten auch weiter von Indigenen ab, die „veían como ‘salvajes’, ‘inferiores’ o incluso seres degenerados”⁹² (Pineda Camacho 2005: 30).

Es zeigt sich also, dass es zwar Bestrebungen gab, sich von kolonialen Strukturen loszusagen, dass dies aber nur passierte, wenn es in den Interessen der kreolischen Eliten war, diese Strukturen aufzugeben. Andere Vorgehensweisen wurden dennoch weiter aufrechterhalten, um die Homogenisierung des Staates zu einem Nationalstaat voranzutreiben, und andere Bevölkerungsgruppen, wie Indigene, zu assimilieren und zu ‚zivilisieren‘. Während dies andernorts zur Auslöschung, Verfolgung und Ermordung Indigener führte (Ruiz Murrieta 2003: 9-10; Adelaar & Muysken 2004: 10), führte dies in Kolumbien erst zur Separation Indigener Populationen in bestimmten Zonen – den *resguardos* – die aber bald wieder aufgelöst wurden.

Ein Assimilationsmittel war das Schulsystem. Deshalb „[l]a política lingüística republicana se reforzó con la Constitución de 1886, una Constitución escrita por [...] Miguel Antonio Caro, cuyos fundamentos son la hispanidad, la catolicidad y la lengua castellana. Caro, consideraba a los indios como gente ‘caída’”⁹³ (Pineda Camacho 2005: 31). Durch die Verfassung von 1886 wurden die Grundsteine gelegt, die im *Ley*⁹⁴ 89 de 1890 münden sollten. Der Titel dieses Gesetzes könnte den Kurs kaum offensichtlicher vorgeben: „Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciendo a la vida civilizada”⁹⁵ (Función Pública o.J.a). Wer als ‚Wilde‘ galt, wurde in dieser festgelegt. So wurden Indigene in drei Gruppen unterteilt: 1) ‚Wilde‘, die noch nicht in den Nationalstaat assimiliert worden waren, 2) jene, die in *resguardos* lebten und sich dadurch assimilieren sollten und 3) ‚Zivilisierte‘ (Función Pública o.J.a). Durch das *Ley* 89 de 1890, erhielten die katholischen Missionen eine direkte Vormundschaft gegenüber jenen Populationen, die als ‚Wilde‘ galten (Semper 2006: 762; Pineda Camacho 2005: 32). Dies führte auch zur Schaffung von Internaten, durch die – wie beispielsweise auch in Australien und Kanada – Kinder von ihren Familien isoliert,

⁹¹ Meine Übersetzung: „der Beherrschung für die einen und der Ausgrenzung für die anderen.”

⁹² Meine Übersetzung: „als ‚Wilde‘, ‚Minderwertige‘ oder sogar als degenerierte Wesen angesehen wurden.”

⁹³ Meine Übersetzung: „[d]ie republikanische Sprachpolitik wurde mit der Verfassung von 1886 bekräftigt, einer Verfassung, die von [...] Miguel Antonio Caro verfasst wurde und deren Grundlagen die Hispanität, die Katholizität und die kastilische Sprache sind. Caro hielt die Indigenen für ein ‘gefallenes Volk’.” Caro ist Begründer des Instituts Caro y Cuervo.

⁹⁴ *Ley* bedeutet ‚Gesetz‘. Um eine eventuelle Suche zu vereinfachen, wird die spanische Bezeichnung beibehalten.

⁹⁵ Meine Übersetzung: „Durch das bestimmt wird, wie die Wilden, die in ein zivilisiertes Leben überführt werden, zu regieren sind.”

indoktriniert und für die Verwendung Indigener Sprachen bestraft wurden (Pineda Camacho 2005: 32). Da die Sklaverei in Kolumbien durch das *Ley 21 von 1851* abgeschafft worden war (Rodríguez 2020: 30), traf die Definition der ‚Wilden‘ erstmals nicht nur Indigene, sondern auch afrokolumbianische Bevölkerungsgruppen, die in der Pazifikregion und auf den Inseln San Andres und Providencia lebten/leben, zu (Pineda Camacho 2005: 32). Zwar kam es zu Protesten von Indigenen, diese sollten aber bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts weitgehend gesellschaftlich erfolglos bleiben. Exemplarisch sei auf die zwischen 1910 und 1918 von Manuel Quintín Lame geführten Proteste hingewiesen (Díaz Boada & Mueses 2011: 114-115), deren Ziel die Restitution von *resguardos* beziehungsweise ursprünglich Indigenen Gebieten war. Lame steht exemplarisch dafür, dass kolumbianische Politiker:innen Indigenen nicht vertrauten und sich an ihnen für ihre politischen Entscheidungen rächten. So wurde Lame von den Liberalen attackiert und verhaftet, weil dieser Konservative unterstützen wollte (Espinosa 2007: 282-283).

Prinzipiell lässt sich dieser kurze historische Abriss wie folgt zusammenfassen:

[D]ie lateinamerikanischen Revolutionen in den 1820er Jahren [haben] zwar zu einer Loslösung von den europäischen Kolonialmächten und in Hispano-Amerika zur Etablierung formaldemokratischer Republiken geführt, doch gab es – mit Ausnahme der sogenannten Sklaven-Revolution in Haiti – keine soziale Revolution, in deren Folge es eine Veränderung in der Zusammensetzung der Elite gegeben hätte. (Kaltmeier 2020:122)

Es kam also zu keiner realen Besserung für *pueblos*, die nicht durch diese repräsentiert waren. Indigene wurden so auch um das 20. Jahrhundert als ‚minderwertig‘ angesehen, was die Bestrebung diese *mestizaje* zwischen Indigenen und Kreolen:innen zu zivilisieren, vorantrieb. Erst Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts begann man auf die Stimmen der Subalternen zu hören und versuchte sich, als postkolonialer Staat auch an dem ‚amerikanischen‘ Erbe, also anhand Indigener zu definieren, was jedoch weitgehend problematisch war, waren Indigene schließlich als barbarisch, rückständig und dementsprechend als Gegenteil der Modernität angesehen. Daher brachte auch die Politik des *indigenismos* bzw. der *indigenistas* in der Mitte des 20. Jahrhunderts keinen realen Wandel, da es auch deren Absicht war, sie „a las lógicas del progreso y la modernización“ (Castillo Guzmán & Rojas 2005: 39) zu unterwerfen und zu assimilieren.

Nach Pardo Abril & Soler Castillo hatte so auch die Bildung in Kolumbien „between 1900 and 1950 [...] a double purpose: to teach patriotic values and the Christian faith“ (Pardo Abril & Soler Castillo 2009: 144). Schulbücher wurden dementsprechend verwendet, um hierarchisches Denken voranzutreiben und bestimmte Ontologien, Epistemologien sowie

Axiologien zu verbreiten. Folgt man Pardo Abril & Soler Castillo (2009: 146-151) weiter, wurden die spanischen Invasoren:innen in Texten positiv dargestellt, während im Sinne der Kolonialität die Morde, Vergewaltigungen und Zerstörung, die Indigene und afrokolumbianische *pueblos* erleiden mussten, verschwiegen wurden und diese *pueblos* allgemein unerwähnt blieben, was natürlich im Zusammenhang mit der Rhetorik der Modernität gesehen werden muss. Auch auf politischer Ebene kam es weiterhin zu rassistischen Äußerungen. Laureano Gómez (1928: 48, zit. nach Pardo Abril & Soler Castillo 2009: 137) sagte so „en las naciones de América donde predominan los negros reina el desorden.“⁹⁶ Gómez sollte 1950 Präsident Kolumbiens werden.

Noch bevor dieser Präsident wurde, wurden in den 40ern Institutionen geschaffen, die der erzwungenen Integration von Indigenen dienen sollten (Ruiz Marietta 2003: 10). Dabei handelte es sich um ein zusätzliches Mittel, denn die Bildung Indigener und afrokolumbianischer *pueblos*, sowie der Bewohner:innen von San Andres' und Providencias oblag weiterhin der katholischen Kirche (Pineda Camacho 2005: 32). Gleichzeitig wurde das *Instituto Indigenista de Colombia* geschaffen, dessen Kreation durch die *Convención de Pátzcuaro* 1940 angestoßen wurde (Ruiz Marietta 2003: 10). 1944 wurde das *Convenio* in Kolumbien ratifiziert und ab 1943 brachte das *Instituto Indigenista de Colombia* verschiedene Akteure:innen zusammen, um „una ingente labor de diagnóstico, análisis y difusión al país sobre las precarias condiciones de vida de los indígenas resultado de su sometimiento a formas de economía precapitalista“⁹⁷ (Correa & Acero 2013: 84) zu entwickeln. Das *Instituto Indigenista de Colombia* „asume entre sus propósitos la defensa de la lengua“⁹⁸ (Pineda Camacho 2005: 39), was durchaus eine Neuheit darstellte.

Nach den Jahren der *violencia*, der Militärdiktatur unter Gustavo Rojas Pinilla von 1953-1957 (Troyan 2008: 167) wurde während der Zeit der *Frente Nacional* 1962 unter dem kolumbianischen Präsidenten Alberto Lleras Camargo „la contratación del Instituto Lingüístico de Verano con la finalidad de estudiar las lenguas amerindias y colaborar en las actividades de las comisiones de asuntos indígenas“⁹⁹ (Pineda Camacho 2005: 39) vorangetrieben. Das *Sommer Institute of Linguistics* blieb bis in die 2000er, die

⁹⁶ Meine Übersetzung: „in den überwiegend Schwarzen Nationen Amerikas herrscht Unordnung.“

⁹⁷ Meine Übersetzung: „um eine Diagnose-, Analyse- und Verbreitungsarbeit der prekären Lebensbedingungen der Indigenen Bevölkerung als Folge ihrer Unterwerfung unter vorkapitalistische Wirtschaftsformen im Land“

⁹⁸ Meine Übersetzung: „setzt als eines seiner Ziele die Verteidigung der Sprache voraus“

⁹⁹ Meine Übersetzung: „die Einstellung des Sommerinstituts für Linguistik zur Erforschung der Indigenen Sprachen und zur Mitwirkung an den Aktivitäten der Ausschüsse für Indigene Angelegenheiten“

Zusammenarbeit wurde dann aber beendet, weil „en muchos casos promovieron cambios en la vida social y religiosa de los pueblos“¹⁰⁰ (Pineda Camacho 2005: 40).

Aufgrund der *Frente Nacional* waren die 50iger und 60iger vor allem durch wechselnde Ideen gezeichnet, die damit beschäftigt waren zu definieren, wie mit Indigenen umgegangen werden sollte, da dies von der jeweiligen Regierung abhing. Für Liberale „la cuestión indígena estaba ligada a la pobreza y al subdesarrollo y debería ser arreglada por la vía de la modernización, la educación, la asimilación y el proceso tecnológico“¹⁰¹, während Marxisten:innen „consideraban a los indígenas como una clase económicamente oprimida que debería luchar en solidaridad con otras clases“¹⁰² (Ruiz Marietta 2003: 10). Indigene und afrokolumbianische *pueblos* sahen sich dadurch erneut in einem Spannungsfeld verschiedener politischer Parteien und gerieten auch vermehrt in das Spannungsfeld des sich entwickelnden bewaffneten Konflikts zwischen dem rechten Paramilitär, linken Revolutionären:innen sowie Drogenhändler:innen.

Als Reaktion entstanden in den 70ern die ersten Strukturen Indigenen Widerstandes in Kolumbien, die bis heute bestehen (Ruiz Murrieta 2003: 11). 1971 wurde der *Consejo Regional Indígena del Cauca de Colombia* (CRIC) geschaffen, der „se organizó para luchar por sus tierras en áreas de conflicto, así como en defensa contra la violencia tanto de la guerrilla como de las fuerzas armadas“¹⁰³ (Ruiz Murrieta 2003: 11). Der bewaffnete Konflikt und Widerstand sowie Protest wurden durch die Regierung gleichgesetzt (Díaz Pabón 2020: 171), was schließlich dazu führte, dass Indigener Aktivismus von Kirche, Landbesitzer:innen und Regierung abgelehnt und sanktioniert wurde. Die Kirche startete so eine Kampagne, die den Indigenen das Recht auf Land absprechen sollte (Jackson 2011: 3). Dies hat sicherlich damit zu tun, dass die Kirche selbst Land besitzt und somit Enteignung entgehen wollte. Obwohl der CRIC aus einer linken Weltsicht entstand, versuchte man sich bald von der vor allem dogmatischen Linken, in Form der FARC (*Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia*), abzugrenzen. Schließlich verfolgte und verfolgt diese Ziele, die nicht unbedingt mit den Zielen Indigener Gemeinschaften kompatibel waren. So wurden revolutionäre Diskurse später aus den

¹⁰⁰ Meine Übersetzung: „in vielen Fällen Veränderungen im sozialen und religiösen Leben der Gemeinschaften vorangetrieben wurde.“

¹⁰¹ Meine Übersetzung: „war die Indigenen-Frage mit Armut und Unterentwicklung verbunden und sollte durch Modernisierung, Bildung, Assimilation und den technologischen Prozess gelöst werden.“

¹⁰² Meine Übersetzung: „betrachteten die Indigene Bevölkerung als eine wirtschaftlich unterdrückte Klasse, die in Solidarität mit anderen Klassen kämpfen sollte.“

¹⁰³ Meine Übersetzung: „sich organisiert, um in Konfliktgebieten für ihr Land zu kämpfen und sich gegen die Gewalt der Guerilla und der Streitkräfte zu verteidigen.“

Aufnahmen des ersten Treffens des CIRCs gelöscht (Troyan 2008: 169-174), um eben diese Verbindung zu kappen.

Unter dem CRIC entsteht nun das *Programa de Educación Bilingüe*, durch das erstmals Missionen aus den jeweiligen Regionen vertrieben werden und Indigene *pueblos* der Anden beginnen, verstärkt an bilingualen Schulen zu arbeiten. Es entstehen verschiedene Bildungsansätze, wie die *educación indígena* mit einem Fokus auf das gemeinschaftliche Leben in der Natur und deren Nutzung, *educación bilingüe* mit einem Fokus auf Sprache und *educación propia*, die Schule als partizipativen Ort versteht, deren Konstruktion in den Händen des jeweiligen *pueblos* liegt. Daraus entsteht 1984 die *etnoeducación* (Castillo Guzmán & Rojas 2005: 73-80).

Im weiteren Verlauf bilden sich nicht nur nationale, sondern auch supranationale Organisationen wie *La Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica*, die 1984 in Peru gegründet wurde und die Länder Brasilien, Bolivien, Ecuador, Guyana, Französisch-Guayana, Kolumbien, Peru, Suriname und Venezuela mit mehr als 400 Indigenen *pueblos* umfasst (Ruiz Murrieta 2003: 12). Konsequenterweise wurden die Stimmen Indigener lauter als sie zu politischen Akteuren:innen wurden, was schließlich auch in der Verfassung von 1991 münden sollte (Edlund Anderson & Uribe-Jongbloed 2014: 222).

3.3. Die Verfassung von 1991 bis heute

An der Ausarbeitung der Verfassung von 1991 waren auch Indigene beteiligt und „la Ley 21 de 1991, que hasta ahora [Anm.: en el 2006] es la convención internacional más amplia para garantizar los derecho indígenas”¹⁰⁴ (Semper 2006: 763), besonders weil durch das *Ley 21 de 1991* das Übereinkommen 169 der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO-169) umgesetzt wurde, das Indigenen und anderen Gemeinschaften umfangreiche Rechte zuspricht.

El Convenio 169 señala que los pueblos deben tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al desarrollo, en la medida en que éste afecte sus vidas, creencias, instituciones, bienestar espiritual y a las tierras que ocupan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural.¹⁰⁵ (Rodríguez 2020: 6)

Unter anderem sieht Artikel 6 des *Ley 21 de 1991* vor, dass Regierungen betroffene Gemeinschaften durch eine *consulta previa* immer dann konsultieren müssen, wenn „medidas

¹⁰⁴ Meine Übersetzung: „das Gesetz 21 von 1991, das bisher [Anm.: im Jahr 2006] das umfassendste internationale Übereinkommen zur Gewährleistung der Rechte Indigener ist.”

¹⁰⁵ Meine Übersetzung: „Die Konvention 169 besagt, dass die Gemeinschaften das Recht haben sollten, ihre eigenen Prioritäten für die Entwicklung zu setzen, soweit diese ihr Leben, ihren Glauben, ihre Institutionen, ihr geistiges Wohlergehen und das von ihnen bewohnte Land betreffen, und ihre wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung so weit wie möglich selbst zu bestimmen.”

legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente¹⁰⁶” (Función Pública o.J.b) vorgesehen sind.

Unabhängig vom *Ley 21 de 1991* sind vor allem Artikel 1, Artikel 7, Artikel 8 und Artikel 10 der Verfassung von 1991 im Hinblick auf Sprache und Sein richtungsweisend (Función Pública o.J.c):

Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.¹⁰⁷

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.¹⁰⁸

Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.¹⁰⁹

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.¹¹⁰

Während Artikel 1 die Autonomie regionaler Entitäten festschreibt und gleichzeitig auf internen Pluralismus verweist, wird durch Artikel 7 erstmals die existierende ethnische und kulturelle Diversität Kolumbiens anerkannt. Artikel 8 macht es zur Aufgabe des Staates und der Menschen selbst, die kulturellen sowie natürlichen Reichtümer zu schützen. Artikel 10 definiert Spanisch als die offizielle Sprache Kolumbiens, räumt aber den Sprachen sowie Varietäten der ethnischen Gruppen offizielle Rechte in ihren Territorien ein und schreibt außerdem die Bildung jener Gemeinschaften mit *sprachlichen Traditionen* als bilingual vor (Función Pública o.J.c). Was jedoch sprachliche Traditionen sind, wird dabei nicht näher bestimmt. Indigenen wird zudem das Recht auf Autonomie in ihren Territorien zugesprochen (Chaves & Zambrano 2006: 9). Afrokolumbianische Gemeinschaften finden in der Verfassung keine Erwähnung (Pardo Abril & Soler Castillo 2009: 138). Der *artículo transitorio* 55 sieht aber vor, binnen zwei Jahren „una ley que les reconozca a las comunidades negras”¹¹¹ (Función Pública o.J.c) auszuarbeiten und wurde mit dem *Ley 70 de 1993* umgesetzt (Función Pública

¹⁰⁶ Meine Übersetzung: „legislative oder administrative Maßnahmen, welche sie direkt betreffen”

¹⁰⁷ Meine Übersetzung: „Artikel 1. Kolumbien ist ein sozialer Rechtsstaat, der als einheitliche, dezentralisierte, demokratische, partizipatorische und pluralistische Republik mit Autonomie für seine Gebietskörperschaften organisiert ist, die auf der Achtung der Menschenwürde, der Arbeit und der Solidarität ihrer Mitglieder und dem Vorrang des Allgemeininteresses beruht.”

¹⁰⁸ Meine Übersetzung: „Artikel 7. Der Staat erkennt an und schützt die ethnische und kulturelle Vielfalt des kolumbianischen Volkes.”

¹⁰⁹ Meine Übersetzung: „Artikel 8. Es ist die Pflicht des Staates und des Einzelnen, den kulturellen und natürlichen Reichtum der Nation zu schützen.”

¹¹⁰ Meine Übersetzung: „Artikel 10. Spanisch ist die Amtssprache in Kolumbien. Die Sprachen und Varietäten der Volksgruppen sind in ihren Gebieten ebenfalls Amtssprachen. Der Unterricht in Gemeinschaften mit eigenen sprachlichen Traditionen muss zweisprachig sein.”

¹¹¹ Meine Übersetzung: „ein Gesetz, das Schwarze Gemeinschaften anerkennt.”

o.J.d). Nach Castillo Gúzman & Rojas (2005: 54-55) war die Anerkennung von mehr Autonomie für den Staat vorteilhaft, weil dieser dadurch verstärkt Kontrolle ausüben konnte, auch wenn dies indirekt passierte.

1994 wurde die Verfassung um das *Ley 115 de 1994* erweitert, das *etnoeducación* als Bildung der verschiedenen Ethnien definiert, das 1995 per *decreto 804* institutionalisiert wurde (Corrales Carvajal 2018: 17). Im Artikel 55 des *Ley 115 de 1994* wird *etnoeducación* als Bildung „para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos“¹¹² definiert, die „debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones“¹¹³ (Función Pública o.J.e).

Des Weiteren werden Prinzipien und Ziele (Artikel 56), wie die Bildung für Pädagogen:innen für ethnische Gruppen (Artikel 58), spezialisierte Beratung (Artikel 59), die Intervention durch internationale Organismen, welche ohne Zustimmung durch das *Ministerio de Educación* verboten wird (Artikel 60), die Aufgabe bereits bestehender Bildungsorganisation (Artikel 61), die Auswahl von Pädagogen:innen (Artikel 62) und der Abschluss von Verträgen (Artikel 63) definiert. Artikel 57 verweist auf die *lengua materna*: „En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo“¹¹⁴ (Función Pública o.J.e), wodurch die jeweiligen Sprachen der Bevölkerungsgruppen als unterrichtsrelevante Sprachen etabliert werden. Problematisch daran ist jedoch einerseits die Territorialisierung von Sprache und Bildung und andererseits die Benennung *con tradición lingüística* ‚mit sprachlichen Traditionen‘, die nicht weiter expliziert wird. *Etnoeducación* und die Bildung in der eigenen Sprache werden dadurch mit den Peripherien Kolumbiens verbunden und dorthin verbannt und bringt Indigene Gemeinschaften in den Zugzwang, diese ‚sprachlichen Traditionen‘ zu beweisen, sodass sie von Institutionen anerkannt werden.

Etnoeducación besteht dabei aus zwei Teilen: zum einen aus eigenen Inhalten, die an die Lebenswelt des jeweiligen *pueblos* angepasst werden können. Zum anderen umfasst sie obligatorische Aspekte, die alle Schüler:innen Kolumbiens lernen müssen (Pulido 2012: 237).

¹¹² Meine Übersetzung: „für die ethnischen Gruppen, die Gruppen oder Gemeinschaften geboten wird, die die Nationalität integrieren und eine Kultur, eine Sprache, Traditionen und einige eigene und autochthone Rechtsprechung besitzen“

¹¹³ Meine Übersetzung: „die mit der Umwelt, dem Produktionsprozess, dem sozialen und kulturellen Prozess verbunden sein muss, wobei ihre Überzeugungen und Traditionen zu respektieren sind.“

¹¹⁴ Meine Übersetzung: „Der Unterricht der Volksgruppen mit eigener sprachlicher Tradition ist in ihrem jeweiligen Gebiet zweisprachig, auf der Grundlage der Muttersprache der jeweiligen Gruppe, zu gestalten.“

Bei diesen obligatorischen Aspekten handelt es sich um okzidentales Wissen (Rojas Curieux 1999: 51). Calvo Población & García Bravo (2013: 347-348) verweisen darauf, dass die *etnoeducación* problematisch ist, weil nicht die totale Diversität des Landes betrachtet wird, denn in Regionen, in denen mehrere unterschiedliche Bevölkerungsgruppen leben, nun Bildung zu einem konfliktbeladenen Bereich wurde. Nach Rojas (2011: 190)

[l]a etnoeducación [...] es un derecho de los grupos étnicos, entre otras razones porque ella define quiénes son los grupos étnicos, cómo deben educarse y el tipo de relación que deben establecer con los conocimientos y poblaciones que son considerados como no étnicos.¹¹⁵

Sie wird also nicht nur zum Konfliktherd, weil in Bezug auf die Realität Kolumbiens Unklarheiten darüber bestehen, wie mit mehreren verschiedenen Gemeinschaften verfahren werden soll, sondern auch, weil sie definiert, ab wann eine Gemeinschaft als ‚ethnisch‘ zu verstehen ist. *Etnoeducación* wurde dementsprechend vom Staat kooptiert und in dessen Bürokratismus integriert „bajos criterios como los de ‚modernización‘ y ‚racionalización de recursos‘“¹¹⁶ (Castillo Guzmán & Rojas 2005: 97). So liegt der *etnoeducación* weiterhin ein homogenisierendes und dementsprechend koloniales Verständnis inne.

Sierra Álvarez (2018) arbeitet die verschiedenen Kolonialitätsformen innerhalb des *Ley 115 de 1994* heraus. Die Kolonialität der Macht verortet sie darin, da das Gesetz genutzt wird, um bestimmte Schüler:innen auf „roles y las funciones que deben cumplir dentro de la estructura social en función del sistema económico“¹¹⁷ (Sierra Álvarez 2018: 76) vorzubereiten, die okzidental geprägt sind und dem westlichen Kapitalismus dienen sollen. Durch die Territorialisierung von Wissen und Sprache, wird eine Ungleichheit geschaffen, da lediglich „los miembros de los grupos étnicos tienen la obligación de aprender la lengua oficial (castellano), pero los hablantes monolingües del castellano no tienen (no necesitan) que aprender las lenguas de dichos grupos“¹¹⁸ (Sierra Álvarez 2018: 118). Gleichzeitig müssen diese auch nicht für *pueblos* relevantes Wissen lernen. Dies kritisiert auch Rojas, da *etnoeducación* Alterität schafft, weil ethnische Subjekte anders als nicht-ethnische Subjekte gebildet werden (Rojas 2011: 191). „Así mismo, los criterios de unidad y totalidad se

¹¹⁵ Meine Übersetzung: „ist [d]ie *etnoeducación* [...] ein Recht ethnischer Gruppen, unter anderem, weil sie definiert, wer ethnische Gruppen sind, wie sie gebildet werden sollten und welche Art von Beziehung sie mit Wissen und Bevölkerungsgruppen, die als nicht ethnisch angesehen werden, etablieren sollten.“

¹¹⁶ Meine Übersetzung: „unter Kriterien wie ‚Modernisierung‘ und ‚Rationalisierung der Ressourcen‘“

¹¹⁷ Meine Übersetzung: „die Rollen und die Funktionen, die sie in der Sozialstruktur entsprechend dem Wirtschaftssystem zu erfüllen haben“

¹¹⁸ Meiner Übersetzung: „Angehörige ethnischer Gruppen verpflichtet sind, die Amtssprache (Kastilisch) zu lernen, aber einsprachige Sprecher:innen des Kastilischen müssen die Sprachen dieser Gruppen nicht lernen (müssen).“

encuentran estrechamente relacionados con la colonialidad del ser, al limitar las condiciones de la existencia a una sola forma de ser, estructurada, idealizada y totalizada”¹¹⁹ (Sierra Álvarez 2018: 128). Aus diesem Grund fordern *pueblos indígenas* auch ein *Sistema de Educación Propia* (SEIP), das zwar bereits im Jahr 2010 durch das *Decreto 2500 de 2010* prinzipiell möglich gemacht wurde (Función Pública o.J.f), aber weiterhin nicht umgesetzt ist (Tobar Gutiérrez 2020: 155). Kurz, der Staat räumt Indigenen Gruppen zwar Autonomie bei der eigenen Bildung ein, diese bleibt aber unerhört.

Im Jahr 1997 folgte dann das *Ley 397*. Im Artikel 1 Absatz 7 steht:

El Estado protegerá el castellano como idioma oficial de Colombia y las lenguas de los pueblos [sic!] indígenas y comunidades negras y raizales en sus territorios. Así mismo, impulsará el fortalecimiento de las lenguas amerindias y criollas habladas en el territorio nacional y se comprometerá en el respeto y reconocimiento^{4e} [sic!] estas en el resto de la sociedad.¹²⁰ (Función Pública o.J.g)

Zudem wird ethnischen Gruppen in Artikel 13 das Recht auf Orte archäologischer Reichtümer zugesprochen, die Teil ihrer Kultur sind und weiters räumt der Staat den ethnischen Gruppen kollektive Rechte ein, um ihre Sprachen, Traditionen, Bräuche, sowie Wissen zu schützen (Función Pública o.J.g). Neu an diesem Gesetz ist auch, dass erstmals Afrokolumbianer:innen sowie Kreol-Sprachen explizit Erwähnung finden.

Das *Ley 1381 von 2010* verankert die Anerkennung, den Schutz und die Entwicklung der sprachlichen Rechte und die Verwendung sowie Reproduktion von Sprachen der kolumbianischen Bevölkerungen (Corrales Caravajal 2018: 19). Das *Ley 1381 de 2010* besteht aus vier Titeln. Titel 1 umfasst Prinzipien und Definitionen. In Artikel 1 wird das Ziel und die Anerkennung, sowie der Schutz und die Entwicklung sprachlicher Rechte auf individueller und kollektiver Ebene von „grupos étnicos con tradición lingüística propia¹²¹“ definiert. Als *lenguas nativas*¹²² werden hier erstmalig neben amerindischen Sprachen und Kreolsprachen, auch die Sprache Romanes sowie die Sprachen der Raizales von San Andrés, Providencia und Santa Catalina genannt (Función Pública o.J.h).

¹¹⁹ Meine Übersetzung: „Auch die Kriterien der Einheit und der Totalität stehen in engem Zusammenhang mit der Kolonialität des Seins, indem sie die Bedingungen der Existenz auf eine einzige strukturierte, idealisierte und totalisierte Form des Seins beschränken.“

¹²⁰ Meine Übersetzung: „Der Staat schützt das Spanische als Amtssprache Kolumbiens und die Sprachen der Indigenen Völker und der afrokolumbianischen und Raizal-Gemeinschaften in ihren Gebieten. Sie fördert auch die Stärkung der Indigenen und kreolischen Sprachen, die auf dem Staatsgebiet gesprochen werden, und setzt sich für die Achtung und Anerkennung dieser Sprachen in der übrigen Gesellschaft ein.“

¹²¹ Meine Übersetzung: „ethnischen Gruppen mit eigener sprachlicher Tradition“

¹²² Der Begriff *lenguas nativas* wird hier übernommen, weil er so in den Gesetzestexten verwendet wird und eine Übersetzung mit ‘nativen Sprachen’ unpassend erscheint.

Titel 2 definiert die Rechte der Personen, die eine *lengua nativa* sprechen. So dürfen sie aufgrund ihrer Sprachverwendung nicht diskriminiert werden. Einhergehend wird das Recht, ihre Sprachen im gesamten Staatsgebiet zu verwenden, festgeschrieben. Im Artikel 5 erfolgt insofern eine Einschränkung, weil diese Sprachen aus den darin genannten Territorien sein müssen. So heißt es:

Todos los habitantes de los territorios de los pueblos indígenas, del corregimiento de San Basilio de Palenque (municipio de Mahates, departamento de Bolívar), y del departamento de San Andrés y Providencia, tendrán el derecho a conocer y a usar las lenguas nativas de uso tradicional en estos territorios, junto con el castellano. A las comunidades del pueblo Rom, se les garantizará el derecho a usar el castellano y la lengua Romaní de uso tradicional en dichas comunidades.¹²³ (Función Pública o.J.h)

Außerdem wird die Verwendung von Eigennamen und Toponymen geregelt (Artikel 6) und festgelegt, dass in juristischen Belangen (Artikel 7), im Zusammenhang mit der öffentlichen Verwaltung (Artikel 8) sowie im Zusammenhang mit dem Gesundheitswesen (Artikel 9) die eigene Sprache verwendet werden darf und Dolmetscher:innen bereitgestellt werden.

Titel 3 beschreibt den Schutz der *lenguas nativas*, der durch Stärkungsprogramme (Artikel 10) und Schutz und Wahrung (Artikel 11) erfolgen soll. Artikel 12 bezieht sich auf die Handhabung von Sprachen, die dabei sind einzuschlafen, Artikel 13 auf Sprachen, die sich in einer prekären Lage befinden und Artikel 14 gewährt die Unterstützung des Staates bei Projekten, die bereits schlafende Sprachen auferwecken wollen. Artikel 17 und 18 verweisen auf die Produktion von schriftlichen, akustischen, digitalen und audiovisuellen Materialien und Artikel 20 behandelt erneut auf das Recht der Bildung. Titel 4 beschreibt die Handhabung des Schutzes der *lenguas nativas* durch das Ministerium der Kultur (Artikel 23), den *Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas* (Artikel 24) und den Tag der *Lenguas Nativas* am 21. Februar (Artikel 25).

Prinzipiell lässt sich resümieren, dass sich die rechtliche Situation Indigener, afrokolumbianischer und anderer nicht-dominanter *pueblos* gebessert hat. Auf rechtlicher Ebene kann aber beispielsweise weiterhin kritisiert werden, dass Formulierungen wie „grupos étnicos con tradición lingüística propia“ problematisch sind. So müssen *pueblos* erst als *grupos étnicos* anerkannt werden, um überhaupt Betrachtung zu finden. Dies führt bei Sprachen wie Nasa Yuwe und Nam Trik zu verhärteten Grenzen zwischen einzelnen Varietäten dieser Sprachen und zur Essentialisierung bestimmter kulturelle Aspekte, weil die Verbindungen

¹²³ Meine Übersetzung: „Alle Bewohner der Gebiete der Indigenen Völker, des Corregimiento San Basilio de Palenque (Gemeinde Mahates, Departement Bolívar) und des Departements San Andrés y Providencia haben das Recht, die in diesen Gebieten traditionell verwendeten einheimischen Sprachen sowie das Spanische zu kennen und zu verwenden. Den Gemeinschaften der Roma wird das Recht garantiert, Spanisch und die in diesen Gemeinschaften traditionell verwendete Romani-Sprache zu verwenden.“

zwischen Gemeinschaften verdeckt werden müssen, um staatlich anerkannt zu werden und dadurch die daraus entstehenden Vorteile nutzen zu können. Dies schränkt kollektive Bestrebungen ein, die eigene Sprache sowie Kultur zu stärken (Gonzales Castaño 2012: 201-206).

Weiters bleibt fraglich, was unter „tradición lingüística propia“ verstanden werden soll. Die Verknüpfung von Sprache und Raum, die unter Titel 2 Artikel 5 geschieht, ist zudem unabhängig davon problematisch, was nun „uso tradicional“ zu sein hat, weil unklar bleibt, was mit Personen und Sprachen passiert, die sich außerhalb dieser Territorien befinden. Bossio (2018: 47) verweist auch darauf, dass in Kolumbien „la ley se obedece pero no se cumple.“¹²⁴ Dies verknüpft er mit der Kolonialzeit, da bereits damals „laws were enacted but were not enforced – unless they favored the elites“ (Bossio 2018: 48). Bodnar (2016: 154) merkt so im Zusammenhang mit dem *Ley 1380 de 2010* zum *artículo transitorio* 3, der alle fünf Jahre die Durchführung von soziolinguistischen Selbstdiagnosen vorsieht, um die beschriebenen Maßnahmen zu unterstützen, an, dass „eso no ha sido posible debido a los constantes cambios institucionales y a los propios intereses de las directivas de turno del Ministerio de Cultura.“¹²⁵ Dadurch sei die Umsetzung dieser in Gefahr. Obwohl die Inhalte des *Ley 1381 de 2010* zwar als durchaus positiv angesehen werden und vorteilhafte Auswirkungen haben können, haben dieser nur Wirkung, wenn diese Gesetze auch tatsächlich umgesetzt werden. In einem Bericht aus Silvia bzw. Totoró in Valle de Cauca resümiert Gonzales Castaño (2012: 212), dass man weit von einer Amtlichkeit der eigenen Sprachen entfernt ist und dass es für Sprecher:innen des Nam Trik oder Nasa Yuwe weiterhin unmöglich ist, in ihrer eigenen Sprache betreut oder beraten zu werden.

3.4. Kolumbien heute und Kolonialität

In Kolumbien identifizieren sich laut Zensus ca. 1,9 Millionen Personen als Indigen (DANE 2019b: 8-9). Diese verteilen sich auf 115 *pueblos indígenas*, wobei die *pueblos* Jurumi, Passe und Yuri, die sich in freiwilliger Isolation befinden, nicht in den Zensus aufgenommen wurden. Die Anzahl Indigener Personen je nach *pueblo* variiert stark. Eine klare Übersicht, wie viele Sprachen derzeit in Kolumbien gesprochen werden, ist aufgrund verschiedener Umstände schwierig. Einerseits ist die Abgrenzung zwischen Sprache und Varietät keine trennscharfe¹²⁶,

¹²⁴ Meine Übersetzung: „das Gesetz befolgt aber nicht eingehalten wird.“

¹²⁵ Meine Übersetzung: „dies aufgrund der ständigen institutionellen Veränderungen und der Interessen der aktuellen Richtlinien des Kulturministeriums nicht möglich war.“

¹²⁶ Goulard & Montes (2013) diskutieren beispielsweise die Verwandtschaft von Yuri und Tikuna und Grimes (1985) verweist auf die Ähnlichkeiten zwischen den östlichen Tucano-Sprachen.

andererseits kommt es vor allem in bestimmten Regionen wie dem Amazonas, Vaupes, Orinoquía und Chocó aufgrund von Vertreibung immer wieder zu Migrationen verschiedener Indigener Gemeinschaften. Laut Hammarström et al. (2022) gibt es in Kolumbien 139 Sprachen, unter denen sich aber auch mittlerweile eingeschlafene Sprachen wie das Pijao befinden (Zwisler 2018b). Landaburu (2006) zählt 69 Indigene Sprachen, zwei Kreolsprachen und Spanisch als Sprachen Kolumbiens. Die Indigenen Sprachen würden von zirka 700.000 Personen gesprochen. Aktuellere Sprecher:innenzahlen kommen vom *Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas* (DANE). DANE (2019b: 8, 19, 42) geht von 1.905.617 Indigenen aus, von denen 50,8 % ihre Sprachen sprechen. Die bevölkerungsreichsten Gemeinschaften stellen die Wayuu, Zenú und Nasa dar. In einem Überblick zu den Ergebnissen des *Encuesta Sociolingüística aplicada en el Autodiagnóstico Sociolingüístico de Colombia*, welches durch das *Ley 1381 de 2010* initiiert wurde, liefert Girón (2010) Daten zu vierzehn Gemeinschaften: De ette ennaka, Cofán, Tule, Tukano, Sáliba, Curripaco, Puinace, Cubeo, Palenequero, Wouaan, Tikuna, Wiwa, Sikuni und Wayuu. Er zeigt dabei auf, dass die Sprecher:innenzahl der *lenguas nativas* je nach Gemeinschaft stark variiert. Sáliba wird von 8,9 % gut gesprochen und von 51,2 % weder gesprochen noch verstanden. Am anderen Ende befindet sich die Gemeinschaft Wounaan, von der angegeben wird, dass die Sprache Woun Meu von 91,5 % gut gesprochen und von 3,9 % nicht gesprochen oder verstanden wird (Girón 2010: 14). Gründe dafür werden nicht genannt.¹²⁷ Bodnar (2013: 273-274) nennt ganz allgemein nachlässige Bildung und die Assimilationspolitik des kolumbianischen Staates als Gründe. Sie verweist ebenso darauf, dass die Sprachverwendung selbst stark davon abhängt, mit wem gesprochen wird. Am wenigsten wird die eigene Sprache in der Kommunikation mit staatlichen Institutionen verwendet, während sie am meisten mit Müttern und Großeltern gesprochen wird. Dies hat sicherlich auch damit zu tun, dass in Institutionen kaum Personen vertreten sind, die Indigene Sprachen sprechen.

Auch die geografische Verteilung variiert. In absoluten Zahlen leben in den *departamentos* la Guajira, Cauca, Nariño und Cordoba mit ca. 1,1 Millionen mehr als die Hälfte aller Indigenen. Prozentuell machen Indigene den größten Bevölkerungsanteil im Vaupes (81,7 %), Guainía (74,9 %) und Vichada (58,2 %), und den geringsten Anteil in Bogotá (0,3 %), Santander (0,1 %) und San Andrés, Providencia y Santa Catalina (0,0 %) aus. In Bogotá leben laut Zensus

¹²⁷ Problematisch sind hier nicht nur die statistischen Erhebungskategorien, weil das Verständnis von *sprechen* bzw. *gut sprechen* variieren kann. Es stellt sich auch die Frage, wem diese Erhebungen letztlich nützen (Kukutai & Taylor 2016). Zudem ist zu kritisieren, dass Statistiken westlicher Paradigmen häufig auf Dysfunktionen fokussieren und dabei historische, gesellschaftliche, soziale etc. Aspekte außen vorlassen, welche zu dieser Entwicklung beitragen und beigetragen haben (Walter & Suina 2019).

19.063 Indigene Personen (DANE 2019b: 25-27). Nach Wade (1991) ist das kolumbianische Staatsgebiet aufgrund seiner Historie stark rassialisiert, weshalb bestimmte Bevölkerungsgruppen weiterhin vorrangig in bestimmten Gebieten angetroffen werden. Betrachtet man die Statistik des DANE, ist evident, dass sich daran wenig geändert hat. Dies bedeutet aber nicht, dass Indigene, afrokolumbianische *pueblos* oder Roma lediglich in der Peripherie leben. Zirka 21 % aller Indigenen leben in (Bezirks-)Städten. Während Cofán (Bodnar 2013: 272) hauptsächlich in ländlichen Gebieten leben, sind es bei der Gemeinschaft Palenquero 38,8 %. Nach Angaben Bodnars leben 6 % der Wounaan in urbanen und 93,9 % in ländlichen Gebieten.

Dies hat mehrere Gründe. Zum einen migrieren Personen in Kolumbien in Städte, „ya que la migración es vista como progreso“¹²⁸ (Giraldo Gallego 2013: 11). Auch Wade (1991: 10) zufolge bedeutet Migration innerhalb des Landes sozialen Aufstieg, in Medellín gäbe es so bessere Jobchancen als im Chocó. Unabhängig von freiwilliger Migration, gehört Kolumbien andererseits mit 8,1 Millionen Binnenvertriebenen (UNHCR 2022) zu den Ländern mit am meisten Binnenvertriebenen weltweit und laut GRID Report (2021) stellt Kolumbien das Land mit den meisten Binnenvertriebenen der Amerikas aufgrund von Gewalt dar.

Gewaltvolle Vertreibung Indigener Personen hat in Kolumbien Geschichte, ist historisch zu verorten und hat viele Gesichter. Benjumea et al. (2009: 25) verweisen darauf, dass

[l]a ubicación geográfica que estratégicamente les concedió el Estado [Anm.: a indígenas], aislándolos y separándolos de los centros de desarrollo y ubicándolos en zonas de frontera, los coloca hoy en los escenarios propicios para el incremento de la colonización indiscriminada, la producción de cultivos ilícitos, el uso y control del territorio político.¹²⁹

Indigene Territorien werden aufgrund dieser Distanz zum politischen Zentrum und der Absenz des Staates von Narkotrafikanten:innen zum Drogenanbau missbraucht. Gleichzeitig werden Indigene und Indigene Territorien zum Opfer staatlicher Interventionen wie beispielsweise der Besprühung durch Glyphosat (Benjumea et al. 2009: 37-38). Folgt man Soledad Suescún (2007: 178) „las zonas de desplazamiento, contrariamente a ser las más pobres, se caracterizan por ser regiones con importantes recursos estratégicos derivados de actividades económicas

¹²⁸ Meine Übersetzung: „da Migration als Fortschritt angesehen wird“

¹²⁹ Meine Übersetzung: „[d]ie geografische Lage, die der Staat [Indigenen] strategisch zugesteht, indem er sie von den Entwicklungszentren isoliert und trennt und sie in Grenzgebieten ansiedelt, führt dazu, dass sie sich heute in Szenarien befinden, die eine Zunahme der wahllosen Kolonisierung, der Produktion von illegalen Kulturen, der Nutzung und Kontrolle des politischen Territoriums begünstigen.“

vinculadas al petróleo y a la minería, o en donde se siembran cultivos ilícitos”¹³⁰, weshalb es auch zu Disputen mit legalen und illegalen nationalen sowie multinationalen Unternehmen kommt, die Indigene Territorien zum Anbau von Nahrungsmitteln oder Abbau von Mineralien nutzen (Bodnar 2016: 145; Laurent 2018: 11; Obispo González & Valencia Otova 2020: 396). Dies, obwohl Kolumbien *pueblos indígenas* durch die Konstitutionalisierung des ILO-169 in der Konstitution von 1991 das Recht auf eine *consulta previa* gewährt (Semper 2006: 774). Laurent (2018: 9) räumt zwar ein, dass das Verfassungsgericht Entscheidungen und Gesetze auf Basis der *consulta previa* im Nachhinein durchaus revidiert, Indigene werden jedoch immer wieder ermordet oder verschwunden¹³¹, wenn sie sich gegen solche Projekte wehren (Benjumea et al. 2009: 36). Andernfalls wird versucht, Indigene durch Angriffe auf heilige Stätten einzuschüchtern, um sie zum Schweigen zu bringen (infobae 2022).

Auch in Bezug auf den bewaffneten Konflikt befinden sich Indigene Personen im wörtlichen Kreuzfeuer zwischen einem autoritären Staat, rechten Paramilitärs und linken Guerillas. Obwohl „[d]ie [I]ndigene Bewegung [...] weder linke noch rechte bewaffnete Gruppen [unterstützt]“ (Zanger Montoya 2020), werden diese von den kriegführenden Gruppen jeweils als Unterstützer:innen anderer kriegsführender Gruppen angesehen (Redacción Canal Abierto: 29.09.2022). Luis Champarro, ein Anführer der Wounaan im Chocó, wurde im Februar 2022 vom ELN entführt und ermordet, weil sie diesen als Informanten des kolumbianischen Staates wahrnahmen (elColombiano 2022). Dem kolumbianischen Militär wiederum wird nachgesagt, Wohnräume der Wounaan zerstört zu haben und von der Gemeinschaft Steuern verlangt zu haben, damit die Gemeinschaft Lebensmittel in ihr *resguardo* bringen durfte (Carranza & Agencia Anadolu 2019). Von den Paramilitärs werden Indigene hingegen häufig in die Nähe der Guerillas gerückt (Benjumea et al. 2009: 41-42).

Das Verhältnis zwischen Indigenen und dem kolumbianischen Staat ist nicht nur deshalb ambivalent (Jackson 2011: 11f.). Das schwierige Verhältnis spiegelt sich in der gesetzlichen Lage wider. Der kolumbianische Staat erkennt seit der Verfassung von 1991 verschiedene ethnische Gruppen an und verschreibt sich selbst dem Schutz dieser und der kulturellen Vielfalt Kolumbiens zu. Kastilisch bleibt zwar durch Artikel 10 die offizielle Sprache, Indigene Sprachen sind in ihren Gebieten aber auch offiziell und die Bildung Indigener Gemeinschaften soll grundsätzlich bilingual sein. Zudem gewährt der kolumbianische Staat ethnischen Gruppen

¹³⁰ Meine Übersetzung: „die Vertreibungsgebiete sind, anstelle arm zu sein, die Regionen mit wichtigen strategischen Ressourcen, die aus wirtschaftlichen Aktivitäten im Zusammenhang mit Öl und Bergbau stammen, oder in denen illegale Pflanzen angebaut werden.“

¹³¹ Bei *verschwunden werden* handelt es sich um eine Übertragung des spanischen *ser desaparecido*, weil mir dafür keine andere Wendung bereitliegt, die ich als Alternative verwenden könnte.

durch das *Ley 115 de 1994* ein Recht auf *etnoeducación* (Función Pública o.J.e). *Etnoeducación* besteht wie aufgezeigt aus eigenen Inhalten, die an die Lebenswelt des jeweiligen *pueblos* angepasst werden können, und umfasst obligatorische Aspekte, die alle Schüler:innen Kolumbiens lernen müssen. Bei diesen obligatorischen Aspekten handelt es sich, so Rojas Curieux (1999: 51) um okzidentales Wissen. Nach Rojas (2011: 190)

La etnoeducación no solo es un derecho de los grupos étnicos, entre otras razones porque ella define quiénes son los grupos étnicos, cómo deben educarse y el tipo de relación que deben establecer con los conocimientos y poblaciones que son considerados como no étnicos.¹³²

Die *etnoeducación* wurde so laut Castillo Guzmán & Rojas (2005: 85) vom Staat kooptiert und in dessen Bürokratismus integriert „bajo criterios como los de ‘modernización’ y ‘racionalización de recursos’”¹³³ (Castillo Guzmán & Rojas 2005: 97). Dies deckt sich mit der Rhetorik der Modernität einerseits, weil neoliberale Argumente der Rationalisierung eingebracht werden und andererseits, weil Kriterien letztlich auf *Modernisierung* abzielen. Aus diesem Grunde fordern *pueblos indígenas* auch ein *Sistema de Educación Propia* (SEIP). Ospina Bozzi (2015: 24-27) und de Mejía (2004: 384) verweisen zudem auf Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Gesetze. So bleibt die Unterrichtssprache häufig Spanisch, obwohl es gesetzlich eigentlich anders vorgesehen ist, wodurch Indigene Sprachen weiterhin verdrängt werden. Dies liegt unter anderem daran, dass vor allem spanischsprechende Lehrer:innen größtenteils nicht in der Lage sind, Indigene Sprachen zu sprechen, weil es wenige Möglichkeiten gibt, diese zu lernen (Pardo García 2007: 18). So existieren zwar Plattformen wie *EnMiIdioma*, ein Kurs für Wayuunaiki am *Instituto Caro y Cuervo* sowie vereinzelt Studiengänge, in denen Indigene Sprachen behandelt werden, ein umfassenderes Angebot aber, um spezifische Indigene Sprachen zu lernen oder zu studieren, ist mir nicht bekannt. Paradox ist zum Beispiel auch, dass die eigene Sprache teils auf Spanisch gelehrt wird, weil sie eben auch auf Spanisch geprüft wird (Ospina Bozzi 2015: 26). Als weiteres Problem identifiziert de Mejía (2004: 384) fehlendes beziehungsweise inadäquates Unterrichtsmaterial in Indigenen Sprachen. Tamayo-Osorio & Walker Suárez (2018) stimmen dem zu und schließen weiters eine Kritik an den standardisierten Bewertungssystemen des *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (ICEFS) an. ICEFS untersteht dem Bildungsministerium und führt unter anderem Prüfungen durch, die den Hochschulzugang regulieren, und in der dritten,

¹³² Meine Übersetzung: „*etnoeducación* ist nicht nur ein Recht ethnischer Gruppen, unter anderem, weil sie definiert, wer ethnische Gruppen sind, wie sie gebildet werden sollten und welche Art von Beziehung sie zu Wissen und Bevölkerungsgruppen aufbauen sollten, die als nicht ethnisch angesehen werden.”

¹³³ Meine Übersetzung: „unter Kriterien wie ‘Modernisierung’ und ‘Rationalisierung der Ressourcen’.”

fünften und neunten Schulstufe überprüfen sollen, was Schüler:innen können. Für die Mathematikprüfung der Schulstufe neun sollen sich die Aufgabenstellungen beispielsweise an Situationen orientieren, die dem Leben der Schüler und Schülerinnen ähneln. Jedoch wird mit Aufgaben gearbeitet, die urban und von okzidentalem Wissen geprägt sind und dementsprechend nicht dem sozialen Kontext von Personen entsprechen, die noch nie in einer Stadt waren. Zudem sind die Prüfungen eben immer auf Spanisch (Tamayo-Osorio & Walker Suárez 2018: 26-32). Sie resümieren, dass „[p]ese a la existencia de la ley 1381 [...] el sistema educativo en Colombia parece hacer omiso de las indicaciones sobre el respeto a la diversidad lingüística del país”¹³⁴ (Tamayo-Osorio & Walker Suárez 2018: 31-32). Dabei handelt es sich um Ausformulierungen der Kolonialität des Wissens, weil ein okzidentales Wissenssystem vorausgesetzt und auferlegt wird, wodurch andere Wissensformen ausgeschlossen werden und als nicht ‚prüfungsakzeptabel‘ markiert werden. Auch die Verwendung von Spanisch als Prüfungssprache und Unterrichtssprache für Indigene Sprachen reproduziert koloniale Muster. Natürlich hängt dies damit zusammen, dass es schwierig ist Indigene Sprachen zu lernen, aber gerade die Absenz eines Angebots diese Sprachen zu lernen, verweist bereits darauf, dass diese Sprachen nicht als ‚wertvoll‘ erachtet werden. Dadurch werden diese Sprachen aus dem schulischen und akademischen Raum verbannt, was es so wirken lässt, als ob diese dort keinen Platz hätten bzw., als wären sie keine Sprachen, mit denen unterrichtet oder geprüft werden könnte.

Nach Bonilla Carvaja & Tejada-Sanchez (2016: 190) diskriminiert der Staat, da staatliche Mehrsprachigkeitsprogramme vor allem auf Bilingualismus in Englisch und Spanisch abzielen und bereits existierende Mehrsprachigkeit anderer Bevölkerungsgruppen ignoriert werden. So verweist auch de Mejía (2004: 382-383) darauf, dass *etnoeducación* zu einer klassizistischen Bildung geführt hat, und auch ein binäres Verständnis von Bilingualismus in Kolumbien besteht. Positiv sei dadurch Bilingualismus in Spanisch und anderen ‚internationalen‘ Sprachen, während Bilingualismus in Spanisch und Kreolsprachen, Indigenen oder anderen nicht dominanten Sprachen als negativ bewertet wird. Dies lässt sich mit der Kolonialität der Sprache verbinden. Die Förderung der Mehrsprachigkeit bedeutet für Kolumbien Sprachen zu fördern, die vorrangig der wirtschaftlichen Entwicklung in einer globalisierten Welt dienen. Fortschritt wird dabei fast ausschließlich mit Englisch und anderen ‚europäischen‘ Sprachen verbunden, denn dieser lässt sich mit Indigenen Sprachen nicht erreichen. Dies führt auch dazu,

¹³⁴ Meine Übersetzung: „trotz des *Ley 1381* [...] scheint das Bildungssystem in Kolumbien die Hinweise zur Achtung der sprachlichen Vielfalt des Landes zu ignorieren.”

dass Sprecher:innen nicht dominanter Sprachen selbst negative Einstellung gegenüber ihrer Sprache entwickelt haben (González Piraján 2017: 6-7), also diesen Habitus verinnerlicht haben.

Durch das *Ley 1381 de 2010* in Titel 1 unter Artikel 2 proklamiert der Staat, dass dieser im Zusammenhang mit Indigenen Sprachen „promoverá la preservación, la salvaguarda y el fortalecimiento de las lenguas nativas, mediante la adopción, financiación y realización de programas específicos“¹³⁵ (Función Pública o.J.d). Durch den Artikel 1 aus dem *Acuerdo 102 de 2013* kommt es aber insofern zu einem Paradox, weil für Studierende „[l]a obtención del nivel de suficiencia en lengua extranjera es una obligación y requisito de grado de cada estudiante“¹³⁶ (Mantilla Prada 2013). Paradox ist hier nicht, dass der Erwerb einer Fremdsprache vorausgesetzt wird, sondern, dass diese Vereinbarung unter dem Dach eines mehrsprachigen Kolumbiens entsteht und dadurch die bereits existierende Mehrsprachigkeit bestimmter Bevölkerungsgruppen ausblendet und Hegemonialsprachen wie Englisch den Vortritt gibt (Figueroa Londoño 2017: 8-10), wobei es sich letztlich auch um eine Weiterführung eines kolonialen Binäres aus positiver und negativer Mehrsprachigkeit handelt (de Mejía 2015: 49).

An der *etnoeducación* kann, wie gezeigt, kritisiert werden, dass sie Alterität schafft, weil ethnische Subjekte anders als nicht-ethnische Subjekte gebildet werden (Rojas 2011: 191) und Diversität und Interkulturalität nicht der Mehrheit, sondern nur der Minderheit gelehrt wird. Immerhin wäre es möglich, ein Schulfach in die Curricula aufzunehmen, welches der kulturellen, sprachlichen, ontologischen und epistemologischen Vielfalt Kolumbiens gerecht wird. Die aktuelle Ausformulierung der *etnoeducación* impliziert jedoch vielmehr, dass die eigenen Inhalte nur für die Gemeinschaften selbst Relevanz haben und dementsprechend für die Mehrheitsbevölkerung unwichtig sind. Kolonialität par excellence.

Inwiefern der *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia* (MinCultura 2022), der in Anlehnung an das Jahrzehnt Indigener Sprachen der UNESCO entstanden ist, reale Änderungen bringen wird, hängt vom Willen der aktuellen und zukünftigen Regierungen als auch dem Willen der Politik ab, diese auch wirklich umzusetzen. Schließlich hat sich gezeigt, dass es durchaus positive Bestrebungen gab und gibt, diese aber kaum gesellschaftlichen und

¹³⁵ Meine Übersetzung: „die Erhaltung, den Schutz und die Stärkung der Indigenen Sprachen durch die Adaption, Finanzierung und Umsetzung spezifischer Programme fördern wird.“

¹³⁶ Meine Übersetzung: „[d]as Erreichen von Fremdsprachenkenntnissen für alle Studierenden eine Pflicht und eine Voraussetzung für das Studium ist.“

politischen Wandel erreichen konnten. Vielmehr wurden diese in ein koloniales System eingespeist, das sich weiterhin reproduzierte und reproduziert.

3.5. Das *cabildo Wounaan-Nonám* in Bogotá

Die Wounaan leben hauptsächlich in der pazifischen Chocó-Region Kolumbiens, wobei Teile der Gemeinschaft auch in Panama, dort vor allem im Darién, beheimatet sind. Dies geht vor allem auf die Ausbreitung der spanischen Invasoren:innen während der Kolonialzeit zurück, die zu einer Dispersion der Bevölkerungsgruppen innerhalb des Chocós, aber auch darüber hinaus führte. Erst die Intensivierung des Kolonialismus führte zu einer Beherrschung dieser Gemeinschaft. Die nach der Unabhängigkeit gewonnenen Freiheiten sollten gegen Ende des 19. Jahrhunderts enden, als die Missionsarbeit sowie die Kolonialisierung aus dem *departamento* Antioquia heraus begann. „La represión de la misión sobre elementos culturales como el vestido, la lengua, el chamanismo, las festividades, ocasionó un decaimiento de la cultura”¹³⁷ (Pardo 1987: 289).

Im Chocó leben die Wounaan hauptsächlich entlang der Flüsse San Juan, Baudó, Atrato, Docampado und Sigirigisua (Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena 2020: 7). Im Jahr 2003 verließen 60 Familien den Chocó von denen zwölf in Bogotá blieben (Londoño Parga et al. 2015: 7). Unter diesen Familien befanden sich Sercelinito Piraza und seine Familie, welche die ersten Wounaan waren, die als Deplatzierte in der Hauptstadt des Landes ankommen sollten (Ávila Molina 2015: 14). Im Laufe der Zeit kamen weitere Familien nach Bogotá, einerseits auf der Suche nach besseren Bildungs- und Arbeitschancen, andererseits aber auch als *desplazados* und *desplazadas forzadas*, die auf der Flucht vor dem bewaffneten Konflikt sowie illegalen Akteuren:innen Sicherheit suchten (Ávila 2019: 59). Die Gewalt im Chocó hat seither keineswegs nachgelassen, so sahen sich Gemeinschaften im Chocó durch Massenvertreibung, Ausgangssperren durch illegale Akteure:innen, gezwungene Anwerbung durch bewaffnete Akteure:innen, Ermordungen sowie Belästigungen einer neuen Gewaltspirale ausgesetzt, „disproportionately affecting the Emberá, Wounaan, Nasa and Awá peoples and the traditional Afro-descendant communities living in their collective territories” (Mendoza 2022: 376).

Heute leben laut DANE (2019b) 14.825 Wounaan in Kolumbien, wovon 12.126 im Chocó, 2.237 im Valle del Cauca und 1,9 % (278) in Bogotá leben. Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena (2020: 9) gehen jedoch von 160 Familien mit insgesamt 650

¹³⁷ Meine Übersetzung: „Die Unterdrückung kultureller Elemente wie Kleidung, Sprache, Schamanismus und Feste durch die Mission führte zu einem Niedergang der Kultur.”

Wounaan in Bogotá aus, die vor allem im südlichen Bezirk Ciudad Bolívar in den Vierteln La Arabia und Vista Hermosa leben. Wie das Land Kolumbien (Wade 1991) ist auch die Stadt Bogotá stark rassialisiert, innerhalb derer vor allem im Süden und in den Peripherien Gemeinschaften in prekären Situationen aufgrund mangelnder Infrastruktur und Sicherheit leben. Diese Gewalt „termina por revictimizar a la comunidad“¹³⁸ (Cárdenas Jerez & Gómez Jerez 2020: 16).

Auch Ávila (2019: 60) streicht Probleme in Bogotá heraus, die auf unzureichender und diskontinuierlicher Umsetzung politischer Agenden, „cambio de prácticas económicas, bajo rendimiento académico y deserción escolar, dado que los niños y jóvenes no recibían una educación pertinente“¹³⁹ zurückzuführen sind. Im Einklang damit nennen Vargas-Cruz et al. (2020) Gesundheit, Bildung sowie Wirtschaft als Problembereiche innerhalb der Stadt. So seien 12,8 % der Wounaan in Bogotá nicht Teil des Gesundheitssystems. Dazu kommen strukturelle Probleme, wie finanzielle Schwierigkeiten, um Gesundheitskosten zu decken sowie das Fehlen „de una EPS indígena en la capital del país“¹⁴⁰ (Vargas-Cruz et al. 2020: 7), die auf kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Wounaan Rücksicht nimmt. Auf ökonomischer Ebene sind von 289 arbeitsfähigen Wounaan 127 tatsächlich in der Lage zu arbeiten, weil die übrigen sich noch in Ausbildung befinden. Davon seien aber 15,7 % arbeitslos und 63 % verdienen weniger als ein Mindestgehalt, weshalb „el 91,1 % dejaron de comer alguna de las comidas principales por falta de recursos económicos en el último mes“¹⁴¹ (Vargas-Cruz et al. 2020: 14). Viele Wounaan gehen informeller Arbeit nach und Frauen arbeiten vor allem im Haushalts- oder Pflegedienst. Für Vargas-Cruz et al. (2020: 14) gäbe es zwar durchaus gute Ansätze, aber „el incumplimiento de su ejecución falla en garantizar los derechos de los pueblos indígenas en Bogotá.“¹⁴²

Obwohl die Einhaltung bildungspolitischer Maßnahmen weiter fortgeschritten ist als gesundheitliche und wirtschaftliche, liegen die Schulbesuchszahlen weiterhin unterhalb des Durchschnitts anderer Bewohner:innen Bogotás. Für Vargas-Cruz et al. (2020: 10) „se necesita mayor acompañamiento técnico“¹⁴³ sowie eine Annäherung von Bildungseinrichtungen an Bildungsformen, die den Wounaan eigen sind, zumal es hier auch an sprachlichen

¹³⁸ Meine Übersetzung: „führt zu einer erneuten Viktimisierung der Gemeinschaft.“

¹³⁹ Meine Übersetzung: „veränderte wirtschaftliche Praktiken, schlechte schulische Leistungen und Schulabbruch, da Kinder und Jugendliche keine angemessene Bildung erhielten.“

¹⁴⁰ Meine Übersetzung: „das Fehlen einer Indigenen Gesundheitsvorsorge in der Landeshauptstadt“

¹⁴¹ Meine Übersetzung: „91,1 % haben im letzten Monat eine der Hauptmahlzeiten aus Mangel an finanziellen Mitteln eingestellt.“

¹⁴² Meine Übersetzung: „die fehlende Durchsetzung der Rechte der Indigenen Völker in Bogotá nicht gewährleistet ist“

¹⁴³ Meine Übersetzung: „ist mehr technische Begleitung erforderlich“

Mechanismen liegt, die eine bessere Integration „para la inserción al sistema occidental en especial para jóvenes y adultos“¹⁴⁴ erschweren. Dass die Umsetzung von Maßnahmen aufgrund von Einbindungsbestrebungen in ein okzidentales Bildungssystem zu kritisieren ist, sollte innerhalb dieser Arbeit nicht überraschen. Davon abgesehen fehlt es aber vor allem an der Bildung von Lehrpersonal.

Als Lösung für diese Probleme nennen Vargas-Cruz et al. (2020: 2) immer wieder Territorium „para realmente ofrecer alternativas de inserción a la ciudad.“¹⁴⁵ Einerseits kann durch die Bereitstellung von Territorium die Möglichkeit geboten werden, eigene Medizinpflanzen anzubauen, die einen wichtigen Aspekt ihrer medizinischen Praktiken darstellen. Andererseits kann dies auch als Lösung dafür gelten, dass die Gemeinschaft sich durch landwirtschaftliche Tätigkeiten selbst erhält und gleichzeitig Arbeitsmöglichkeiten entwickeln kann, die im Einklang mit ihren Bedürfnissen sind.

Die Sprache der Wounaan ist das Woun Meu und gehört mit der Sprache Emberá zur Chocó-Sprachfamilie (Landaburu 2006: 602). „En cuanto a la lengua nativa, se evidenció la minorización y riesgo de pérdida de la lengua y la cultura [W]ounaan en el escenario urbano“¹⁴⁶ (Ávila 2019: 60). Dem ist auf alle Fälle zuzustimmen, schließlich ist die dominante Stadtsprache das Spanische und die Interaktion mit staatlichen und anderen gesellschaftlichen Akteuren:innen sowie Institutionen ist eng an die Fähigkeit Spanisch zu sprechen geknüpft. Ávila (2019: 61-64) beschreibt dementsprechend sprachliche Praktiken auf institutioneller, gemeinschaftlicher und familiärer Ebene und resümiert, dass es zu einer Aneignung des Spanischen gekommen sei und sich daraus auch eine eigene spanische Varietät ablesen lässt. Dementsprechend würde *translanguaging* in beiden sprachlichen Repertoires eingesetzt werden. Folgt man Bodnar (2013: 279) sprechen insgesamt 96,5 % aller Wounaan ihre Sprache. Lediglich ein kleiner Teil der Gemeinschaft versteht die Sprache, spricht sie aber weniger oder nicht beziehungsweise versteht und spricht Woun Meu nicht. So hat die Gemeinschaft insgesamt ein großes Interesse, die Sprache zu lernen. Während 74,5 % der Familienoberhäupter finden, dass in der Schule Woun Meu und Spanisch gelernt werden soll, denken 20,9 % dieser, dass ausschließlich Woun Meu gelehrt werden soll und 4,3 %, dass ausschließlich Spanisch in den Schulen vermittelt werden soll (Bodnar 2013: 286-287). In Bodnars Ausführungen sind wichtige kontextuelle als auch sozio-demografische Aspekte

¹⁴⁴ Meine Übersetzung: „für die Integration in das westliche System, insbesondere für Jugendliche und Erwachsene.“

¹⁴⁵ Meine Übersetzung: „um wirklich Alternativen für die Integration in der Stadt zu bieten.“

¹⁴⁶ Meine Übersetzung: „was die *lengua nativa* betrifft, so ist die Minorisierung und die Gefahr des Verlusts der Sprache und Kultur der Wounaan im städtischen Umfeld offensichtlich.“

absent, weshalb diese Angaben auch kritisch betrachtet werden müssen – immerhin kann diese Ansicht bei jüngeren Personen abweichen. Zudem ist auch nicht klar definiert, wie *sprechen* verstanden werden soll oder der Sprachgebrauch erfasst wurde. Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena (2020: 7) bestätigt davon unabhängig aber, dass die Wounaan die Sprache Woun Meu „en contexto ciudad la practicamos todos y todas.“¹⁴⁷ Dies liegt vor allem auch an der Spracheinstellung der Wounaan: „solo es [W]ounaan quien habla [W]oun [M]eu“¹⁴⁸ (Sichra 2019: 78).

4. Lernmomente

Durch die folgenden Abschnitte wird nun eine Diskussion nachgezeichnet, die mich vor, während und auch nach dem *Forschungsprozess* begleitete; die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von *Forschung* vor allem im Zusammenhang mit dekolonialen und Indigenen Ansätzen. Davon ausgehend wird von der Theorie aus immer ein Bezug zur Praxis hergestellt. Im zweiten Abschnitt werden jene Aktivitäten behandelt, welche die Grundlage für die Daten darstellen. Besprochen wird dabei vor allem der *círculo de palabras*. Im letzten Teilabschnitt wird auf den Analyseprozess eingegangen.

4.1. Methodologische Überlegungen des Lernprozesses

Methodologisch versuchte ich von Anfang an, dekoloniale und Indigene Ansätze im Zusammenhang mit Methode und Methodologie zu berücksichtigen und zu vereinen. Den Ausgangspunkt dafür stellt *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* von Linda Tuihwa Smith dar. Smith (2012) beschreibt darin den Umgang mit Indigenen Gemeinschaften gesamtgesellschaftlich, aber auch durch Forscher:innen und kritisiert beispielsweise den Diskurs, in dem sich *Sprachrevitalisierung* bewegt sowie die Nomination und Prädikation Indigener Gemeinschaften. Davon ausgehend stellt sie Fragen bereit, die als Orientierung dienen, um Forschungstätigkeiten zu hinterfragen und zu dekolonialisieren. Dabei hebt sie hervor, dass Indigene sich selbst erforschen sollen, denn aus einer Indigenen Perspektive „[q]uestions are framed differently, priorities are ranked differently, problems are defined differently, and people participate on different terms“ (Smith 2012: 196). Forscher:innen aus dem Westen sind eben westlich sozialisiert und können dadurch Aspekte verkennen oder missinterpretieren. Dennoch spricht sie Forscher:innen aus dem Westen nicht

¹⁴⁷ Meine Übersetzung: „im Kontext der Stadt, sprechen wir sie alle.“

¹⁴⁸ Meine Übersetzung: „nur wer Woun Meu spricht ist Wounaan.“

ab, gemeinsam mit Indigenen Gemeinschaften zu forschen. Dies müsse aber innerhalb Indigener Ansätze passieren.

Smiths Kritik ist legitim und dementsprechend muss ich mich als Autor auch immer als sozialisiertes Produkt meiner Vergangenheit verstehen. Dementsprechend spreche ich an dieser Stelle auch von einem *Versuchen* dekoloniale und Indigene Ansätze zu vereinen, da es mir als weißer queerer Mann, der im Tiroler Unterland geboren wurde, aufwuchs und die meiste Zeit seines Lebens dort verbrachte, unmöglich ist, aus einer Indigenen Perspektive zu sprechen. Zudem war und ist mein Leben durchzogen von Privilegien. So konnte ich mithilfe eines Stipendiums Sprachwissenschaften an der Universität Innsbruck studieren und anschließend, ohne nachzudenken, nach Kolumbien ziehen, um zweieinhalb Jahre später ein Masterstudium mithilfe des gleichen Stipendiums an der Universität Wien aufzunehmen. Ich kenne keinen Hunger. Waffen und Krieg kenne ich nur aus Medien und ich wurde nie zur Migration gezwungen. Aufgrund meiner Herkunft und Sprache wurde ich kaum als rückständig betrachtet, auch wenn manche Varietäten durchaus so aufgefasst werden. Obwohl ich als homosexueller beziehungsweise queerer Mann Diskriminierung durchaus kenne, sind mir jene Machthierarchien, mit denen Indigene Personen aufgrund rassialer, sozialer, politischer, ökonomischer, historischer, sprachlicher, ontologischer, epistemologischer Aspekte täglich ausgesetzt sind, selbst fremd. Das soll aber keine Absage daran sein, zu *versuchen*, die Welt aus diesem Blickwinkel verstehen zu wollen. Dafür muss man aber vor allem eines: Lernen.

Der *Forschungsprozess* manifestierte sich für mich als Lernprozess, wodurch ich von dem Wort *Forschung* abrücken möchte. Die von mir vorgenommene Distanzierung hat unter anderem auch die Bedeutung des Wortes *Forschung* als Auslöser. *Forschung* leitet sich im Deutschen von dem Verb *forschen* ab, welches als „gründlich, systematisch nach (wissenschaftlicher) Erkenntnis suchen“ (DWDS o.J.) definierbar ist. *Erkenntnis* bezeichnet erstens „das, was von jmdm. erkannt, festgestellt worden ist, die Beurteilung, die aus Erfahrungen gewonnen ist[,] [und] 2. [Philosophie] richtige Widerspiegelung der Außenwelt im Bewusstsein des Menschen, das Erfassen der Realität“ (DWDS o.J.). Diese Definitionen sind vielleicht alltagssprachlich und offen für Kritik, sie dienen aber als gute Basis für Reflexion, auch weil sie aufgrund ihrer Alltagssprachlichkeit am weitesten verbreitet sind. Das mit mir geteilte Wissen wurde weder aus meiner Erfahrung gewonnen noch von mir erkannt oder festgestellt. Die vermeintliche Erkenntnis stellt vielmehr das Wissen der Wounaan dar, welches sie in einem spezifischen sozialen Kontext vermittelt haben. Dadurch erzählten sie nicht nur von ihren Erfahrungen, sondern lehrten mich auch, ihre Lebenswelt durch ihre Augen zu sehen. Wissen, so Datta (2018: 8) „is not discovered, it is learned.“ Indem an die Stelle von

Forschung Lernen rückte, änderten sich nicht nur metaphorische Rollen, weil es keine Forschungsobjekte im kolonialen Sinne mehr gab (s. Abschnitt 2.2.2.), vielmehr ermöglichte die Umbenennung eine Umdeutung des Prozesses an sich. Forschen und Forschung sind für Indigene Gemeinschaften häufig negativ konnotiert, denn die Art und Weise, wie *an* ihnen oder *über* sie Forschung betrieben wurde, ging in das kollektive Wissen ein und ist Teil der Erinnerungskultur (Smith 2012: 1). In der *cabildo*-Versammlung, innerhalb derer ich meine Idee präsentierte, mahnten die Anwesenden, dass sie bereits Erfahrungen mit Forschenden gemacht hatten, die ihre Ergebnisse nicht teilten, Versprechungen abgaben, an die sie sich nicht hielten, und denen egal war, ob der „indio muerto o indio vivo“¹⁴⁹ ist.

Der Umgang mit Wissen und Ergebnissen ist auch ein relevanter Aspekt innerhalb Indigener Methodologien. Walter & Suina (2019: 236) nennen im Zusammenhang mit *Indigenous Data Sovereignty* und Statistik die Wichtigkeit von „collective rights to data about our people, territories, lifeways and natural resources.“ Auch Pualani Louis (2007) streicht neben drei weiteren Punkten die Relevanz hervor, geistiges Eigentum zu wahren und nicht an sich zu reißen. Vielmehr sollen Indigene Gemeinschaften weiterhin über das geistige Eigentum verfügen und die Möglichkeit haben „to maintain control over all publication and reporting of that knowledge“ (Pualani Louis 2007: 133). Dementsprechend stellt das in dieser Arbeit Gelernte auch Wissen dar, welches weiterhin im Besitz der Wounaan bzw. des *cabildos* Wounaan-Nonám ist und bleibt. Sämtliche erhobenen Daten, das heißt Audiodaten, Transkripte und Gedächtnisprotokolle, wurden dem *cabildo* in digitaler Form mit dem Hinweis übergeben, dass sie jederzeit über eine Löschung, Schwärzung oder Änderung verfügen können. Dies wurde so auch im *cabildo* beschlossen.

Indigene Methodologie hebt Reziprozität hervor. Das heißt, dass durch die gemeinsame Arbeit und das Lernen miteinander nicht nur Vorteile für Lernende, sondern auch für die Gelehrten, also die Gemeinschaft, entstehen sollen (Pualani Louis 2007: 133). Dabei handelt es sich aber nicht unbedingt um den Austausch von Geld gegen Wissen, wie es möglicherweise verstanden werden könnte. Vielmehr geht es darum, von Anfang an darüber zu sprechen, welche positiven, aber auch negativen Folgen die Zusammenarbeit haben könnte und wie diese das Leben der Gemeinschaft gegebenenfalls verbessern kann (Pualani Louis 2007; Smith 2012; Sylvester et al. 2020). Auch dies wurde in der *cabildo*-Versammlung besprochen.

Der Lernprozess und auch die Zusammenarbeit, um das Leben der Gemeinschaft positiv zu verändern, endet nicht, wie gegebenenfalls angenommen, mit der letzten Versammlung. „In

¹⁴⁹ Meine Übersetzung: „Indigene tot oder lebendig“

[I]ndigenous frameworks, relationships matter. Respectful, reciprocal, genuine relationships lie at the heart of community life and community development” (Smith 2012: 125). Echte Beziehungen enden schließlich nicht, wenn man sich voneinander verabschiedet, sondern leben fort und werden laufend genährt. Um wirklich miteinander zusammenzuarbeiten und voneinander und miteinander lernen zu können, braucht es eine gute Beziehung. Indigenes Wissen wird von Burrage (2020: 30) und Wilson (2001: 177) als relational bezeichnet, da es in der Beziehung zwischen Menschen und ihrer Umwelt entsteht. Wissen entsteht und besteht auch durch die zwischenmenschlichen Beziehungen. Wissen ist somit sozial und situativ. Dies bedeutet, dass das Wissen nicht aus einer Hybris des Nullpunkts (siehe Abschnitt 2.2.2.) entsteht, in der die Perspektive der Lernenden nicht einfließt. Wissen entsteht durch die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden, die diese Rollen auch tauschen können. Leider habe ich es verabsäumt, die Wounaan besser kennenzulernen, bevor wir begannen, miteinander zu arbeiten. Wir lernten uns also erst durch das gemeinsame Lernen besser kennen. Dies ist durchaus ein Kritikpunkt, dem ich mich stellen muss und eine Schwachstelle dieser Arbeit, weil das Kennenlernen eigentlich vor der Zusammenarbeit passieren hätte sollen. Dennoch entwickelte sich im Laufe der Zusammenarbeit eine gute Beziehung zu verschiedenen Personen, was ein echtes Miteinander ermöglichte.

Letztlich wird im Rahmen Indigener Methodologien hervorgehoben, „that research in Indigenous communities be conducted respectfully, from an Indigenous point of view” (Pualani Louis 2007: 131). Dazu ist es wichtig, zu lernen und zu wissen, was *respektvoll* für eine bestimmte Gemeinschaft bedeutet. Sicherlich existieren bestimmte Verhaltensweisen, die allgemein als respektvoll angesehen werden können. Bestimmte Aspekte, ob man zum Beispiel angebotenes Essen ablehnen darf, ablehnen muss oder nicht, sind jedoch sozialisiert. Gerade weil das Verständnis von Respekt abweichen kann, und man einfach nicht alles erraten kann, war es dementsprechend notwendig, häufiger nachzufragen. Respekt soll aber nicht nur im Umgang miteinander existieren, auch die Art und Weise, wie Personen dargestellt werden, soll respektvoll sein. Pualani Louis (2007: 134–135) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Indigene häufig „as ‘subjects’ or ‘informants’ instead of ‘collaborators’ or ‘partners in theorising’” bezeichnet werden. Aus diesem Grund verwendeten wir gleich von Anfang an Begriffe wie Kollaboratoren:innen, Lehrer:innen oder Partner:innen. Bei der Darstellung handelt es sich aber nicht nur um Bezeichnungen, die von Lernenden zu wählen sind, vielmehr geht es auch um ein aktives Zuhören, um zu lernen, wie sich Personen selbst bezeichnen und wie sie bezeichnet werden möchten. So stellte sich im *círculo de palabras* (Wörterkreis) heraus, dass die Wounaan in Bogotá, wenn sie als *cabildo* sprechen, als Einheit auftreten und

für das *cabildo* insgesamt sprechen. Das bedeutet nicht, dass das Individuum keine eigene Meinung hat oder haben kann. Es bedeutet aber, dass Aussagen teilweise nicht als die Aussage einer Person, sondern als die Aussage einer Gemeinschaft anzusehen sind, außer es handelt sich explizit um die Erfahrung einer Person. Steinhauer (2002: 73) schreibt in diesem Zusammenhang, dass es notwendig ist „listening intently to others’ ideas and not insisting that your ideas prevail.“ Dies hat meiner Ansicht nach aber nicht nur Konsequenzen auf die Darstellung von Personen, sondern auch auf die Art und Weise, wie gelernt wird. Deshalb wurde auch nicht vorgegeben, wie der Lernprozess zu gestalten sei. Einerseits wird der Lernprozess dekolonialisiert, weil es nicht die Vorstellungen Forschender ist, die den Prozess bestimmen. Andererseits gestalteten die Kollaboration:innen dadurch den ganzen Prozess in jedem Moment mit. Die Methode, also der Rahmen, in dem das Lernen stattfinden sollte, wurde vom *cabildo* Wounaan-Nonám vorgegeben. Diese entschieden sich für *círculos de palabras*.

4.2. Instanzen des Lernprozesses

Im vorhergehenden Abschnitt habe ich mich mit wichtigen Aspekten Indigener Methodologien beschäftigt. Reziprozität, Respekt, Relationalität und das Recht auf Datensouveränität wurden dabei im Zusammenhang mit dem Lernprozess, der diese Arbeit informiert, besprochen. Indigene und dekoloniale Ansätze fokussieren ein Miteinander und ein Voneinander, wovon auch der Lernprozess selbst betroffen ist. Das *cabildo* Wounaan-Nonám entschied sich dazu, *círculos de palabras* durchzuführen.

4.2.1. Círculo de palabras

Bei *círculos de palabras* (Cdp) handelt es sich nicht um eine Gesprächskonstellation, die von verschiedenen Indigenen Gruppen in ähnlichen, aber auch voneinander abweichenden Ausführungen verwendet wird. Majín Melenje (2018: 152) beschreibt diese im Zusammenhang mit den Yanakuna¹⁵⁰ als „una forma armónica del compartir sabidurías y conocimientos con humildad“¹⁵¹, innerhalb derer sich Reziprozität und gegenseitiger Respekt zeigen, weil es sich um ein Gespräch handelt, in dem alle gleichberechtigt sind. Die Kreisform selbst schafft dabei Einheit (Zamora González 2021: 58) und verweist auf die Relevanz der Beziehung. Wilson (2001: 178) beschreibt die *círculos de palabras* in einem kanadischen Kontext als beliebte Methode, da diese einerseits in westliche und Indigene Paradigmen passen und andererseits die epistemologische Relevanz von Beziehungen beinhalten. Nach Wilson werden diese häufig als Fokusgruppendifkussionen bezeichnet, um ihren wissenschaftlichen Einsatz zu begründen.

¹⁵⁰ Die Yanakuna oder Yanacona sind eine Indigene Gemeinschaft, die vor allem im Cauca Kolumbiens lebt.

¹⁵¹ Meine Übersetzung: „eine harmonische Art, Weisheit und Wissen in Demut zu teilen“

Davon möchte ich aber abweichen. Castro-Gómez (2007a: 84) hat Indigene Wissensformen aus kolonialer Sicht als Doxa bezeichnet, als ein „obstáculo epistemológico que debe ser superado.“¹⁵² Wenn nun etwas anders bezeichnet wird, verschieben sich nicht nur Konnotationen, Geschichten und Ideen, die damit verbunden sind, werden invisibilisiert. Man könnte dies vergleichen mit der Benennung von Orten mit kolonialen Namen, da auch dadurch Geschichten, Ideen etc. verloren gehen können. Auch werden dadurch koloniale Logiken reproduziert. Da Indigenes Wissen oder Wissensformen als nicht ‚rechtfertigbar‘ verstanden werden, müssen sie in ein westliches Kostüm gezwängt werden, um legitimiert zu werden. Implizit darin finden wir die Kolonialität des Wissens; die Heterarchisierung von Wissen aus einer modernen/westlichen Logik.

Folgt man Schulz (2012), diskutieren bei einer Fokusgruppe sich fremde Personen in einem moderierten Umfeld über ein bestimmtes Thema, welches vorgegeben ist. Da sich die Teilnehmenden nicht kennen, kann Meinungsvielfalt abgeleitet werden, denn Konsens ist nicht unbedingt das Ziel einer Fokusgruppe. Da sich Personen nicht kennen, eignet sich die Fokusgruppe aber weniger für intime Themen. Zudem wird das Thema häufig durch einen Impetus initiiert. Ein Cdp ist nun aber genau das Gegenteil. In den meisten Fällen sprechen einander bekannte Personen über bestimmte Themen. Dabei können persönliche und intime Aspekte diskutiert und besprochen werden. Das Thema kann zwar vorgegeben sein, von diesem kann aber abgewichen werden, schließlich ändern sich Themen innerhalb von Gesprächen häufig auf natürliche Art und Weise. Es gibt auch keine vorgegebene Moderation. Natürlich können immer wieder Rückfragen gestellt werden, dies muss aber nicht durch Moderation erfolgen. Zumal es innerhalb des Cdp keine neutrale Person geben muss. Die Teilnahme ist zufällig und eine Vorauswahl der Anwesenden gibt es nicht. Natürlich könnte man argumentieren, dass der Cdp ähnliche Vorteile wie eine Fokusgruppe hat (Schulz 2012: 12-13), dies scheint aber eher allgemeinen Gruppendynamiken geschuldet und nicht dem Format.

Aus Sicht des *cabildo* Wounaan-Nonám stellt der Cdp eine Möglichkeit dar, oral Wissen, Geschichten, Fähigkeiten, Kenntnisse, Traditionen, Kultur, Sein, etc. zu vermitteln und auszutauschen „desde el saber propio, de lo poquito que él sabe desde su propio pensar [...], pero él está compartiendo con nosotros“¹⁵³ (Emir Carpio Luvieza – Reunión I: 90). Das *cabildo* hebt dabei klar die Beziehungsseite des Cdp für sie hervor, denn es ist nicht unbedingt relevant,

¹⁵² Meine Übersetzung: „epistemologisches Hindernis, das es zu überwinden gilt.“

¹⁵³ Meine Übersetzung: „aus seinem eigenen Wissen, aus dem Wenigen, das er aus seinem eigenen Denken kennt [...], aber er es teilt mit uns“

wie *viel* eine Person weiß. Wichtiger ist es, dass diese Person sich mit ihnen austauscht und dadurch miteinander gelernt wird. Gender und Alter sind dabei irrelevant, wobei *mayoras* und *mayores* innerhalb des Cdp eine Lehrenden-Rolle für jüngere Generationen einnehmen, sodass diese zukünftig über das gleiche Wissen verfügen können. Das bedeutet aber nicht, dass jüngere Personen keine Lehrenden-Rolle einnehmen können. Der Cdp verkörpert nicht nur eine Gesprächsform; „es nuestra transmisión de saberes, más que todo el espacio nuestro”¹⁵⁴ (Emir Carpio Luvieza – Reunión I: 90). Der Cdp ist also räumlich zu verorten und findet für das *cabildo* Wounaan-Nonám sowie in Bogotá als auch im Territorium vor allem im *Dichardi* statt. Ein *Dichardi* ist ein Haus der Wounaan, das kreisförmig aufgebaut ist und dessen Boden hochgestellt ist. Das *Dichardi* ist ein heiliger Ort, der zumindest im Territorium nur unter bestimmten Voraussetzungen betreten werden darf. Diese Bedingungen haben vor allem mit Kleidung zu tun. Das *Dichardi* ist ein Ort des Gemeinsamen und wird für Rituale, Feste, aber eben auch für den Austausch und das Lernen miteinander benutzt (Emir Carpio Luvieza – Reunión I: 67). Das *cabildo* Wounaan-Nonám hat in Bogotá im physischen *cabildo* auch ein *Dichardi* gebaut und dies war der Ort, an dem der Cdp stattfand.

Hervorzuheben ist aber, dass der Cdp den Wounaan bzw. dem *cabildo* Wounaan-Nonám nicht eigen ist. Es handelt sich zumindest namentlich um ein übernommenes Konzept, dessen Benennung innerhalb des *cabildos* auch diskutiert wird. Im Cdp wurde als Alternative beispielhaft *minga de pensamientos* als Bezeichnung eingebracht, weil *minga* dem *cabildo* Wounaan-Nonám nähersteht. Das Wort *minga* stammt aus dem Quechua und bezeichnet „different types of communal farm work” (Escobar 2011: 306). Mittlerweile wurde die Bedeutung der *minga* erweitert und bezeichnet das gemeinschaftliche Arbeiten und Zusammenkommen im Allgemeinen¹⁵⁵. Die Bezeichnung Cdp wird hier aber dennoch beibehalten, da diese auch in der Konversation untereinander weiterverwendet wurde.

Insgesamt gab es zwei *círculos de palabras*, die im *Dichardi* im *cabildo* Wounaan-Nonám stattfanden. Wie bereits erwähnt, wurde eine Vorauswahl von Personen zumindest nicht durch mich getroffen, da die Organisation beim *cabildo* selbst lag. Die gesamte Anzahl an Teilnehmenden lässt sich nicht genau eruieren, da Personen im Laufe des Cdp immer wieder aus- und eintraten, nur zuhörten oder sich quasi im Vorbeigehen kurz einbrachten, um dann

¹⁵⁴ Meine Übersetzung: „Er ist unsere Wissensvermittlung, mehr noch, unser Raum.”

¹⁵⁵ Ein Beispiel dafür ist auch die *Minga Indígena* in Kolumbien, die für unterschiedliche Aktivitäten zusammenkommt. Dabei handelt es sich augenscheinlich nicht um eine Institution oder Kollektiv, sondern um Personen, die nach Bedarf spontan kooperieren.

wieder zu gehen. So kam es, dass wir in einem Moment zu zweit, in einem anderen Moment insgesamt sechzehn Personen waren.

Für die beiden Sitzungen bereitete ich einen Leitfaden vor, der auf theoretischen Vorüberlegungen zu Kolonialität/Dekolonialität aufbaute (siehe Abschnitt 2) und sich thematisch entlang Wissen, Sein, Territorium und Sprache bewegte. Zu den Themen wurden konkrete Fragen wie „¿Cómo es la vida en Bogotá?“¹⁵⁶ ausgearbeitet. Der Cdp selbst begann immer mit einer Vorstellungsrunde und mit der Frage „¿Qué es su historia?“¹⁵⁷. Es stellte sich schnell heraus, dass der Leitfaden nicht benötigt wurde, weshalb ich ihn zur Seite legte.

Die Cdp wurden mit einem Mikrofon aufgenommen. Das Mikrofon stellte ich anfangs in die Mitte, später wurde das Mikrofon aber in beiden Cdp herumgereicht, da es vermehrt zu Hintergrundgeräuschen kam. Der erste Cdp fand hauptsächlich mit dem *cabildo* selbst statt und 02:47:54 (HH:MM:SS) wurden aufgezeichnet. Im zweiten Cdp war die Frauengruppe WARKHI anwesend und von diesem wurden 00:45:03 aufgenommen. Beide Cdp dauerten länger als die Audioaufnahmen, weil es jeweils Vor- und Nachgespräche gab. Die Audioaufnahmen wurden anschließend transkribiert. Leider erlaubte die Aufnahme es nicht, ein sprachwissenschaftliches Feintranskript anzufertigen oder Turn-Taking umfangreich darzustellen, da es kaum möglich war zwischen Aussagen zu differenzieren, die als Reaktion auf etwas Gesagtes getätigt wurden, oder als Hintergrundgespräche oder -aussagen anzusehen sind. Andererseits kam es selten zu Zwischensequenzen, da im Cdp eine Person so lange spricht, bis sie alles gesagt hat. Erst dann übernimmt eine andere Person den Turn. Das Transkript wurde aber nicht geglättet. Das heißt, Wiederholungen, Reparaturen, Pausen etc. wurden so gut wie möglich abgebildet. Für die Analyse selbst wird jedoch eine Anpassung vorgenommen. Einerseits wurde dies von der Gemeinschaft so gewünscht, andererseits sollen die Transkripte nicht Ausgangspunkt für die Darstellung des Spanisch der Wounaan sein. Die Wounaan lernen Spanisch vorrangig im Alltag und bezeichnen das Spanische als komplizierte Sprache. Auch mein Spanisch entspricht nicht der *Real Academia Española*. Dennoch konnten wir kommunizieren und einander verstehen. Dies wurde auch positiv hervorgehoben. Im ersten Meeting hieß es:

Yo tampoco lo hablo bien. Si usted fuera nativo de español usted escucharía no sé [...] cuantas palabras que no expresamos bien. Pero estamos como casi igual, pues, del

¹⁵⁶ Meine Übersetzung: „Wie ist das Leben in Bogotá?“

¹⁵⁷ Meine Übersetzung: „Was ist eure Geschichte?“

contrario está diciendo ‘No, esta gente habla bien español.’¹⁵⁸ (Emir Carpio Luvieza – Reunión I: 108)

Dass wir alle nicht ‚perfekt‘ Spanisch sprechen, wurde als positiv wahrgenommen, weil wir uns nicht an unseren grammatischen Fehlern maßen, sondern die Kommunikation im Mittelpunkt stand. Im Zentrum dieser Arbeit steht primär Inhaltliches und wie dieses ausgedrückt wird, grammatische Aspekte, die aufgrund von Interferenzen entstehen sind dafür eher irrelevant und stellen ein anderes Interesse dar¹⁵⁹. Das soll aber nicht heißen, dass ich das Spanisch an einen Standard angeglichen habe und somit Wendungen und Strukturen komplett neugeschrieben habe. Dies wird von den Wounaan (s. Abschnitt 5.1.) selbst kritisiert. Außerdem würde dies bedeuten, als hätte die Sprache der Wounaan keinen Platz in dieser Arbeit, was durchaus kolonial zu sehen ist.¹⁶⁰

4.2.2. Lerntagebuch

Da das Lerntagebuch meiner Ansicht nach ein wichtiger Bestandteil qualitativer Arbeiten ist, möchte ich auch kurz darauf eingehen. Das Lerntagebuch wurde erst spät ein fester Bestandteil meines Lernprozesses, wandelte sich dann aber schnell zu einem elementaren Baustein. Im Gegensatz zum traditionellen Tagebuch, handelte es sich bei meinem Lerntagebuch initial um eine eigene WhatsApp-Gruppe¹⁶¹, in der ich mir selbst Bilder, Fotos, Videos, interessante Artikel, Ideen, Erinnerungen und kurze Sprachnachrichten schickte. Mit eintreten in den Austausch mit dem *cabildo* Wounaan-Nonám veränderte sich diese WhatsApp-Gruppe. Einerseits sprach oder schrieb ich Ideen, Gefühle, Emotionen vor den Lernmomenten in die Gruppe, andererseits wurde das Lerntagebuch auch zur Grundlage meines Lernprotokolls (siehe unten). Nach den Lernmomenten hielt ich kontextuelle Daten, wie Ort, Uhrzeit, Datum, Teilnehmer:innen, Gesprächsvibes, Gesprächsdauer, fest und sprach in einem Monolog auch über den Gesprächsverlauf, Themen, die wir behandelten, Auffälliges, Fragen, Probleme,

¹⁵⁸ Meine Übersetzung: „Ich spreche es auch nicht gut. Wenn du ein spanischer Muttersprachler wärst, würdest du hören, ich weiß nicht [...], wie viele Wörter, die wir nicht gut ausdrücken. Aber wir sind fast gleich, denn, im Gegenteil sagst du: ‚Nein, diese Leute sprechen gut Spanisch.‘“

¹⁵⁹ Für eine Kurzbeschreibung der spanischen Varietät der Wounaan in Bogotá: Ávila (2019).

¹⁶⁰ An dieser Stelle möchte ich auch darauf hinweisen, dass die Sprachwahl allgemein besprochen wurde, die Anwesenden jedoch nur untereinander und nicht mit mir auf Woun Meu sprachen. Dies kann daran liegen, dass ich zwar gesagt habe, dass es kein Problem darstellen würde, wenn auf Woun Meu gesprochen wird, ich dies aber nicht verstehen würde und sich die Anwesenden dementsprechend sprachlich an mich anpassten.

¹⁶¹ Um eine eigene WhatsApp-Gruppe zu haben, muss erst eine Gruppe mit einer anderen Person geschaffen werden. Nachdem man diese Person entfernt, hat man die Gruppe für sich selbst. Alternativ kann man auch alte Gruppen recyceln, aus denen andere Teilnehmer:innen ausgetreten sind oder, wenn man die Rolle des Admins besitzt, indem man andere Teilnehmer:innen entfernt. Mittlerweile gibt es aber auch die Möglichkeit sich selbst zu schreiben, indem man sich in der Kontaktliste auswählt.

aufgekommene Ideen (Anastasiadis & Bachmann 2006: 162) und hielt auch fest, was vor und nach der Audioaufnahme passierte.

Diese Audioaufnahmen hatten den Vorteil, dass ich sie rasch nach den Cdps anfertigen konnte. So schrieb ich nach dem ersten *cabildo*-Treffen noch Notizen, die aber aufgrund des holprigen Transportes teils schwer lesbar waren. Ein weiterer Vorteil der Audioaufnahmen ist und war, dass in kürzerer Zeit Informationen festgehalten werden konnten. Zwar ist es nicht möglich, eine Information zu markieren und über Pfeile oder Ähnliches zu kommentieren. Die Audioaufnahme verschriftlichte und komprimierte ich, wodurch auch das Verbinden von Informationen möglich wurde. Diese Auseinandersetzung verkörperte eine reflexive Diskussion mit mir selbst, über methodische, methodologische, analytische, aber auch emotionale, epistemologische, ontologische, relationale und persönliche Aspekte des Lernprozesses. Aus dieser Diskussion entstanden Fragen, sie zeigte Lücken und Diskontinuitäten auf, die ich mit dem *cabildo* klären konnte, sie erlaubte aber auch Unbehagen, Unverständnis und Überraschungen zu bearbeiten. Diese Diskussion war es auch, welche den Besuch im *Casa de Pensamiento* Wounaan anstieß.

4.2.3. Teilnehmendes Lernen

Zusätzlich zu den beiden Cdps gab es drei weitere Lernmomente. Diese wurden unter dem Gesichtspunkt einer teilnehmenden Beobachtung unternommen. Bevor ich auf diese eingehe, möchte ich die dahinterstehenden methodischen Überlegungen und dadurch auch die Benennung kurz problematisieren. „Gegenstand der [teilnehmenden] Beobachtung ist das soziale Handeln“ (Eisenmann et al. 2015: 144). Obwohl es Beobachtungsformen gibt, in der Personen lediglich als Beobachter:innen auftreten (Schöne 2005), wird die Beobachtung vor allem bei interaktiven Formen durch Interviews, Gespräche oder andere Eindrücke ergänzt. Methodisch eignet sich Beobachten schließlich eher dafür, soziales Handeln zu betrachten, während eine Befragung erlaubt, über Meinungen zu sprechen (Lamnek & Krell 2016: 520). Es kommt natürlich immer wieder zu Mischformen, weil bei Befragungen beobachtet und bei Beobachtungen befragt wird. Methodisch unterschieden wird dabei auch aufgrund der Transparenz, der Strukturiertheit, der Natürlichkeit, der Rolle der Beobachtenden sowie aufgrund der Datengrundlage (Lamnek & Krell 2016: 526-531; Schöne 2005: 171). Das wissenschaftliche Beobachten unterscheidet sich vom alltäglichen Beobachten, weil es geplant, zielgerichtet, wiederholt und systematisch vollzogen wird und einem wissenschaftlichen Zweck dient (Lamnek & Krell 2016: 525). Unterschiede gibt es auch in der Beobachtungsdauer. Diese variiert zwischen wenigen Beobachtungsmomenten bis hin zu

Beobachtungen über Monate oder mehrere Jahre, wie zum Beispiel in ethnografischen Studien (DeWalt & DeWalt 2011) und ist vom jeweiligen Interesse abhängig.

DeWalt & DeWalt (2011) und Lamnek & Keller (2016) verweisen im Zusammenhang mit Sozialwissenschaften im Sinne Malinowskis und Meads vor allem auf Personen, die über längere Zeit am alltäglichen Leben von bestimmten Gruppen oder Menschen teilnehmen oder mit ihnen zusammenleben, um mehr über Routinen, Rituale, Interaktionen oder andere relevante Aspekte des sozialen Lebens zu lernen. Im Rahmen dieser Arbeit war dies aber nicht der Fall. Sicherlich könnte man argumentieren, dass der gesamte Lernprozess durchgängig von Teilnahme und Beobachtung durchzogen war, schließlich beobachtet man auch, während man an einem Cdp teilnimmt. Dennoch ist das Ausmaß der Teilhabe am sozialen Leben der Wounaan ein anderes. Lamnek & Keller (2016: 551) verorten den Einsatz qualitativer Methoden als Grundlage zur Hypothesen- und Theoriebildung. Auch dies trifft in meinem Fall nicht zu. Die teilnehmenden Beobachtungen führten wir durch, sodass ich bestimmte Aspekte besser verstehen konnte. Dabei ging es nicht so sehr darum, ein umfangreiches Verständnis zu erhalten, sondern vielmehr wurden punktuelle Eindrücke gesammelt, um das in den Cdp besprochene *Casa de Pensamiento* Wounaan und die Wounaan besser kennenzulernen. Dementsprechend und auch im Zusammenhang mit den methodologischen Überlegungen in 4.1. spreche ich auch an dieser Stelle von einem Lernen.

In zwei dieser Lernmomente besuchte ich das *Casa de Pensamiento* Wounaan (CdPW) und einmal arbeitete ich mit einer Frauengruppe bei der Vorbereitung einer Veranstaltung zusammen. Das *Casa de Pensamiento* Wounaan ist prinzipiell mit einem Kindergarten vergleichbar und ist so benannt, weil dort „nace el pensar indígena“¹⁶² (Emir Carpio Luvieza – Reunión I: 62). Das CdPW besuchen sowohl Kinder der Wounaan als auch der Mehrheitsgesellschaft. Dort wurden bereits Aspekte interkultureller Bildung im Sinne der *etnoeducación* (siehe Abschnitt 3.5. und 3.6.) integriert. Aus diesem Grund wurde auch das CdPW anstelle eines Kollegs gewählt. Zwar gibt es im Kolleg sprachliche Unterstützung für die Wounaan, interkulturelle oder eigene Bildung wurden jedoch noch nicht integriert. Im CdPW konnte ich an beiden Unterrichtsformen teilnehmen und mehr über deren Ablauf lernen. Vor, während und nach den Unterrichtseinheiten hatte ich die Möglichkeit, mit der Administration, einer *sabedora*¹⁶³ und Lehrer:innen zu sprechen.

¹⁶² Meine Übersetzung: „das Indigene Denken geboren wird“

¹⁶³ *Sabedoras* und *sabedores* sind die Lehrer:innen der Wounaan.

Der Unterricht wird dort von sieben okzidentalern Lehrerinnen, drei *sabedoras* und *sabedores* der Wounaan sowie drei pädagogischen Hilfskräften der Wounaan durchgeführt. An bestimmten Tagen lehren die *sabedoras* und *sabedores* Wissen der Wounaan, an denen nicht nur Wounaan, sondern auch Kinder der Mehrheitsgesellschaft teilnehmen. Diese Aspekte umfassen Kultur und Sprache. Diese werden mit traditionellen Methoden vermittelt und basieren auf dem *Ley de Origen*¹⁶⁴ (Ercin Málaga Pizarro – Reunión I: 138). Die Administratorin bezeichnet diese Unterrichtsform als nicht formelle Bildung, „[s]e trabajan las dimensiones del desarrollo del niño a través de actividades y actividades de trabajo ancestral. Las cuales se hacen en [Woun Meu] y español“¹⁶⁵ (Administration: persönliche Kommunikation). In den Unterrichtsräumen selbst sind okzidentale als auch Wounaan Lehrer:innen anwesend, sodass alle Kinder Woun Meu lernen und die okzidentalen Lehrerinnen mit dem Woun Meu unterstützt werden.

Den dritten und letzten Lernmoment stellte mein letzter Besuch im *cabildo* Wounaan-Nonám dar. Eigentlich sollte an diesem Tag ein weiterer Cdp stattfinden, was aber leider nicht möglich war. Eine Frauengruppe war anwesend, die gerade Dekoration und Plakate für eine Veranstaltung zum Thema Menschenrechte und Geschlechtergleichberechtigung in der Stadt Bogotá vorbereiteten. Die Gruppe bot mir zwar an, dass ich Fragen stellen und auch Audioaufnahmen machen dürfte, davon sahen wir aber ab. Vielmehr arbeiteten wir den ganzen Nachmittag gemeinsam an der Dekoration und lernten einander besser kennen, bevor ich mich vorerst verabschiedete.

Aus diesen Gesprächen und auch aus den beiden Besuchen im CdPW entstanden Notizen, die ich im Lerntagebuch umgehend nach dem Verlassen angefertigt habe. Auf Notizen während der Besuche selbst wurde aufgrund der Schriftlichkeit, aber auch weil es sich in den drei Situationen um nicht reguläres Verhalten gehandelt hätte, verzichtet. Die Protokollierung war dabei umfassend und orientierte sich an den Gütekriterien, die Lamnek & Keller (2016) aufbauend auf Jahoda et al. (1966) nennen, die Absicht war aber nicht – im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung – Regelmäßigkeit im sozialen Handeln zu beschreiben oder zu entdecken, geschweige denn Aussagen über soziale Interaktionsregeln oder -muster zu treffen.

¹⁶⁴ Das *Ley de Origen* beschreibt kulturelle Normen im Zusammenhang mit der Natur, die dem kulturellen Überleben und dem Überleben der Erde dienen (CONTCEPI 2013: 31).

¹⁶⁵ Meine Übersetzung: „die Dimensionen der kindlichen Entwicklung werden durch Aktivitäten und Tätigkeiten der Ahnenarbeit bearbeitet. Diese werden in [Woun Meu] und Spanisch durchgeführt.“

4.3. Analyse des Lernprozesses

Als Analysemethode verwende ich, wie aus den Ausführungen in Abschnitt 2.6. hervorgegangen ist, den Wiener Diskurshistorischen Ansatz (DHA) der Kritischen Diskursanalyse. Waugh et al. (2016) unterscheiden fünf Spielarten der Kritischen Diskursanalyse, denen ein Interesse an Sprachgebrauch und den Kontexten, Strukturen und Sprachformen, in denen Sprache gebraucht wird, gemein ist. Häufig geht es dabei um „the unjust or biased treatment of people based on differences [...]; the relationship between language, ideology, power, and social change; and the related use of language by groups [...] to gain power, stay in power, or oppress minority groups” (Waugh et al. 2016: 72-73). Grundlegend verfolgen die fünf von Waugh et al. (2016: 75) behandelten Spielarten das Ziel, Ideologien und Machtstrukturen transparent zu machen, um soziale Realität zu transformieren. Reisigl (2009, 2018a) beschreibt sechs Spielarten. Den Duisburger Ansatz nach Jäger und Jäger nennen Waugh et al. (2016: 86) „CDA based on Michel Foucault’s discourse theory” und fragt sich, was Wissen ist, wie dieses entsteht und zu welchem Zweck weitergegeben wird und dadurch die Gesellschaft beeinflussen kann (Waugh et al. 2016: 86). Diskurs wird hier „als historisch gewordene, überindividuelle und institutionalisierte artikulatorische Praxis” (Reisigl 2009: 45) angesehen, die Soziales nicht nur repräsentiert, sondern aktiv konstruiert. Der Oldenburger Ansatz weist Ähnlichkeiten zum Duisburger Ansatz auf, fokussiert aber mehr die sprachliche Realisierung von Texten und Gesprächen als Grundlage der Analyse, während der Duisburger Ansatz das Dispositiv als Analysekonzept heranzieht. „Diskurse [sind] diesem Ansatz zufolge Geflechte bzw. Netzwerke thematisch, semantisch, zeitlich und institutionell miteinander verbundener und in sozio-historische Kontexte eingelassener Texte” (Reisigl 2009: 46), die sich durch intratextuelle Verweise und Verknüpfungen aufeinander beziehen und durch Rezeption konstituiert werden. Zentral sind beim soziosemiotischen Ansatz von van Leeuwen und Kress multimodale Kommunikationsformen mittels Semiotik und einer systemisch-funktionalen Linguistik (Reisigl 2018a: 69). Diskurse werden dabei verstanden als „sozial konstruierte und sozial situierte Formen des Wissens über gewisse Aspekte von Realität” (Reisigl 2009: 47-48). Analytisch werden verschiedene semiotische Modi wie Bild, Ton, Sprache etc. herangezogen. Teun A. van Dijk hebt in der soziokognitiven Spielart kognitive Aspekte im Zusammenhang mit Verstand, Diskurs und Gesellschaft hervor, wobei Diskurs jegliche modale Form annehmen kann (Waugh et al. 2016: 79). Der Dialektisch-Relationale Ansatz von Fairclough nimmt eine dialektische Beziehung zwischen und innerhalb diskursiver Strukturen und Elementen des sozialen Lebens an und untersucht Sprache innerhalb bestimmter Felder und die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit aus bestimmten

Perspektiven (Waugh et al. 2016: 79). Im Dialektisch-Relationalen Ansatz ist Diskurs eine „über gesellschaftliche Konventionen geregelte, sozial konstitutive und soziale konstituierte Praxis“ (Reisigl 2009: 47). Artikulationsort von Diskursen sind dabei konkrete Perspektiven oder eben Ideologien, die sich in Texten materialisieren und das soziale Leben repräsentieren (Reisigl 2009: 47).

Der Diskurshistorische Ansatz entstand Ende der 1980ern in Wien um Ruth Wodak und ihre Arbeitsgruppe und wurde dort in den 1990ern institutionalisiert. Zentral waren bei der Ausformulierung die Bearbeitung antisemitischer Diskurse in Österreich, nationalsozialistische Aspekte sowie die Kommunikation zwischen Ärzten:innen und Patienten:innen und Entwicklung nicht-sexistischer Sprachpraktiken. Gegen die Jahrtausendwende entwickelte sich der DHA dann von einem nationalen zu einem internationalen Projekt. Das Interesse liegt dabei weiterhin auf „right-wing, populism and fascist discourses in Europe, as well as discourse on environment and climate change“ (Reisigl 2018b: 47), aber auch generell auf Diskriminierung, institutionellen Sprachbarrieren, sowie Diskurs und verschiedene Bereiche des sozialen Lebens wie Identität, Medien, und Geschichte (Reisigl 2018b: 48). Als Abgrenzungsmerkmal hebt Reisigl (2017: 47) hervor, dass DHA das Historische von Diskursen und Subjekte, und u.a. Interdisziplinarität, Zusammenarbeit, die praktische Anwendung sowie Triangulation stärker gewichtet als andere Strömungen (Reisigl 2017: 48-49).

Im Zentrum stehen dabei die Begriffe Ideologie, Kritik, Macht und Kontext. Kontext bedeutet, „verschiedenste soziale, politische, historische, kulturelle, psychologische und wirtschaftliche Aspekte“ (Reisigl 2018a: 67) zu inkludieren. Den Kontext zu betrachten, bedeutet aber auch Diskurs „as text in context“ (Reisigl 2018b: 53) zu verstehen. Konkret heißt das, dass das sprachliche Umfeld von Wörtern und Aussagen nicht nur lokal, sondern zusätzlich zum soziopolitischen und historischen Kontext auch intertextuell als Beziehungen zwischen Texten zu verstehen ist. Historische Aspekte meint zudem, Aussagen in ihrer Historizität zu betrachten, als „a diachronic series or sequence of thematically or/and functionally connected discourse fragments or utterances“ (Reisigl 2018b: 53).

Inhärent ist kritischer Diskursanalyse das Üben von Kritik. DHA unterscheidet drei Kritikformen. Einerseits kann diskursimmanente Kritik direkt am Gesagten oder den Inhalten von Texten und Ausdrücken geübt werden. Vor allem sollen dabei Widersprüche, Inkonsistenzen, Paradoxe und Dilemma in Texten herausgearbeitet werden (Bendel Larcher 2015: 221). „[Socio-diagnostic critique] aims at exposing manipulation in and by discourse, at revealing ethically problematic aspects of discursive practices“ (Reisigl 2017: 51).

Problematische Aspekte des Diskurses werden offengelegt, indem die Interessen der am Diskurs beteiligten Akteure:innen sowie „ethisch fragwürdige Effekte diskursiver Praktiken [...] wie Ungleichheit und Diskriminierung“ (Bendel Larcher 2015: 221) transparent gemacht werden. Diese problematischen Aspekte sind dabei durchaus subjektiv. Es ist gerade diese Kritikform, die auf kontextuellen Aspekten beruht und „focusses on discrepancies between discursive and other social practices and functions as a form of social control“ (Reisigl 2017: 51). Prospektive Kritik zielt vor allem darauf ab, nicht funktionierende Kommunikation zu reduzieren.

Nach Reisigl & Wodak (2009: 87) braucht es, um Kritik zu üben, eine gewisse Distanz zum Material, die mittels des sozialen Kontexts und nicht nur aus der Person heraus artikuliert werden soll. Dementsprechend soll die Position der Autoren:innen offengelegt werden (siehe Abschnitt 4.1.), darf aber nicht als Grundlage der Kritik dienen: Die Interpretation der Analyse sowie die daraus entstehende Kritik soll vielmehr durch Theorien untermauert werden und grundsätzlich sagen diese Theorien auch bereits einiges über die Position der Analytiker:innen aus. Dies bedeutet aber keinesfalls wissenschaftliche Neutralität, denn die Existenz einer wert- bzw. ideologiebefreiten Wissenschaft wird allgemein von Kritischen Diskursanalytiker:innen hinterfragt. Daher ist es Kritischen Diskursanalytikern:innen auch ein Anliegen, „[to] make practical claims of emancipation and criticise discursively constituted power abuse, injustice and social discrimination, and they make epistemic claims of revelation and enlightenment.“ (Reisigl 2018b: 49).

Ideologie beschreibt grundsätzlich das, „woran die Leute ganz selbstverständlich glauben“ (Bendel Larcher 2015: 216). Sie sind kollektiv und bestimmen, wie etwas wahrgenommen wird und sind dementsprechend ein grundlegendes diskursanalytisches Konzept. Obwohl Ideologie grundsätzlich als neutraler Begriff aufzufassen ist, verliert er praktisch seine Neutralität, alsbald aus einer bestimmten ideologischen Perspektive heraus Aspekte, wie Migration und Menschenrechte, verhandelt werden. Dementsprechend versteht der DHA Ideologie als „an (often) one-sided perspective or world view“ (Reisigl & Wodak 2009: 88), die es innerhalb des Diskurses zu entschlüsseln gilt.

Das Zusammenspiel von Ideologie, Diskurs und dementsprechend sozialer Praktiken generiert letztlich Macht. Wenn Diskurs sozial konstituiert und konstituierend ist und dabei die soziale Wirklichkeit aufgrund von Wahrheitsansprüchen repräsentiert, kreiert, reproduziert und wandeln kann, dann sind es eben diese Wahrheitsansprüche, die Macht generieren und verteilen. Verbunden mit Ideologie lässt sich folgern, dass „die Wahrheit dazu [dient], Formen von *Ungleichheit* aufrechtzuerhalten und zu legitimieren, sei es die Dominanz der so genannt

fortschrittlichen Europäer über die angeblich rückständigen Afrikaner im Zeitalter des Kolonialismus” (Bendel Larcher 2015: 214) oder die Dominanz einer Bevölkerungsgruppe über die Indigene Bevölkerung eines Landes.

Der Ablauf der Wiener Diskurshistorischen Spielart der Kritischen Diskursanalyse wird an mehreren Stellen (Reisigl 2008, 2017, 2018a, 2018b; Reisigl & Wodak 2009) ähnlich beschrieben. An erster Stelle steht das Bemerkens eines sozialen Problems, zu dem durch Sichtung bestehender Literatur theoretisches Vorwissen aktiviert werden soll (s. Abschnitt 1). Daran folgt in einem zweiten Schritt die triangulatorische Sammlung diskursiver Daten. Die gesammelten Daten müssen anschließend aufgearbeitet werden, was bedeutet, beispielsweise, Audioaufnahmen zu transkribieren, aber auch eine theoretische und kontextuelle Grundlage zu schaffen (siehe Abschnitte 2 bis 4.2.). Nach der Datenproduktion und -aufbereitung werden viertens durch „Präzisierung und gegebenenfalls auch Einengung des Themas [...] auf der Grundlage der Aufbereitung der Daten” (Reisigl 2017: 71) Hypothesen formuliert (siehe Abschnitt 4.3.). Als fünfter Schritt folgt eine Pilotanalyse, durch die Analysekategorien produziert und Begriffe operationalisiert werden.¹⁶⁶ Darauf folgt eine detaillierte qualitative Analyse auf verschiedenen Ebenen und die Interpretation der Analyseergebnisse anhand der kontextuellen Informationen (s. Abschnitt 5). Die Analyse stellt dann die Grundlage für die Formulierung von Kritik und Empfehlungen dar (s. Abschnitt 6). Als letzter Schritt soll der Lernprozess gesellschaftlich verwertet und publiziert und Kritik implementiert werden. „Der erwähnte sechste [...] Schritt, aber auch der fünfte Schritt der Pilotanalyse, können idealtypisch [als Makroanalyse, Mikroanalyse und Kontextanalyse] systematisiert werden (Reisigl 2017: 72). Diskursive Merkmale und Strategien werden im DHA anhand von fünf Fragen identifiziert, die auf 1) Nomination, also wie Entitäten benannt und referenziert werden, 2) Prädikation und dadurch die Zuschreibungen an diese Entitäten, 3) Argumentation, 4) die Perspektiven, aus denen Nominationen, Prädikationen, und Argumentationen artikuliert werden und 5) Mitigation und Intensivierung, also die Art und Weise, wie Aussagen getroffen werden, abzielen.

Diese Strategien und übliche diskursanalytische Konzepte lassen sich prinzipiell auch auf Gespräche anwenden. In Gesprächen ist aber der Kontext wichtiger, weil das Umfeld sowie die teilnehmenden Personen die Gesprächssituation beeinflussen (Bendel Larcher 2015: 104). Als zusätzliche Analyseeinheiten lassen sich so bei diskursanalytischen Arbeiten auf Basis von

¹⁶⁶ Die Pilotanalyse wird aufgrund von Platzgründen in den sechsten Schritt mitaufgenommen und entspricht dementsprechend Abschnitt 5.

Gesprächen die Stimme und der Körper und die räumliche Umgebung hervorheben, relevant ist aber vor allem die Prozessualität des Gespräches, denn „Gespräche sind vielmehr Prozesse mit einer klaren zeitlichen Komponente“ (Bendel Larcher 2015: 108). Gespräche verlaufen sukzessive durch die Interaktion der Teilnehmenden. Das bedeutet, dass die soziale Praxis des Gesprächs von Kontext und Teilnehmenden konstruiert wird und sich Rollen sowie Themen entlang des Gesprächs selbst manifestieren und generieren. Die Gesprächsdynamik kann sich aufgrund einer einzelnen spezifischen Aussage so in kurzer Zeit wandeln. Da Gespräche im Gegensatz zu schriftlichen Werken nicht durch eine weitere Instanz aufbereitet wurden¹⁶⁷, ehe sie rezipiert werden können, sollen Gespräche sequenziell analysiert oder beschrieben werden. Konkret bedeutet das, Aussagen nicht aus ihrem kontextuellen Zusammenhang zu nehmen. Vielmehr sollen sie im Sinne der Gesprächsanalyse (Deppermann 2008) eingebettet in vorhergehende und nachfolgende Aussagen angesehen werden. In diesem Sinne lehne ich mich auch lediglich an die Gesprächsanalyse an und beschreibe die Gespräche in ihrem zeitlichen Ablauf, um darzustellen, dass sie „durch aufeinander folgende Beiträge entstehen“ (Deppermann 2008: 49) und sich die Teilnehmer:innen dabei aufeinander beziehen, miteinander argumentieren oder aber auch Gegensätze aufzeigen.

Im Gespräch existieren dementsprechend Strategien, die beispielsweise auf die Steuerung der Gesprächsorganisation abzielen, um das Rederecht zu beeinflussen. Dies kann durch Unterbrechung, Schweigen oder Verteilung passieren. Die Steuerung von folgenden Aussagen kann aber auch durch die sprachliche Handlung selbst provoziert werden. Eine Frage wird beispielsweise eine Antwort evozieren. Auch auf den Themenverlauf kann Einfluss genommen werden, indem Themen angeschnitten, verschoben, erneuert werden oder einem Thema ausgewichen wird. Da Gespräche aber gemeinsam hervorgebracht werden, gibt es auch kooperative Strategien, wie kurze Rückmeldungen, die der Bestätigung dienen oder die Überarbeitung von Aussagen initiieren. Gesprächsteilnehmer:innen können sich beispielsweise laufend gegenseitig bestätigen oder nicht widersprechen, um eine geteilte Weltsicht herzustellen. Ist dies nicht der Fall, können sich abweichende Perspektiven durch Korrektur oder Widerspruch manifestieren. Interessant ist dementsprechend in Gesprächen auch, wie Sprecher:innen aufeinander referenzieren und miteinander interagieren. Konkret bedeutet das, dass Personen versuchen können, sich anderen anzupassen oder sich strategisch gegen eine

¹⁶⁷ Gemeint ist damit, dass in einem Zeitungsbericht Ausschnitte aus einem Interview später eingeführt werden können, obwohl diese Aussagen zuerst getätigt werden und dadurch die gesprächsinhärente Ordnung verändern werden kann. Während dies in einem Zeitungsbericht nicht ersichtlich ist, ist es dies in einem Gespräch zumindest so lange, als man sich an einer sequenziellen Darstellung orientiert.

Anpassung entscheiden können. Letztlich positionieren sich Personen im Gespräch selbst, weil „ihre Position im diskursiven Gefüge“ (Bendel Larcher 2015: 122) verhandelt wird. Aber nicht nur die eigene Position, sondern auch die Position der weiteren Interaktanten:innen werden verhandelt. So kann es durch Nominierungen und Prädikationen zu einer Auf- oder Abwertung weiterer Interaktanten:innen und ihrer Handlungen kommen (Bendel Larcher 2015: 108-123). Wenn sich Kolonialität und Dekolonialität in Diskursen widerspiegeln und diese den Status Quo repräsentieren, produzieren, transformieren oder infrage stellen, muss es durch den DHA möglich sein, koloniale und dekoloniale Strukturen innerhalb der beiden *círculos de palabras* herausarbeiten zu können. Einerseits besteht dabei grundsätzlich die Möglichkeit, dass die Wounaan koloniale als auch dekoloniale Einflüsse behandeln, die ihr Leben in der Stadt Bogotá beeinflussen und formieren. Wenn alle Menschen, wie Maldonado-Torres (2007: 131) darstellt, „en un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente“¹⁶⁸, dann können die Wounaan auch selbst zum Artikulationsort kolonialer Strukturen werden und an ihrer Aufrechterhaltung und Formation aktiv beteiligt sein. Dabei handelt es sich aber um kein Muss, denn aus dem Raum zwischen Kolonialität und Modernität heraus, aus *border-thinking* oder *la frontera*, kann durch eine Außenperspektive dekoloniales Momentum entstehen. Dementsprechend möchte ich mit der Analyse folgende Fragen beantworten:

1. Welche kolonialen und dekolonialen Strukturen beeinflussen laut dem Material das (sprachliche) Leben der Wounaan in Bogotá?
2. Wie manifestieren sich diese Strukturen in Sprache? Wie werden sie verhandelt und welche Argumentationsformen werden dafür genutzt?

Zur Beantwortung dieser beiden Fragen wird im nächsten Abschnitt das Material analysiert. Im Sinne der Ausführungen zum DHA verfolge ich dabei eine gesprächsanalytische Auffassung insofern, dass die Gespräche sequenziell beschrieben werden. Meinen Fokus lege ich auf die Analyse von Prädikation, Nomination und Argumentation, mit denen ich in dieser Arbeit koloniale/dekoloniale Strukturen herausarbeite.

¹⁶⁸ Meine Übersetzung: „auf eine bestimmte Art und Weise atmen wir in der Modernität täglich Kolonialität.“

5. Analyse

Nachdem ich nun methodisch und methodologisch Position bezogen habe und im vorhergehenden Abschnitt die verschiedenen Lernprozesse beschrieben habe, folgt in diesem Kapitel zuerst die Sequenzanalyse der beiden *círculos de palabras* mit dem *cabildo* und anschließend mit der Frauengruppe WARKHI. An die beiden Sequenzanalysen schließt die Analyse der verschiedenen Strategien im Sinne des Diskurshistorischen-Ansatzes, den ich in Abschnitt 4.3. beschrieben habe, an. Auf eine Übersetzung der spanischen Gesprächsteile verzichte ich hier, weil einerseits die Gespräche in der gesprochenen Sprache wiedergegeben werden sollen und andererseits durch eine Übersetzung in der Fußnote diese im Aufbau der Seite überhandnehmen würden. Das Material beschreibe ich aber durchgehend, wodurch auch Personen, die nicht Spanisch sprechen, dem Gesprächsverlauf folgen können. Die teilnehmenden Lernmomente werden zusätzlich zur Beschreibung herangezogen.

5.1. Círculo de palabras I – *cabildo*

Die Aufnahme beginnt mit meiner Feststellung, dass das Mikrofon eingeschaltet ist. Anschließend folgt eine kurze Unterhaltung auf Woun Meu. Dann beginne ich einen Turn, bedanke mich für die Vorstellungen und bitte um Erlaubnis, meine erste Frage zu stellen: „¿Qué es su historia?“ (René: 3), die ich mit „y ya“ (René: 3) abschließe. Es folgt eine kurze Unterhaltung auf Woun Meu. Emir Carpio Luvieza (fortan Emir) fragt dann, „¿Historia en el marco de?“ Es folgt eine kurze Unterhaltung auf Woun Meu und Emir führt seine Frage fort: „¿Cómo o en sentido general o del cabildo?“ (Emir: 7). Ich antworte dann, allgemein, dass es beispielsweise die persönliche Geschichte, die des *cabildos* oder über das Leben sein kann. „Como ustedes lo interpretan, la historia de ustedes“ (René: 8). Es folgt eine kurze Unterhaltung auf Woun Meu, woraufhin Emir die Frage umformuliert zu „¿Qué es una historia a nivel personal, a nivel general de la historia nuestra como pueblo Wounaan? Y allí entra el cabildo“ (Emir: 10).

Dawilio Duran Ismare (fortan Dawilio) greift dann mit *listo* den Turn auf und beschreibt, was *historia* für sie bedeutet. „Para nosotros la historia es una memoria viva de nuestros ancestros, o sea, la memoria de nuestros ancestros sigue vivo a través de las historias“ (Dawilio: 11). Dawilio stellt zwischen Geschichte einen direkten Zusammenhang zu den Vorfahren her und führt dann weiter aus, dass die Geschichte eine Form des Gehens, des Denkens und die Welt zu sehen ist, weil wenn „no hubiera existido la historia que nuestros mayores no hubieran, digamos, transmitido esas historias pues hasta el día de hoy pues no tendríamos la capacidad de entender cuáles son los raíces“ (Dawilio: 11). Dawilio hebt die grundlegende Rolle von

mayores und *mayoras* hervor, die Geschichte der Gemeinschaft nachzuzeichnen und dadurch zu verstehen, wo die eigenen Wurzeln liegen. Dementsprechend ist Geschichte die lebendige Verkörperung jener Personen, die vor ihnen kamen und „uno de los principios que nosotros tenemos como pueblo indígena, como Wounaan” (Dawilio: 11). Die lebendige Geschichte der Vorfahren stellt dementsprechend einen grundlegenden Aspekt des Wounaan-Seins dar. Neben diesen Aspekt reiht Dawilio die Oralität ein, denn das Wissen, die Geschichten, Bräuche, Kosmovisionen und Spiritualität werden weiterhin oral „como padres, como autoridad, como comunidad” (Dawilio: 13) an Kinder weitergegeben. Er schränkt dann ein und gesteht ein, dass in Bogotá die Notwendigkeit besteht, dass dieses Wissen in Dokumenten niedergeschrieben wird. Dies grenzt er insofern ein, weil nicht jede Geschichte niedergeschrieben werden kann, da dies zu lange dauern würde. „Pero al menos dejar un fundamento para nuestros hijos a través de documentos escritos o de audios” (Dawilio: 13), weil diese Geschichten schrittweise verloren gehen. Dies identifiziert er als Besorgnis erregend, weshalb Geschichte *lo más importante* ist, das unterstützt und gestärkt werden muss. Dawilio sagt dann, dass über Geschichte zu sprechen auch bedeutet „del camino del pueblo Wounaan” (Dawilio: 14) zu sprechen, den Weg der Wounaan von der Entstehung bis zu diesem Moment. In diesem Zeitpunkt „caminamos durante muchísimos años en nuestro territorio, dónde no teníamos ni siquiera un contacto directo con personas de otra cultura, afros, mestizos, turistas” (Dawilio: 14). Dawilio geht in seiner Erzählung von einem Zeitpunkt aus, in dem die Wounaan relativ isoliert von anderen Kulturen lebten, in der sie „en una zona de confort” (Dawilio: 14) lebten und die ganze „libertad de nuestro territorio” (Dawilio: 14) hatten. Dies änderte sich, als die Kriege kamen. Dawilio erzählt, dass er als Kind von den Kriegen im Irak hörte und die *mayores* deshalb sagten, „acá nosotros no estamos viendo la guerra, pero algún momento esa guerra va a abrazar a nosotros (...) y eso es lo que pasó” (Dawilio: 14). Dawilio betont dadurch, dass die Gemeinschaft in seiner Kindheit durchaus wusste, was außerhalb des Territoriums passierte. Gleichzeitig hebt er die Weitsicht der *mayoras* und *mayores* hervor, da diese vorhersagten, dass auch die Gemeinschaft nicht vom Krieg verschont bleiben würde. „A causa del conflicto armado” (Dawilio: 14) mussten sie fliehen und kamen schließlich nach Bogotá. Aus dem Hören, so Dawilio, wurde ein Erleben und aus diesem Grund sind diese Geschichten nach Dawilio wichtig.

Dawilio ändert dann das Thema zur *espiritualidad* und erzählt, dass die Wounaan glauben, dass Tiere, Bäume und Medizinpflanzen *espíritu* haben. Gesondert betont er, dass „hasta el mismo cosmos tiene espíritu” (Dawilio: 15). Er fasst dann zusammen, dass sie diese Informationen *todavía* haben, aber dass sich die Frage stellt, „¿cómo hacer entender a nuestros hijos el mundo

de nosotros de la forma de mirar el mundo” (Dawilio: 15). Er impliziert dadurch, dass die Sorge besteht, dass sich diese Geschichten verlieren. Dadurch stellt er Bezug zu dem her, was er zuvor gesagt hat, nämlich die Notwendigkeit Geschichten festzuhalten, was sich mit dem städtischen Kontext Bogotás verbinden lässt, weil eben durch jenen das Bedürfnis einer Niederschrift entsteht. Er streicht erneut hervor, dass den *mayores* und *mayoras* eine wichtige Rolle dabei zukommt, weil es sie sind, die die Geschichten haben, die *el tejido*, also das Wissen, haben. Wissen, oder *el tejido*, beschreibt er als „la fórmula de cómo vivir en este mundo, la fórmula de cómo entender el cosmos, el mundo, la fórmula de entender la naturaleza, la tierra” (Dawilio: 15). Dieses Wissen stellt er dementsprechend als Formel, also als eine Abfolge von sozialen Praktiken, dar, die es braucht, um als Wounaan in dieser Welt zu leben und sie zu verstehen. Er erzählt dann, dass die *mayoras* und *mayores* ihnen oft Geschichten erzählten. Er weist dann aber darauf hin, dass „hoy en día, pues, ya no lo tenemos como casi como que no, ósea, no recordamos muy bien, ¿cierto?” (Dawilio: 15). Dawilio beginnt dann seinen Turn mehrmals neu, um auszudrücken, dass sich dieses Wissen heute verliert und begründet dies letztlich damit, dass sie sich nicht mehr sehr gut erinnern, was nun daran liegen könnte, dass die Transmission zwischen *mayoras* sowie *mayores* und der Gemeinschaft gestört wird. Aus diesem Grund folgert er die Handlungsanweisung, dass „nosotros nos pongamos en el trabajo de rescatar todo este conocimiento” (Dawilio: 15). Dawilio unterscheidet dann zwischen allgemeinen und persönlichen Geschichten, da jede Person eigene Formen des Denkens und eigene Erfahrungen hat, aber dass man dennoch „nunca va a dejar de ser un Wounaan, siempre va a pensar como Wounaan” (Dawilio: 16). Er betont, dass es genau dieser Aspekt ist, der „más centraliza al ser humano que es Wounaan” (Dawilio: 16), denn trotz eigener Gedanken, „lo más importante para nosotros es pensar en nosotros como pueblo” (Dawilio: 16). Er wiederholt dann seine Erklärung, dass alle ihre eigenen Gedanken haben, aber dass „cuando ya hablamos por pueblos siempre pensamos en un solo pueblo y un solo caminar que es ser Wounaan y ser un Wounaan de verdad” (Dawilio: 16). Wounaan zu sein bedeutet in seiner Ausführung primär als Wounaan an die Gemeinschaft zu denken, sobald es um die Gemeinschaft geht. Dadurch betont er die Kollektivität der Gemeinschaft, weil Individuelles in den Hintergrund rückt: Wounaan zu sein, bedeutet geeint in Gemeinschaft zu sein. Er greift dann das zuvor Gesagte auf, denn jetzt in Bogotá ist der Kontext ein anderer und „enfrentamos diferentes cosas al diario. El desempleo, a veces hay necesidades de comida en las familias” (Dawilio: 17). Dies identifiziert er als weiteren Grund die Geschichte zu stärken, weil es diese Herausforderungen sind, die die Gemeinschaft täglich in Bogotá erleben, woraus neue Geschichten entstehen. Viele Wounaan sind auf der Suche nach „un nuevo futuro” (Dawilio: 17) nach Bogotá

gekommen „sin perder la esencia de ser indígena. Es eso muy claro. Podemos aquí pasar 10 años 20 años, pero lo vamos a mantener la identidad cultural, la danza, la música, la medicina propia, lo vamos a mantener.” Selbst wenn die Wounaan auf der Suche nach einer neuen Zukunft und aufgrund der Flucht vor dem Krieg im Territorium nach Bogotá gekommen sind, assimilieren sie sich nicht, sondern erhalten die Indigene Essenz. Wegen des neuen Kontextes braucht es aber neues Wissen.

„Nosotros no hablamos, digamos, en el proceso de desarrollo. El mundo occidental habla del desarrollo económico, desarrollo productivo, hablan de desarrollo, nosotros no hablamos de esta manera, nosotros hablamos del buen vivir” (Dawilio: 18). Dawilio nimmt dadurch eine klare Abgrenzung zwischen dem okzidentalen Verständnis von wirtschaftlicher oder produktiver Entwicklung und dem Verständnis der Wounaan von *buen vivir* vor. *Buen vivir* ist nach Dawilio (18), „que todos tengamos por igual, [...] que todos tengamos alimentos por iguales, ya que no podemos hacer daño a otra persona, que podemos vivir en armonía junto con la madre tierra, con los espíritus y con el mismo dios.” *Buen vivir* bedeutet dementsprechend, gleichberechtigt und in Harmonie mit allen und allem zu leben und ausreichend zu besitzen. Dies ist aber in Bogotá nicht der Fall, denn, wie Dawilio bereits erklärt hat, gibt es hier Bedarf an Nahrung, was impliziert, dass Bogotá mit dem Okzident und dementsprechend dem *buen vivir* gegenübersteht. Dawilio führt dann fort, dass „el buen vivir es enseñar a nuestros hijos la importancia de ser como indígena, la importancia de la historia, de la creación y todo esto” (Dawilio: 18). *Buen vivir* bedeutet insofern auch, die Weitergabe von Wissen an die nächsten Generationen und die Stärkung der eigenen Indigenen Identität. Dawilio erklärt dann, dass wenn *nuestros compañeros* von Bogotá ins Territorium zurückkehren, sie den Menschen im Territorium erklären „como está funcionando [...] el mundo mayoritario, cómo funciona y nosotros como minoritarios cómo estamos caminando” (Dawilio: 18). Dadurch hebt er den Unterschied zwischen ihrer Welt, also jener einer Minderheit, und der Welt der Mehrheitsbevölkerung erneut hervor. Dawilio führt dann fort, dass wenn eine Person in Bogotá in die Schule geht oder sogar ihr Bakkalaureat macht, worum es sich im Territorium um *un proceso* handelt, diese als „una persona que tiene la capacidad” (Dawilio: 18) angesehen wird, weil sie als „lo más académico” (Dawilio: 18) angesehen wird. Dass nun Personen auch auf die Universität gehen, führt Dawilio dann als Möglichkeit dafür an „pode[r] avanzar el camino del pueblo Wounaan” (Dawilio: 18) und das *buen vivir* im Territorium anzuwenden. *Buen vivir* bedeutet also nicht sich von okzidentalen Aspekten automatisch abzugrenzen, sondern diese vielmehr auch anzuwenden, um der Gemeinschaft zu helfen. Als weiteren Aspekt des *buen vivir* beschreibt Dawilio das Territorium selbst, mit „la

medicina propia [...] nuestro propio cultivo, nuestra finca, donde podemos sembrar nuestra papa china, caña [...] que nuestro dios nos da todos los días” (Dawilio: 18). Dies kontrastiert Dawilio erneut mit der Erfahrung in Bogotá. Er beschreibt das Leben als nicht leicht und dass „es difícil tener un territorio porque acá es todo peso. Si usted no tiene plata no es nadie, no es nada” (Dawilio: 19). Dawilio hebt dadurch den Unterschied zwischen dem Territorium, wo sie sich selbst versorgen können, und Bogotá, wo alles mit Geld bezahlt werden muss und man ohne Geld nichts und niemand ist, deutlich hervor. Er baut dann sein Argument noch weiter aus und sagt, dass im Territorium „puede que no tenga plata, pero usted es un ser humano y tiene derecho de trabajar la tierra, tiene derecho de cazar, de pescar, ¿cierto?” und stellt dem gegenüber, dass „en el mundo occidental si usted no tiene plata, usted no tiene, no va a vivir, se muere y no pasa nada” (Dawilio: 19). Deutlich wird dabei, dass Bogotá und der okzidentale Stil in der Stadt als das Gegenteil des *buen vivir* angesehen wird. Dies argumentiert Dawilio damit, dass das Leben in der Stadt davon abhängig ist, ob man Geld hat oder nicht. Dabei ist es egal, ob man eine gute Person ist. Wenn man im Territorium jedoch eine gute Person ist, hat man das Recht, zu fischen, zu jagen: zu überleben und zu leben.

Dawilio wechselt dann das Thema. Er beginnt über *historias espirituales* und die Möglichkeit von *mayoras* und *mayores* die spirituelle Welt zu sehen zu sprechen. Daher haben sie der Gemeinschaft gelehrt, dass sie auch in der spirituellen Welt Territorium hat und deshalb, wenn sie von *territorialidad* sprechen, nicht nur von der physischen, sondern auch von der spirituellen Welt sprechen. Daher ist beispielsweise bei *armonizaciones* zuerst die Erlaubnis von der *población de espíritus* einzuholen, um mit der *madre tierra* in Einklang zu sein. Auch das, was nach dem Leben einer Person passiert, ist Teil der spirituellen Geschichte, „que solamente los mayores saben” (Dawilio: 20). Dadurch betont er erneut die Relevanz der *mayores* und *mayoras*, da diese Geschichte kennen, die ohne sie verstummen würde. Dawilio erweitert das und sagt, dass „todo este conocimiento nos hace identificar como pueblo, ¿cierto? Porque realmente, si nosotros vemos a nivel nacional, cada pueblo tiene unas particularidades diferentes” (Dawilio: 20). In anderen Worten ist die Geschichte eine dieser *particularidades*, welche die Wounaan von anderen Gemeinschaften unterscheidet.

Er beginnt dann seinen Turn abzuschließen und fasst zusammen, dass „a nosotros no nos importa el signo peso, ni mucho menos el desarrollo [...] a nosotros solo nos interesa es mantener nuestra identidad cultural, tener nuestras raíces allí, aquí o allá cien por ciento” (Dawilio: 21). Er wiederholt dadurch, dass *desarrollo* und Geld den Wounaan als Gemeinschaft egal ist und sie nur der Erhalt er eigenen kulturellen Identität *allí* und *aquí* interessiert. Dawilio verortet die Wurzeln der Wounaan dementsprechend nicht nur im

Territorium, sondern durch *aquí* auch in Bogotá. Als weiteren wichtigen Aspekt nennt Dawilio „estar unidos como pueblo [...] por eso es que a nosotros [...] en Bogotá nos han caracterizado que nosotros somos un pueblo que realmente piensa como colectivo” (Dawilio: 21). Dawilio greift dadurch wieder seine Aussage auf, dass Wounaan zu sein bedeutet, vereint an die Gemeinschaft zu denken und das Individuelle in den Hintergrund zu rücken. Er verstärkt dies, indem er diese Zuschreibung auch als eine Außensicht darstellt. „Nuestro principio es la colectividad que estamos pensando para todos” (Dawilio: 21). Er wiederholt dann, dass es vor allem in Bogotá deshalb wichtig ist, dass die Kinder in der Zukunft erzählen „que aquí se tuvo, se tejió conocimiento” (Dawilio: 21). Somit sind nicht nur das Wissen und die Geschichten der Vergangenheit relevant, auch das Jetzt soll als Grundlage für zukünftiges Wissen dienen, wodurch er erneut auf die Erfahrungen verweist, welche die Gemeinschaft in Bogotá sammelt. Damit schließt Dawilio seinen Turn mit „para que los compañeros también puedan” (Dawilio: 22) ab. Ich bedanke mich und Emir wiederholt „¿Quién más?” (Emir: 24). Es folgt ein kurzes Gespräch auf Woun Meu, bevor Emir dann selbst einen Turn beginnt.

Emir beginnt, indem er das von Dawilio Gesagte im Zusammenhang mit dem Konzept von *historia* bestätigt und als „hablar de lo vivido” und „todo lo sucedido durante el transcurso de la vivencia cultural” (Emir: 26) bezeichnet. Er schränkt dies dann ein, als „no es hablar como la historia, por ejemplo, de lo que los colegios enseñan que la conquista, no sé qué cuántas cosas, pero nosotros más apuntamos esto: lo cultural, lo nuestro” (Emir: 27). Einerseits impliziert er, dass die eigene Geschichte in *colegios* keinen Eingang findet und eher das, was nicht eigen ist, gelehrt wird. Er grenzt diese Geschichten auch gleichzeitig von dem Eigenen und Kulturellen ab. Er expliziert das dann als

la lucha como tal aquí en Bogotá, porque nosotros no queremos que nuestros niños cuando llegan a ser profesionales o bachilleres o técnicos quedan con el conocimiento occidental no más, que es, empiezan la historia de la conquista de nuestra tierra. (Emir: 27)

Er bestätigt dadurch, dass in Schulen ausschließlich okzidentales Wissen ab der *conquista* gelehrt wird und Nicht-Okzidentales unbeachtet bleibt. „Nosotros debemos fortalecer lo nuestro” (Emir: 27), damit Kinder wissen „quienes éramos, como vivíamos y ahora como estamos” (Emir: 27). Dies kann einerseits auf Dawilios Ausführungen darüber verweisen, Strategien anzuwenden, um eigene Geschichten und Wissen zu schützen. Er erzählt dann aber, dass „anteriormente no existía el cabildo [...] pero desde el análisis de la investigación que también hemos hecho había una jerarquía también” (Emir: 28) und beschreibt, dass heute die Indigen-politische Hierarchie das *cabildo* darstellt. Dadurch deutet er dann, dass ein

gemeinschaftlicher Wandel stattgefunden hat. Er beschreibt die Hierarchie des *cabildos* und sagt, dass

la máxima autoridad viene de la asamblea general, después va la autoridad que es el gobernador y el gobierno, el comité del cabildo tiene su estructura que está conformado por los comités y dentro están el secretario y no sé cuántas cosas, ¿sí? (Emir: 28)

Zuvor gab es eine Hierarchie „que era lo propio” (Emir: 28). Er grenzt das *cabildo* dementsprechend klar von eigenen Hierarchien ab. Spirituelle Aspekte wurden dabei von „él quien tenía más poder” (Emir: 28) geleitet. Er erklärt dann, dass „si podemos ir traducir o adoptar desde lo propio [...] a veces le decimos mal llamado gobernador” (Emir: 28) und bekräftigt dadurch, dass die Bezeichnung *gobernador* eigentlich nicht die Richtige für sie ist, sondern eigentlich *Benkhuun*¹⁶⁹ wäre. Mit der *conquista* begann zwar der *cacicasmo*, dabei handelte es sich aber auch nicht um Eigenes, womit Emir betont, dass es sich um historische Aspekte handelt, die „tenemos que revisar para poder irnos a fortalecer” (Emir: 28), um herauszufinden „como el armonizara el mal llamado cabildo como armonizara con el tema de lo propio” (Emir: 28). Für Emir stellt die Geschichte somit eine Möglichkeit dar, die aktuelle Lebenswelt mit der ursprünglichen Lebenswelt der Wounaan zu vergleichen. Er unterstreicht das dann damit, dass die Gemeinschaft im Territorium nicht gemeinsam wohnte, sondern entlang des Flusses einzelne Häuser waren, zwischen denen „no se cuantos metros” (Emir: 28) waren. Innerhalb dieser führte die Person mit der meisten Macht. Emir kritisiert dann indirekt das *cabildo*, indem er sagt „y ahora, ¿quién está a cargo para dar soluciones a la problemática? Ya estamos dejando lo nuestro afuera y ahora [quién] está a cargo es el gobernador con su comité del cabildo, ¿si ven?” (Emir: 28). Seine Kritik ist damit verbunden, dass im Territorium das *cabildo* und seine Komitees nicht existiert hatten, sondern die Macht vom *Benkhuun* ausging und eben nicht vom *gobernador*, der nun mit den Komitees Lösungen für Probleme finden muss. Und das ist, so Emir, eine Geschichte, die sie erlebt haben.

Er nennt dann den Kampf ihrer Vorfahren:innen und der Kuna als eine weitere Geschichte, als die Kuna die *mayores* der Wounaan gejagt hatten und „casi lo acabaron” (Emir: 29) und deshalb migrieren mussten. Als weitere historisches Geschehen nennt er „lo que, pasando ahorita en el territorio, a que están enfrentando nuestras autoridades” (Emir: 29), womit er auf den bewaffneten Konflikt anspielt, und wie sich das *cabildo* in Bogotá formierte. Diese Geschichte baut er dann weiter aus und erklärt, dass „el cabildo se creó con el ánimo de buscar garantías mínimas a las familias que han desplazado y han llegado en Bogotá” (30). Obwohl

¹⁶⁹ *Benkhuun* sind spirituelle Anführer:innen oder auch Mediziner:innen der Wounaan (Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena 2020: 20).

das *cabildo* also eigentlich nichts Eigenes darstellt, sieht er seine Daseinsberechtigung vor allem darin, dass es dabei half, die deplatzierten Familien in Bogotá zu unterstützen „como una pelea con la institución” (Emir: 30). Er äußert dann, dass „podemos ir hasta un año hablando de la historia nuestra” (Emir: 30) und kommt dann erneut auf das *cabildo* zurück. Er drückt aus, dass „no ha entendido la institucionalidad la parte occidental” (Emir: 30) und bezeichnet das als eine *pelea* die man mit der *institucionalidad* hat, weil der Staat sagt

„que ustedes no pueden tener cabildo porque el cabildo es cuándo haya un territorio.’ Pero la institucionalidad o el estado no entiende es cuando nosotros hablamos del territorio no estamos hablando del tema físico también hablamos de lo cosmogónico lo que decía el gobernador. (Emir: 30)

Emir hebt dadurch hervor, dass es eine okzidentale Weltsicht verhindert, dass die Gemeinschaft Wounaan in Bogotá als *cabildo* anerkannt wird, weil ein *cabildo* aus institutioneller Sicht mit Territorium verbunden ist und sich dieses Territorium nicht in Bogotá, sondern im Chocó befindet. Emir verbindet dies dann auch direkt mit dem, was Dawilio sagte und stellt einen gegenseitigen Bezug her und stellt im Einklang damit den Okzident dem Nicht-Okzident gegenüber.

Emir erzählt dann weiter, dass es bereits eine *investigación* im Zusammenhang mit Territorium und Kosmologie gab und bezeichnet dann

la cosmovisión Wounaan es el tema grueso como tal. Yo siempre lo he entendido así, desde la identidad cultural. Allí está la comida, la gastronomía propia, allí está la danza, allí está la Rogativa, allí está la territorialidad, allí está la economía propia, allí está el gobernador, allí están todos dentro de la cosmovisión Wounaan. (Emir: 30)

Kurz zusammengefasst, umfasst die Kosmovision der Wounaan sämtliche Bereiche, welche die Wounaan-Identität ausmachen. Er wiederholt erneut, dass das Thema *muy amplio* ist und dass es sich bei dem bisher behandelten um das handelt, was die Gemeinschaft Wounaan unter dem Konzept und in diesem Sinne der Geschichte versteht.

Er verweist als Beispiel nochmal auf den Kampf mit den Kuna, wechselt aber zur *la educación propia*. Diese besteht aus „ejes fundamentales que nosotros tenemos que transcribir o traducir desde lo propio” (Emir: 32). Er verweist dann auf SEIP (*Sistema Educativo Indígena Propio*) welches aus drei Achsen besteht: aus „lo pedagógico, administrativo y lo otro, ¿cuál es? No me acuerdo” (Emir: 32). Diese können aber nicht so genannt werden, sondern „tenemos que traducir desde lo propio” (Emir: 32). Dies wird dann auch zu einer Geschichte. Er verweist dann auf PEC und stellt dann eine Rückfrage: „La institución educativa occidental es el PEI, ¿no?” (Emir: 33). Nolberta Málaga Valencia (fortan Nolberta) antwortet, dass es PEC ist, Emir wiederholt dann PEI, woraufhin Dawilio und auch Nolberta PEC sagen. Emir verneint und

sagt, dass „lo occidental llaman otro” (Emir: 38), worauf Jhon Lewis Chichiliano Peña (fortan Jhon L.) PEI bestätigt. Emir führt dann fort, dass Bezirke Kollegs unter PEI haben, „pero lo de nosotros del pueblo Wounaan o de los pueblos indígenas es PEC” (Emir: 40). Er referenziert dann auf das zuvor Besprochene, dass „como pueblo Wounaan en específico nosotros no podemos estar llamando PEC porque si usted hace una investigación más allá de dónde nació el PEC, de pronto puede salir del Cauca” (Emir: 40) und hebt dadurch erneut die Wichtigkeit vor, eigene Begriffe zu schaffen, um Konzepte zu beschreiben, die der Gemeinschaft Wounaan eigen sind. Er argumentiert dies dann mit dem SEIP. Wenn

SEIP habla que cada pueblo de acuerdo con sus necesidades o a su uso y costumbre tiene que crear acorde a la necesidad el tema del PEC, si es así, nosotros no podemos ir cogiendo todos los temas lo que están allí. (Emir: 40)

So könnte man die administrative Achse *Benkhunn* nennen „porque es él de la familia, él quien mandaba” (Emir: 40). Anstelle von PEC könnte man dieses WounPEC nennen, um es vom PEC zu differenzieren „para no estar copiando de otro pueblo” (Emir: 40). Auch das würde dann eine Geschichte sein. Damit drückt er erneut aus, dass alles, was bisher von der Gemeinschaft, von „nuestros mayores, nuestros ancestros, nuestras autoridades” (Emir: 41) gemacht wurde und wird, Geschichten sind und beginnt dann mit „esto sería mi aporte” (Emir: 41) seinen Turn abzuschließen. Er wiederholt dann, dass wenn man die Geschichte in Detail kennenlernen möchte, man andere Fragen stellen müsse und dann ein *mayor* oder eine *mayora* erzählen zu beginnen würde. Er betont, dass das *cabildo* zwar nun mit Menschen von der Universität zusammenarbeitet, um „irnos dejando plasmado” (Emir: 42), aber dass das Geschriebene als auch die Audioaufnahmen beim *cabildo* archiviert werden, um die kommenden Generationen zu stärken. Damit schließt er seinen Turn ab und ruft andere Anwesende auf, sich mitzuteilen oder Beispiele zu geben.

Jhon L. (44) ergreift dann den Turn mit „acá”, obwohl Emir (45) mit „o un ejemplo de la historia nuestra” widerspricht. Jhon L. beginnt anschließend erneut und schickt voraus, dass er nicht lange reden wird. Er verweist darauf, dass er nicht wie seine vorherigen Sprecher:innen lange analysieren wird, sondern gibt den Hinweis „si, como los compañeros dijeron, claro no cómo, mira, compañero René, así sucesivamente tiene que recopilar bien las historias y cómo escribir y algunos tienen que corregir esta palabra” (Jhon L.: 46). Er stellt darauf Bezug zu Emir her und sagt, dass wenn man über Geschichte spricht, „hasta un año se va contando historia” (Jhon L.: 46) und dass diese Informationen eben schrittweise zusammengetragen und anschließend ans *cabildo* gegeben werden müssen. Damit schließt Jhon L. seinen Turn auch schon ab. Es kommt daraufhin zu einer kurzen, unverständlichen Passage.

Ich beginne dann eine zweite Frage zu stellen, indem ich auf das zuvor Gesagte, nämlich die Wichtigkeit der *transmisión* der Geschichte und *buen vivir* verweise und dass, wenn ich es richtig verstanden habe, dies in Bogotá anders ist als im Chocó.

Entonces ¿cómo es cómo es la transmisión? o ¿cómo va esa armonización que usted dijo de las tradiciones de las medicinas?, pero también de este buen vivir para que también puedan aportar aquí en Bogotá. ¿Cómo funciona esto? ¿Cómo es? (René: 48)

Nolberta wählt sich dann selbst und beginnt ihren Turn. Nolberta startet damit, festzustellen, dass die Anwesenden aus verschiedenen Zonen wie *Río San Juan*, *Río Sivirú*, und *Baudó* sind und das zusätzlich zu den Wounaan auch „Emberá y Pizario y de otros pueblos y hacen parte de nuestra comunidad” (Nolberta: 50) und führt weiter aus, dass die Emberá, die Teil ihrer Familien sind „ya dejan de hablar su lengua, hablan nuestra lengua o si no hablan el español, pero se apropien de nuestra cultura, de nuestro pueblo Wounaan, ya se vuelven Wounaan” (Nolberta: 50). Nolberta sagt, dass die Emberá teilweise bereits aufhören, die eigene Sprache zu sprechen und anstelle Woun Meu oder Spanisch sprechen und auch die Kultur der Wounaan aufgreifen, was gegebenenfalls mit der Nähe zwischen den beiden Gemeinschaften zu tun haben kann, und andererseits bedeutet, dass sie zu Wounaan werden. Sie schränkt das ein und sagt, dass „sus raíces los se mantienen” (Nolberta: 50). Obwohl die Sprache Woun Meu aufgegriffen wird, bedeutet das, dass ein Teil, der Ursprung, der Emberá erhalten bleibt. Nolberta wiederholt, dass sie aus verschiedenen Orten kommen und deshalb der Migrationsprozess zwar der gleiche, die Erfahrung aber eine andere ist. „Sabemos que en otras regiones había más enfrentamientos con los grupos armados, en otras zonas no tanto” (Nolberta: 51). Dennoch kamen sie alle aufgrund der Deplatzierung nach Bogotá. Sie stellt dann einen Bezug zu Emir her und wiederholt, dass deshalb die Notwendigkeit gesehen wurde, das *cabildo* zu schaffen „porque si nosotros no nos organizamos, sería difícil pedir apoyo al estado” (Nolberta: 51). Die Kreation des *cabildos* wird dementsprechend erneut nicht als Selbstzweck, sondern als Organisationsform identifiziert, Ansprüche gegenüber dem Staat geltend zu machen. Ähnlich wie Emir verweist sie dann darauf, dass es in „nuestros territorios por comunidad existe un cabildo” (Nolberta: 51), zeigt aber dadurch auf, dass aus ihrer Perspektive im Territorium mittlerweile auch *cabildos* existieren. Ein Unterschied zum Territorium ist aber, dass verschiedene Gemeinschaften von einem einzelnen *cabildo* vertreten werden und sich durch *asambleas* organisieren. Am Anfang waren es noch *poquitas familias* aber bald „éramos varias familias de diferentes regiones, pero, sin embargo, pues, éramos el mismo pueblo y hablando la misma lengua” (Nolberta: 51). Dadurch betont sie die Einheit der Wounaan. Auch wenn man aus verschiedenen Regionen kommt, so sind sie verbunden

aufgrund von Sprache und Teil der gleichen Gemeinschaft. Sie erzählt dann, dass „varios compañeros llegan por amenazas porque son líderes en sus territorios” (Nolberta: 51). Da es sich um *líderes* handelte, kamen Personen, die wussten, wie man sich organisieren konnte. Das half dabei, das *cabildo* zu stärken. Da mehr und mehr Familien in Bogotá ankamen, entstand die Notwendigkeit sich in Bezug auf Kollegs in einer einzigen Institution zu organisieren, „que nuestros niños estuvieran en una sola institución y que tuvieran una atención especial” (Nolberta: 51). Aus dem *cabildo* heraus entsteht demnach nicht nur die Idee sich als Gemeinschaft in einem Kolleg zu organisieren und dort spezielle Unterstützung für Kinder zu implementieren, der *gobernador* konnte durch die Schaffung des *cabildos* auch *gestionar* und „sentarse en una mesa con los demás gobernadores y así se crea la mesa constructiva, la mesa autónoma de catorce pueblos” (Nolberta: 51). Bei dieser Arbeitsgemeinschaft handelt es sich um die 14 Gemeinschaften, die in Bogotá leben. Durch die Kreation des *cabildos* war es den Wounaan möglich, unter dem Namen *cabildo* Wounaan-Nonám zu den ersten zu gehören, die Teil dieser Gruppe waren. „Eso es la pelea que hemos dado en este momento que por el proceso que lleva de 15 años que en este son 16 ya tenemos construido y no queremos cambiar el nombre” (Nolberta: 51). Nolberta impliziert, dass es Bestrebungen gibt, den Namen des *cabildos* zu ändern, lehnt dies aber ab, weil das *cabildo* schon lange existiert und verschiedene Institutionen sie unter dem Namen kennen. Der Name des *cabildos* wird dann mit den Kämpfen für die Gemeinschaft und Erfolge wie der Organisation im Kolleg verbunden, was als weiteres Argument gegen eine Namensänderung verstanden werden kann. Als *necesidades* bezeichnet Nolberta dann „que nuestros niños conservan nuestras costumbres, que nuestros niños hablen la lengua, así como queremos fortalecer nuestra propia lengua” (Nolberta: 52). Als wichtigstes Bedürfnis reiht sie dementsprechend neben den Erhalt von Bräuchen die Stärkung der *propia lengua*, baut aber dann gleich aus, dass die Kinder zwei-, drei- oder mehrsprachig sein sollten. Sie führt dann an, dass es gut für die Kinder wäre, wenn im Kolleg viele Sprachen implementiert wären und begründet dies mit „porque sabemos que nuestros niños al estar acá, ellos tienen muchas oportunidades de seguir estudiando, más adelante llegarán a ser profesionales y serán nuestros líderes” (Nolberta: 52). Mehrere Sprachen zu sprechen, birgt zum einen Vorteile im Studium und in der Schullaufbahn und andererseits dabei, *profesionales* und *líderes* zu sein. Weshalb „queremos que nuestros niños se capaciten bastante” (Nolberta: 52). Sie schränkt das dann aber ein und identifiziert *nuestra educación* als stärkenswert und dass „queremos contar con una educación propia, aunque no tenemos infraestructura, pero ya se está gestionando una infraestructura, nos han dicho que es posible que cuando contemos con una infraestructura, pero pues allí el cabildo es que debe gestionar” (Nolberta: 52).

Zusammengefasst wird den Wounaan von einer nicht spezifizierten Entität, bei der es sich aber wahrscheinlich um die Stadt Bogotá oder den Staat handelt, versprochen, dass sie das Konzept *educación propia* anwenden können, sobald die Infrastruktur bereitsteht und es deshalb die Aufgabe des *cabildos* ist, diese zu verwalten. Sie erklärt dann weiter, dass man 250 Kinder brauche, um *educación propia* zu erhalten und es derzeit nicht so viele Kinder gebe. Dies würde bedeuten, *docentes propios* und *desayuno caliente* zu haben. Letzteres identifiziert Nolberta als wichtig, weil „sabemos que nuestros niños a veces llegan con hambre del colegio porque los padres de familias no cuentan con trabajo estable, nuestros niños a veces van sin irán con el desayuno” (Nolberta: 52). Nolberta referenziert dadurch die Schwierigkeiten, die die Gemeinschaft Wounaan in Bogotá erlebt und von Dawilio angesprochen wurden. Arbeitslosigkeit und daher nicht ausreichend Essen zu haben betrifft ebenfalls die Kinder. Nicht nur ohne *desayuno* aus dem Haus zu gehen, auch der lange Schultag führt zu Hunger, weil das Mittagessen bereits um 11.30 Uhr verzehrt wird und es am Nachmittag nur Milch mit Keksen als *refrigerio* gibt. Dem stellt sie gegenüber, dass dies mit einer eigenen Infrastruktur und eigenen Ressourcen unter der Verwaltung des *cabildos* anders wäre, weil „ya tendríamos nuestras compañeras cocinando, haciendo el desayuno caliente, las mujeres estarían trabajando” (Nolberta: 52). Für Nolberta wäre es also vor allem auch eine Möglichkeit für die Frauen, eine Arbeit zu finden. Als weitere *lucha* identifiziert Nolberta dann das Bedürfnis, dass „los compañeros se emplearían, se capacitarían” (Nolberta: 52). Mit der *educación propia* einher geht also nicht nur die Möglichkeit Arbeit zu finden, sondern auch die Notwendigkeit sich auszubilden, denn aktuell gibt es, so Nolberta nur eine Person *licenciado*. Sie wissen aber „que más adelante con la oportunidad que tenemos [queremos] seguir estudiando” (Nolberta: 52). Dadurch nimmt Nolberta erstmalig nicht nur Kinder, sondern auch die Gemeinschaft in die Pflicht sich auszubilden. Auch für die *educación infantil* wünscht sie sich Unterstützung, wobei sie betont, dass sie bereits einen *jardín infantil* haben, in dem „[se] implementa la educación propia, pero, pues, no nos han entregado todo porque contamos también con niños mestizos” (Nolberta: 52). Laut Nolberta wenden sie die *educación propia* bereits im Kindergarten an, aber da auch *mestizo* Kinder sich in diesem Kindergarten befinden, gehört ihnen der Kindergarten nicht allein. Sie sagt dann aber, dass wenn *actividades culturales* durchgeführt werden,

ellos también están aprendiendo de nuestra cultura, pues, a la vez también están aprendiendo de la cultura occidental todo lo porque pues la idea es que los niños aprendan las dos culturas. No estamos en el territorio así estemos en el territorio necesitamos aprender de la otra cultura porque no todo el tiempo estamos allá. (Nolberta: 52)

Nolberta beschreibt einerseits, dass *mestizo* Kinder auch Aspekte der Kultur der Wounaan lernen, weil sie sich an den *kulturellen Aktivitäten* beteiligen, andererseits hebt sie hervor, dass die Kinder auch okzidentale Aspekte lernen, weil das die Idee dahinter ist. Das bedeutet, dass auch für die *educación propia* anzunehmen ist, dass es nicht ausschließlich um eigene Inhalte geht, sondern auch Okzidentales gelehrt wird. Dies argumentiert sie damit, dass man nicht im Territorium ist und selbst wenn, dann ist man nicht immer dort. Dementsprechend beschreibt sie es als wichtig, sich durch beide Kulturen bewegen zu können.

Sie argumentiert dies dann mit Verwaltungsaufgaben in Institutionen, weil dort eben Spanisch gesprochen wird und „porque si no se hace entender cómo hace las gestiones” (Nolberta: 53). Deshalb sollen die Kinder gut Spanisch sprechen und schreiben lernen, um *bien hacer documentos*. „Si solo aprendieron hablar nuestra lengua, entonces nos quedaríamos atrás, entonces tampoco es la idea que sólo aprendamos la lengua. Tenemos que aprender las dos lenguas, y el inglés también” (Nolberta: 53). Nolberta betont dadurch die Nachteile, die für Kinder entstehen können, wenn sie nur Woun Meu sprechen. In Bezug auf das Gesagte impliziert sie dadurch, dass die Sprache der Verwaltung Spanisch ist und fügt hinzu, dass auch das Englische wichtig ist. Dies begründet sie dann damit „porque si llegas a un nivel universitario allá te exigen documentos, lecturas, muchas investigaciones, casi la mayoría de las investigaciones están en inglés” (Nolberta: 53). Das Lernen des Englischen ist dementsprechend kein Selbstzweck, sondern wird als grundlegende Fähigkeit in der Universität dargestellt, weil verschiedenste Dokumente und Lektüren auf Englisch sind.

Nolberta verbindet dann das Bildungsthema mit der Politik und postuliert, dass sie sich stärken müssen, damit „el gobierno nos brinde ese apoyo” (Nolberta: 54), wobei sie mit dieser Unterstützung weiterhin ein eigenes *colegio* meint. Sie geht noch weiter, und beschreibt, dass „las mujeres [...] tú ves que en este espacio solamente estoy yo, que las mujeres también se empoderen más, están a la par con los hombres” (Nolberta: 54). Sie impliziert, dass Frauen sich weiterhin *empowern* müssen, um gleichberechtigt zu sein. Einerseits ist dies im Zusammenhang mit der Beschäftigungsmöglichkeit im *colegio* zu sehen, andererseits mit der Aussage, dass auch Frauen *lideresas* sein können und „el día que nuestros compañeros no están, las mujeres tienen que estar allí” (Nolberta: 54). Aus diesem Grund, sagt sie, müssen Frauen „se capaciten más, se empoderen más” (Nolberta: 54). Sie verbindet das dann mit positiven Aspekten der Stadt Bogotá, weil es dort viele Möglichkeiten und Programme für Frauen wie jene durch *la secretaria de la mujer* gibt. Sie beginnt dann ihren Turn abzuschließen und äußert, dass es gut wäre, wenn in *nuestro documento*, also dieser Arbeit, hervorgeht, welches die Bedürfnisse der Gemeinschaft sind, um „estas debilidades que debemos

mejorando” und „donde vamos como pueblo” (Nolberta: 55) auch für andere Personen ersichtlich ist. Dies soll auch junge Menschen zur Reflexion anregen, „porque a veces los jóvenes piensan que solamente de los mayores de los líderes son de los que están en el cabildo. Los jóvenes necesitan estar allí presente” (Nolberta: 55). Sie identifiziert dadurch als grundlegende Schwäche, dass junge Personen nicht ausreichend im Prozess des *cabildos* integriert sind, sieht dies aber daran, dass die Arbeit im *cabildo* von jungen Personen hauptsächlich mit *mayores* verbunden wird. Aber „ellos son los futuros gobernadores” (Nolberta: 55). Sie beschreibt dann, dass prinzipiell alle *gobernadores* werden können und auch jederzeit wiedergewählt werden können und es dementsprechend auch wichtig ist, dass alle den *proceso* des *cabildos* verstehen. Deshalb existieren auch die *asambleas*, innerhalberer „la gestión de las tareas pertinentes que estamos haciendo, cuales son como las dificultades, problemas, quizás” (Nolberta: 55) besprochen werden.

Todo esto es muy importante y por esto la asamblea es muy importante para la comunidad [...] entonces es la necesidad de que toda la comunidad esté entregado en lo que está pasando internamente en el cabildo y en nivel de Bogotá porque pues si hacemos parte de los catorce pueblos, llevamos un proceso y si no participamos, pues, quedaría que uno se quedará desinformado, desactualizado. (Nolberta: 55)

Nicht nur junge Personen sollen Teil der *asambleas* und des *cabildos* sein, sondern alle sollen sich partizipativ daran beteiligen, um informiert zu sein. Weil Emir sie über die Begebenheiten der *catorce pueblos* informiert, dankt sie diesem auch, weil nicht immer alle anwesend sein können und sie dementsprechend ihn *como referente* dort haben, der informiert. Mit „esto sería como mi aporte” (Nolberta: 56) schließt sie ihren Turn dann ab. Ich bedanke mich und sie bestätigt das mit Mhm.

Anschließend wählt sich Emir und nimmt namentlich Bezug auf Nolberta. Er erzählt in Bezug auf Dawilio, dass „lo Wounaan al llegar acá en Bogotá, nosotros estamos enfrentando a un nuevo mundo, ¿sí?” (Emir: 59) Dies begründet er wiederholt damit, dass sie im Territorium wussten, wie man sich bewegte und wie man sich verteidigen musste. Er baut dann aus und sagt, dass es *compañeros* gibt, die noch nie in die Gemeinde gekommen sind und „todas sus vidas se permanecían dentro de la comunidad, haciendo sus actividades culturales y esas personas salían a una ciudad” (Emir: 59). Er bezeichnet die Stadt dann wiederholt als *nuevo mundo* und streicht hervor, dass „así estamos nosotros todos, la mayoría, ¿sí?” (Emir: 59). Die Erfahrung zuvor, also nicht in die Gemeinde gekommen zu sein, ist etwas, das vielen passiert ist. Er sagt dann, dass sie sich an andere Kulturen und andere Sachen „que no son nuestras” (Emir: 59) adaptiert haben und ihnen Vorteile brachten. „Lo que encontramos no es malo, es bueno, ¿sí?” (Emir: 59). Er verortet anschließend das Problem in der Gemeinschaft selbst, denn

„no estamos aplicando tal como debe ser o puede ser por el tema del desconocimiento, por no tener claro” (Emir: 59). Er greift dann erneut das *cabildo* auf und sagt, dass dies entlang ihrer kulturellen Bedürfnisse adaptiert wurde. Das *cabildo* „simplemente era coger y traducir a lo nuestro” (Emir: 59). Das *cabildo* Wounaan entstand, weil in Bogotá bereits ein anderes *cabildo* existierte und dementsprechend bedeutete nur *esta línea* zu folgen. Er führt dann das *Ley 89 de 1890* ein, das besagt, dass „debe tener un cabildo donde hay una parcialidad indígena” (Emir: 60). Die Anerkennung des *cabildos*, des *gobernador* und der *autoridad* entsteht dabei aus der *comunidad*. Dieses „se articuló a nivel distrital y en coordinación con otras autoridades y están en Bogotá. Pues, ya apenas empezamos, empezaron a construir unos nuevamente otras normatividades adicionales pero enmarcado a nivel distrital, ¿sí?” (Emir: 60). Dementsprechend beschreibt er, dass nach dem *cabildo* weitere *normatividades* auf Bezirksebene entstanden. Dies schreibt er einem *acuerdo* zu, der dank einer *compañera* ausgearbeitet wurde, aber an dessen Namen er sich nicht erinnert. Dieser wurde ab 2010 konstruiert und 2011 durch die Stadtregierung Bogotás unter dem Titel *decreto 543 de 2011* angenommen und war laut Emir bis 2021 gültig. Deshalb wird dieser aktuell neu formuliert. Eine Diskussion, die daraus entspringt, ist, dass diese vom Staat oder *la legislatura* ausgearbeitet und ihnen dann gegeben wird „y con eso mismo nos damos palo a ellos también” (Emir: 61), wodurch er impliziert, dass rechtliche Dokumente zu einer wichtigen Grundlage Indigenen Widerstands werden. Er nennt als Beispiel, dass „la institucionalidad pasó un recurso sin nada de consulta previa. Las autoridades pasaron a una entidad que es internacional” (Emir: 60), deren Name nicht klar hörbar ist, „y quieren ejecutar a través de un tercero” (Emir: 60). Die *institucionalidad* versuchte dementsprechend etwas umzusetzen, ohne die *consulta previa* zu respektieren. Die *autoridades* wandten sich dann als Reaktion an eine internationale Entität. Die *autoridades* heben so auch hervor, dass das „cabildo es una entidad pública de carácter especial. Tenemos la autonomía administrativa y como la institucionalidad va a desconocer si la normativa nos da esta respuesta, ¿sí?” (Emir: 60). Dies bezeichnet er als *lucha* und hebt dementsprechend die Möglichkeiten zum Widerstand hervor, die existierende Gesetzestexte einräumen. Aus dem entstand auch *la línea de acciones afirmativas*, die zuvor im *decreto 543 de 2011* festgeschrieben war, nun aber durch das *decreto 166 de 2014* in den Bezirksentwicklungsplan aufgenommen wurde. Durch die *la línea de acción afirmativa* wurde für unterschiedliche Sektoren festgeschrieben, was diese „con los pueblos indígenas en el marco de la implementación y el fortalecimiento de la identidad cultural, el tema de educación propia, el tema de salud propia, el tema de jardines infantiles” (Emir: 60) zu tun haben. Hätten sie diesen Prozess offen gelassen, „cada cual va a buscar de pedir lo suyo“ (Emir: 60).

unabhängig voneinander und für die eigene Gemeinschaft. Dies hätte nach Emir aber nicht funktioniert, weshalb sie beschlossen, ein Dekret zu erlassen. Dafür nutzten sie die *consulta previa* und daraus entstand das *decreto 612 de 2015*, der „consejo consultivo de concertación con las autoridades indígenas en Bogotá” (Emir: 60), in dem klar ausgedrückt wird, mit wem „tienen que consultar y concertar las acciones para implementar en Bogotá y como funcionara el espacio autónomo, quienes quedan reconocidos y quienes quedaban en el decreto” (Emir: 60). Als nicht anerkannt nennt er *fundaciones* und *asociaciones*. Durch das *decreto 612 de 2015* wurde aber auch geklärt, dass das *cabildo* „toda la potencia ejecutiva, administrativa, legislativa, judicial” (Emir: 66) innehat und dementsprechend keine weiteren Stiftungen oder Ähnliches braucht, sondern sich aus der *autonomía propia* selbst verwalten kann. Das *decreto* reglementiert, dass die *instituciones* diesen *espacio*, also den autonomen Raum, respektieren müssen und man sich organisiert, um die *identidad cultural* und *actividades propias* sowie Bildung und *gobierno propio* zu stärken. Daraus entstand dann die Anforderung, alle Kinder in einem *colegio* zu haben, die zuvor in unterschiedlichen *colegios* eingeschrieben waren und *compañeros* zu haben, die dort arbeiten. Jetzt sind sie in einem *colegio*, dem *Compartir Recuerdo*, organisiert. Dort arbeiten *nuestros agentes culturales* und eine davon ist Nolberta, die *desde lo propio* unterstützt. Jetzt arbeitet man daran, einen Raum zu haben der *solo nuestro* ist oder ein „espacio intercultural o un colegio intercultural, pero entre indígenas” (Emir: 60) ist. Er begründet das damit, dass dies auf Bezirksebene bisher nicht verstanden wurde. Wenn der Bezirk von *intercultural* spricht, meine er damit vorrangig auch *mestizos* aufzunehmen, „pero no debe ser esto” (Emir: 61). Die *catorce pueblos* und aus den *acciones afirmativas* wurde die Notwendigkeit der Wounaan gestützt einen eigenen Kindergarten einzurichten, das *Casa de Pensamiento*. Daraufhin beschreibt er, wo sich dieses befindet und dass dort *la educación propia* implementiert wird. Emir greift dann das Thema der Benennung im Zusammenhang mit dem Kindergarten auf und sagt, dass „si no hubiéramos tenido claro o no entendíamos, lo hubiéramos llamado jardín Wounaan” (Emir: 61). Er betont dann aber, dass das nicht passiert ist und der Raum *Wounaan Casita Pensamiento* heißt, „porque allí nace el pensar indígena” (Emir: 61). Die *educación propia* der Wounaan entspringt dem Zuhause und dem *Dichardi*, „donde vivíamos” (Emir: 61). Im *espacio autónomo*, dem Territorium, handelt es sich dabei um einen Raum, an den Menschen sich zum „pensar todo a construir” (Emir: 61) einfinden. Aus diesem Grund wurde der Kindergarten danach benannt. Emir beschreibt, dass „todos los gobiernos [van allá] a pensar, a construir para el futuro. Creamos el ser desde allí.” Das *Casa Pensamiento* erhält seinen Namen, weil *sabedores* dorthin gehen und gingen, um zu denken, zu implementieren und um zu konstruieren. Daraus entstand dann auch ein Buch. Emir

fragt, ob ich dieses Buch bereits erhalten habe. Ich verneine dies, woraufhin er antwortet, dass man mir das später geben werde. Darin befinden sich nach Emir Geschichten, Legenden und Mythen sowie Themen der Bildung und Gesundheit. Er greift dann das Thema Gesundheit auf, und erzählt, dass es einen *médico tradicional*, also einen *Benkhun* und eine Hebamme sowie einen Manager der Wounaan gibt, die sich um die Gemeinschaft kümmern. Er stellt dann Bezug auf seinen Ausgangspunkt her und stellt fest, dass dies ohne ihre *lucha* nicht der Fall wäre und drückt aus, dass dies „la lucha para el fortalecimiento de la identidad cultural en Bogotá” (Emir: 64) ist. Zusammengefasst bedeutet das, dass die *lucha* mittels Dokumente und Gesetzen vollzogen wird, weil diese eine wirksame Möglichkeit sind, sich gegen Fehlgriffe der *institucionalidad* zu wehren. Die Zukunft der *lucha* verortet er in der *autoridad tradicional del gobernador*, der, wie auch Nolberta gesagt hat, Verständnis für Indigene Themen haben muss. Er fügt dem hinzu, dass für *pueblos* klar sein muss, dass diese Themen aus gemeinschaftlichen und nicht aus einzelnen Interessen heraus entstehen. Er erzählt, dass dieses Problem durchaus existiert, aber das nicht das *tema indígena* sein darf. „Por la cual, claramente nosotros tenemos que nuestro principio a nivel político es la unidad, territorio, cultura y autonomía” (Emir: 65), die er in einem nächsten Schritt als die vier Prinzipien der *lucha indígena* betitelt und all jenen klar sein müssen, die an diesem Prozess teilhaben. Dies begründet er erneut damit, dass Bogotá ein *nuevo mundo* ist, aber Praktiken hier weiterhin gestärkt werden. Nach Emir hat man versucht, Tänze zu veranstalten, geht dann jedoch darauf ein, dass dies eine Schwäche in den Territorien darstellt. Er rudert dann zurück und sagt, dass diese in manchen Territorien durchaus noch existieren, es im Laufe des Prozesses aber weniger geworden ist und man sich aus diesem Grund stärken möchte. Er erklärt dann, dass wenn ich im Territorium bzw. Chocó oder sie alleine vor Ort wären, dann würden sie nicht Spanisch sprechen, denn „yo no tengo necesidad de estar hablando en español. Yo tengo mi propio idioma, mi propia lengua que es la lengua materna nuestra” (Emir: 66). Er verweist dann auf interne Diskussionen darüber, „cómo es posible estando solo usted, llega una persona llega un compañero, por ejemplo, Nolberta, llega aquí, empieza intervenir en español. No, no jodes” (Emir: 66). Dadurch indiziert er, dass bereits auch im autonomen Raum der Wounaan zu Verschiebungen der Sprachverwendung gekommen ist, die diskutiert wurden. Die Verwendung von Spanisch lehnt er extrem ab. Er postuliert dann, „valoremos lo nuestro” (Emir: 66). Er gibt dann ein zweites Beispiel, in dem eine Person, die studiert hat, zurück ins Territorium kommt und auf Spanisch interveniert. Er argumentiert dann, dass „nuestros mayores no entienden y aquí estamos entre nosotros, ¿para qué español?” (Emir: 66). Dadurch betont er seine Ablehnung Spanisch zu sprechen, wenn es nicht notwendig wäre. Er räumt dann ein, „hay veces nos sale [una palabra]

y puede lanzar en español, pero no todas las intervenciones” (Emir: 66). Emir beschreibt *translanguaging* und sieht dies auch als in Ordnung an, solange es nicht zur Verdrängung der eigenen Sprache kommt. Auch das muss gestärkt werden, weshalb mit der *secretaría de cultura* Ideen ausgearbeitet wurden. Er greift dann Tänze und Lieder auf und spricht wieder das Buch an und stellt dann fest, dass *nuestros jóvenes* und *nuestros niños* den *arrullo* nicht mehr singen können. Er erzählt dann von einer Aktivität der *educación propia*. Dabei sprach Sercelinito Piraza von der Geschichte und vom *consejo mayor*, der Teil der *educación propia* ist und im Territorium im *Dichardi* stattfindet und einen *espacio sagrado* beschreibt, in den man nur mit *chaquira* eintreten darf. Dabei darf man keine *cositas occidentales* tragen. Frauen tragen dabei nur *faldas* und Männer *taparrabos*. Er wiederholt dann nochmal, dass „usted no puede llegar con reloj ni nada, todos con vestidos propios” (Emir: 67). Dort werden die *Rogativa* und *danzas* in den *consejo mayor* eingerahmt. Durchgeführt wird dieser dafür, dass weder der Gott der Wounaan oder die Wounaan sich gegenseitig Schlechtes tun. Die Tänze, so Emir, sind Teil der *educación propia*. Dies argumentiert er anhand eines Gesprächs, dass er und ich vor dem *círculo de palabras* führten. Er sagt, dass Tänze Teil der *educación física* sind, aber wenn man ein Kind fragen würde, ob es eigenen Sportunterricht gebe, dieses „Nein” sagen würde. „Pero todas las danzas son educación física. Los juegos tradicionales son educación física, ¿sí?” (Emir: 68). Auch dabei handelt es sich um ein Thema, das aktuell erarbeitet, aber nicht niedergeschrieben wird, denn „nosotros somos orales” (Emir: 69). Dadurch greift er das Thema der Oralität auf und sagt, dass die Transmission weiterhin oral geschieht. Aus diesem Grund hat Emir andere gefragt „¿Será que nosotros tenemos escritura?” (Emir: 68) und beschreibt dann, dass dies verneint wurde, aber diese Verneinung nicht wahr sei. Er zeigt dann auf etwas Gewebtes hinter einem *compañero*, dieser geht zur Seite und zeigt dann darauf, während er „aquí vea” (SPKX: 68) sagt, woraufhin Emir sagt, „y allí está nuestra escritura plasmada” (Emir: 68). Er erweitert das dann und stellt weiter fest, dass „allí esta la matemática nuestra” (Emir: 68), weil man beim Weben wissen muss, wie viele Fäden man braucht. Dabei kommt es zu einer kurzen Überlappung in der Jhon L. sagt, dass die Webereien von den Vorfahren:innen abhängen, Emir führt aber aus, dass es sich dabei um die Schrift und um die Mathematik handelt. Für Emir handelt es sich dabei um Schrift, weil diese Figuren sprechen und etwas sagen. Emir bleibt im Bereich der Sprache, ändert das Thema aber auf Kommunikationsmedien und erzählt von einer Diskussion über Live-Ausstrahlungen und voraufgenommene Videos. Für Emir ist aber die eigentliche Diskussion, ob man von *prensa* sprechen soll. Er greift dann den Kampf mit den Kuna auf, den er zuvor erwähnte und erzählt, dass die *mayores* mittels Kanus, *champitas* oder dem *churro* kommunizierten und sie

dementsprechend die Presse des *cabildos* „prensa churro medio de comunicación Wounaan” (Emir: 69) nennen können. Er erzählt dann von einer Erfahrung, in der er mit jüngeren Personen sprach, weil „los jóvenes son los que con uno tiene que hacer más acercamiento y le dije ,oiga pensémoslo más allá e implementemos lo nuestro’, y eso es lo que estamos haciendo” (Emir: 69). Dadurch hebt er erneut die Wichtigkeit für ihn hervor, aus dem eigenen heraus zu konstruieren. Gleichzeitig zeigt er aber auch, dass die Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit Jungen wichtig sind. Er argumentiert dies damit, weil sonst „nuestros niños [...] en tres años ya están perdiendo todo” (Emir: 69). Die Notwendigkeit eigene Begriffe zu verwenden, dient also nicht nur dem Widerstand gegenüber okzidentalischen Konzepten, sondern auch dem Erhalt des Eigenen, wobei sich diese beiden Aspekte natürlich bedingen. Emir führt dann weiter aus, dass manche *muchachos* auch keine Körperfarbe und *taparrabos* nutzen möchten, „es que los ven los culitos, como dicen por allí burlando” (Emir: 70). Für ihn tut dies aber nichts zur Sache, vielmehr ist es ein Indiz dafür, sicher weiter stärken zu müssen. Als Ursprungsort dieser Stärkung sieht er das Zuhause. Er spricht dann aus der eigenen Erfahrung und sagt, dass er zuhause immer Woun Meu mit seinen Kindern und seiner Frau spricht. Manchmal käme es vor, dass jemand Spanisch spreche, das lehnt er aber ab, denn „eso no, por cien por ciento está lo mío, ¿sí?” (Emir: 70). Er führt dann aus, dass sie im Kolleg Spanisch spricht. Damit meint er wahrscheinlich seine Tochter und führt dann im Zusammenhang mit ihr fort, dass „a mí no me interesa si ella no queda hablando bien el español. Lo importante es que ella hable bien mi idioma” (Emir: 70). Er beginnt, damit zu sagen, dass er das Eigene valorisieren muss, argumentiert dann aber mit mir, und sagt, dass ich meine Sprache auch nicht für das Spanische aufgeben würde und deshalb „he dado la discusión con mis autoridades, ¿sí?” (Emir: 70). Er führt dann aus, dass „si nosotros tenemos, llegamos a tener claro qué es lo nuestro démonos valor a esto. Y ahora estamos dando valor al occidental, y esto no es el debe-ser” (Emir: 70). Emir beschreibt dementsprechend, dass es andere Meinungen als die seine gibt und dies durchaus zu Diskussionen führt. Aus seiner Perspektive wird aktuell aber vorrangig das Okzidentale – also Spanisch – positiv bewertet, was laut ihm nicht passieren darf. Dann schließt er seinen Turn mit der Frage ab, ob er sie beantwortet hat, worauf im Hintergrund jemand fragt, was die Frage war. Ich bejahe das und weise dann auf eine weiterführende Frage hin, die sich aus dem Thema ergeben hat. Emir erwidert dann „ya avanzamos al otro, ah bueno” (Emir: 73), wodurch er eine ablehnende Haltung impliziert. Ich führe dann fort, dass sie über die Wichtigkeit der Sprache gesprochen haben und ich deshalb für einen Moment darüber sprechen möchte und fragen dann: „¿Cómo es la vida lingüística de ustedes? ¿Cómo es el aprendizaje, la transmisión?” (René: 74) und begründe das damit, dass

dies ein wichtiger Aspekt für sie zu sein scheint. Bevor ich den Turn abgebe, sage ich, dass das Thema erneut groß ist, aber auch viel Raum für Antworten gibt.

Kevid Duran Ismare (fortan Kevid) wählt sich selbst, bestätigt das dann mit „muy grande, también ciertos problemas” (Kevid: 75) und möchte dann eigentlich mit einer Erfahrung durch „en caso de, yo en el año 2015” (Kevid: 75) beginnen, wird aber durch eine Aussage auf Woun Meu unterbrochen und beginnt dann erneut. Er stellt sich vor und nennt seine Funktion im *cabildo* im *consejo de jóvenes* und *prensa*. Er spricht dann erneut über Erfahrung, beginnt jetzt aber allgemeiner mit „ciertas personas han vivido como bullying por hablar en lengua, lengua propia” (Kevid: 76)¹⁷⁰. Er geht dann wieder auf seine eigenen Erfahrungen ein und sagt, dass er 2015 im *colegio* war, rudert aber wieder zurück, um zu sagen „que la mayoría de estos jóvenes también están pasando por esa situación, ósea, por los compañeros blancos se puede decir” (Kevid: 76). Er weitert dementsprechend seine Erfahrung aus, sodass diese auch andere Personen betrifft. Gleichmaßen identifiziert er auch den Ursprung und Grund des *bullyings*: *blancos* diskriminieren sie aufgrund von Sprache. Er verallgemeinert diese Erfahrung dann noch weiter und nennt sie eine Erfahrung *indígena*. Er sagt dann „no me van a decir que eso es mentira, eso es una realidad que se le pasa y está pasando” (Kevid: 76). Er impliziert, dass dieses Thema bereits zu Diskussionen innerhalb der Gemeinschaft geführt hat, in der die Erfahrungen junger Wounaan wahrscheinlich abgetan oder nicht ernst genommen wurden. Kevid beendet dann seinen Turn, weshalb ich Frage „este bullying hace que los niños y las niñas dejan” (René: 79), Kevid unterbricht und erklärt die Folgen des *bullyings*. Kinder „se sientan como incómodas, incómodos, se vuelven más callados, como más limitados, porque ellos creen al sentir, así como que no son parte de ese espacio” (Kevid: 80). Aufgrund von *bullying* isolieren sich Kinder, was ihre schulische/akademische Leistung als auch emotionales Befinden beeinflusst. Kevid erzählt dann von seiner Erfahrung und dass „deje como la motivación de estudiar. Me quedé en un punto así, allí quieto y me quedo pensando: ¿Por qué me pasa eso?” (Kevid: 80). Er schlussfolgert dann für sich, dass es daran lag, dass „no podía hablar bien el español y la burla generaba este punto” (Kevid: 80). Er setzt dies in Bezug zu seinem Sprachverhältnis von 80% *idioma* und 20% *español*, was für ihn bedeutet, dass er Spanisch nicht *perfectamente* spricht und dies ein Grund für Probleme ist. Er wiederholt dann, dass er deshalb schwieg, dies aber auch andere Kinder betraf und dazu führte, dass das *nivel académico* absank. Er beschreibt dann, dass er davor ein guter Schüler war, aber dass die

¹⁷⁰ Das Wort *bullying* wird in Kolumbien gebraucht, um verschiedene Gewaltformen, wie beispielsweise Einschüchterungen, Diffamierungen, Drohungen oder Erniedrigungen im schulischen Bereich aber auch darüber hinaus zu bezeichnen.

Kommunikation sich änderte. Er resümiert dann, dass dies eine Erfahrung ist, die Schüler:innen und junge Personen machen.

Emir greift dann den Turn auf und bezeichnet dies als eine *lucha*, die durch die Unterstützung der *dinamizadoras* und *dinamizadores* wie Nolberta behandelt wird. Emir führt noch weiter aus, aber Kevide unterbricht und wünscht sich, dass „deberían enfocar en un informe de cada jóvenes de cada muchacho para saber qué está pasando” (Kevide: 82) und rückt dadurch die Erfahrung der jungen Personen erneut ins Zentrum. Emir führt seinen Turn aber fort und unterbricht Kevide. Er verweist dann auf Kevide, dass das *rendimiento académico* sich im *colegio* nicht gebessert hat und „por esto que los muchachos no tenían la capacidad, ¿sí?” (Emir: 83). Als Grund nennt er dann in Einklang mit Kevide die Sprache und das *bullying* und fasst dann auch dessen Worte zusammen: wegen *bullies* „ya usted no participa casi, no está participando y la participación hace parte de las cualificaciones y lleva bajando los puntos” (Emir: 83). *Bullying* und die dadurch entstehende Einschränkung belastet dementsprechend die akademische Leistung der Kinder doppelt: Einerseits senkt die Mitsprache den schulischen Erfolg, andererseits kann weniger Teilhabe auch zu weniger Lernerfolg führen. Beides ist dabei an die Sprache gekoppelt durch *bullying* und Sprachfähigkeiten. Emir versucht dann erneut sein vorheriges Thema, die Oralität, zu etablieren. Er verweist auf Sercelinito und *otro compañero mayor*, der neben ihm saß und erst aus dem Territorium in die Stadt Bogotá gekommen ist. Kevide unterbricht dann aber und sagt „no como en el proceso indígena” (Kevide: 84), Emir bestätigt dies und Kevide führt fort, dass „eso es algo muy diferente que” (Kevide: 86), aber Emir unterbricht ihn erneut und geht zurück auf seine Ausführungen, dass eben der *compañero* neben ihm „sabe perfectamente las necesidades o todo desde lo propio tienen en su memoria” (Emir: 87). Er sagt jedoch, dass sein *compañero* in Institutionen nichts verstehen würde, „porque se complica de aclarar las cosas o de hablar perfectamente” (Emir: 87) und dass dies in Bogotá noch schwieriger ist. Er argumentiert dies mit *compañeros*, die im Territorium mit der Gemeinde arbeiteten, nun aber in Bogotá Verständnisprobleme haben, denn „como acá es otro lenguaje que hablan a pesar de que es el mismo español” (Emir: 87). Emir betont dabei die Unterschiede zwischen der Chocoano- und Cundiboyacense-Varietät des Spanischen. Er erzählt dann von *reuniones* in *instituciones* in denen „uno mismo no entiende” (Emir: 87), sieht aber die Institutionen in der Pflicht und sagt „nosotros tenemos que sensibilizar las instituciones, ¿sí?” (Emir: 87), damit diese den Prozess der Wounaan verstehen, der Teil des *espacio autónomos* ist und, wie von Emir zuvor expliziert, zu respektieren ist. Er erzählt dann von einer Erfahrung, in der er mit den *autoridades* einen Vorschlag ausgearbeitet hat und diesen an die *instituciones* geschickt hat. Diese wollten diesen Vorschlag dann aber

„transcribir o voltear todo lo que está allí a lo técnico” (Emir: 87). Das Problem, so Emir, ist als nicht nur das bogotanische Spanisch, sondern die Terminologie und Sprachverwendung der Institutionen, die ein technisches Spanisch verwenden, in welches sie auch Vorschläge von Gemeinschaften übersetzen möchten. Jhon L. ruft dann ein „a la corrección primero” (Jhon L.: 88). Nicht nur technische Übersetzungen, sondern auch sprachliche Korrekturen erscheinen dadurch in der Vergangenheit bereits vorgekommen zu sein. Emir wechselt dann in die direkte Rede und sagt „un momentiquo por favor, nosotros que hemos dado como está allí más, no como ustedes quieren” (Emir: 89). Damit spricht er die Institutionen an und sagt, dass die Wounaan eine sprachliche Anpassung ablehnen. Als Grund sieht er, dass die Art der Ausarbeitung Teil ihrer kulturellen Identität ist, denn „nosotros a nuestra forma macheteado lo escribimos, macheteado hablamos” (Emir: 89). Somit versteht er auch ihre Art und Weise Spanisch zu sprechen, als Teil der kulturellen Identität. Er streicht dann heraus, dass demnach auch nicht gewollt wird, dass Projekte *desde lo técnico* verfasst werden. Er argumentiert dann mit den *mayores* und *mayoras* und postuliert, dass etwas so festgehalten werden soll, wie es gesagt wird, weil „él es oral, él no escribe y así se queda, así en el escrito” (Emir: 89). So verstehen *mayores* dementsprechend besser, wenn sich Dokumente am tatsächlichen Sprachgebrauch orientieren, was impliziert, dass das technische Register diesen teils unbekannt ist. Er nennt dann einen *compañero* als Beispiel und sagt, dass wenn dieser *compañero* Dokumente „transcrib[e] a lo técnico, el mayor no va a entender, ¿sí? Para la institución sirve, pero para nosotros no” (Emir: 89). Er sagt dann, dass dies Teil der Transmission ist und knüpft damit an meine Frage an. Nach ihm funktioniert die Transmission durch den *círculo de palabras*. Dann eröffnet Emir wieder die Diskussion um Begriffe, die nicht eigen sind und spielt dadurch auf den *círculo de palabras* an. In einer früheren Diskussion wurde so festgehalten, dass der *círculo de palabras* den Wounaan nicht eigen ist und dieser in anderen Gemeinschaften *minga* genannt wird. Er hält dann fest, dass *minga* der Gemeinschaft Wounaan näher ist, sie aber eher von *minga del trabajo* sprechen und man *círculo de palabras* dementsprechend *minga de pensamiento* nennen könnte. In diesem Raum teilen sie *saberes* „de lo poquito que él sabe desde su propio pensar. Puede ser de lo político, puede ser una identidad cultural o cosmogónica, todo, pero él está compartiendo con nosotros” (Emir: 90). Er nennt dann als Beispiel das *tema de juventud* und sagt, dass er die Jugend mit seinem Wissen beratend unterstützt hat, um dieses Thema zu verhandeln. Diese Vorgehensweise nennt er dann ihre „transmisión de saberes, más que todo el espacio nuestro” (Emir: 90). Deshalb möchte er auch von dem Begriff *círculo de palabras* abrücken und diesen beispielsweise *compartir de saberes* nennen. Solche Aspekte müssen nach Emir klargestellt werden, damit dies für

Nachfahren:innen transparent ist. Er hebt dann hervor, dass auch verständlich sein muss, woher Bezeichnungen kommen, und versucht dies zu begründen. Er beschreibt, dass im *territorio* im *Dichardi* Männer und Frauen tanzen und am Abend dann besondere Tänze wie die *Rogativa* folgen. Er nennt dann zwei Tänze. Hier versucht Kevid mit „pero pues en cuando” (Kevid: 91) nochmals das Wort zu ergreifen, Emir spricht aber weiter und sagt, dass während Frauen und Männer tanzen, *mayores* und *mayoras* Witze und Geschichten erzählen und dadurch *saberes* auf orale Weise vermittelt werden (Emir: 92). Er beginnt dann seinen Turn abzuschließen und sagt, dass das sein *aporte* ist, worauf er die anderen einlädt, sich zu beteiligen und erneut das Thema nennt. Im Hintergrund sagt dabei jemand „si no hay más preguntas”, worauf ich antworte, dass es natürlich noch Fragen gibt, woraufhin die Anwesenden lachen. Da Emir das Thema als „cómo transmitimos nuestra oralidad” (Emir: 93) bezeichnet, füge ich hinzu, dass es auch um „la vida lingüística” (René: 94) geht. Kevid stellt dann eine Rückfrage zum Prozess. Ich nenne dann als Beispiel seine Geschichte über das *bullying* in den Schulen und schlussfolgere, „me imagino que eso también puede influir si los niños y niñas siguen hablando Woun Meu, por ejemplo, porque si uno se siente mal con idioma, tal vez quiere dejarlo” (René: 96). Kevid fragt dann rhetorisch „Dejarlo?” (Kevid: 97) und bezeichnet dies dann als unmöglich. Er sagt, dass sie viel eher das Spanische *por lo propio* aufgeben würden, „ellos ya saben que esto no va a cambiar por nada en el mundo” (Kevid: 97). Kevid erzählt dann wieder von seiner Erfahrung und dass er dann lediglich bis in die Pausen still blieb, dort aber mit seinen *compañeros* über die Situation sprach und diese ihm dann das Gleiche erzählten. Er sagt dann, dass „en este momento no habían como los compañeros compartiendo lo que sienten, era más más más complicado. Ahora sí, ya hay más como dinamizadores, ya comprenden, lo sienten ya tendrán más confianza” (Kevid: 97). Dadurch nimmt er Bezug auf Emirs und Nolbertas Aussagen sowie Nolbertas Arbeit als *dinamizadora* und bekräftigt ihre elementare Rolle dabei, im Alltag der Schüler:innen zu helfen, damit sich diese wohler fühlen. Für *bullying* hält er jedoch fest, dass er nicht denkt, dass es aufhören wird. „Eso va a seguir tan cómo está si los blancos no entienden lo nuestro” (Kevid: 97). Daher sieht er vor allem die Mehrheitsbevölkerung in der Pflicht, die Indigene Situation verstehen zu lernen und dadurch *bullying* abzubauen. Ich schließe daran gleich eine Frage an, nämlich ob das die Stärkung der Sprache beeinflusst, weil es den Kindern „da[r] como ansiedad de utilizar su propio idioma” (René: 98) könnte. Dies verneint Kevid, woraufhin ich das mit „no” (René: 100) bestätige. Kevid sagt, dass es allgemein nicht passiert, dass Kinder die Sprache weniger verwenden. Ich versuche dann etwas zu sagen, Kevid führt aber weiter fort, dass „afuera es ya como que desaparecen ser indígena y como que vuelva a casa, y como decía el compañero, en mi casa

hablo esto esto esto en idioma, pero allí afuera ya somos diferentes” (Kevid: 103). Dadurch stellt Kevid dar, dass sie sich draußen anpassen müssen, was mit der Verwendung der spanischen Sprachen verknüpft wird. Zuhause wird aber, wie auch von Emir geschildert, Woun Meu gesprochen. Zuhause wird man so wieder Indigen. Ich beginne dann mit „si yo no estuviera aquí” (René: 104), was Emir mit „estaríamos hablando en idioma” (Emir: 105) beendet. Er verweist dann auf die Anwesenden, die untereinander auf Woun Meu sprechen und sagt, dass es aber Barrieren gibt und diese ein großes Problem sind. Ich frage dann, welche Barrieren es gibt. Emir nennt „el tema de bullying y el desconocimiento de la identidad cultural, más que todo la discriminación racial” (Emir: 107), was einen direkten Bezug auf das von Kevid Gesagte bedeutet. Er veranschaulicht das durch die Erfahrung einer *compañera* einer anderen Gemeinschaft. Diese Gemeinschaft verfügt über eine Kunstgruppe *de lo cultural* und wollten in ihrer Kleidung ein Taxi aufhalten. Innerhalb einer Stunde nahm sie jedoch niemand mit „porque ellos veían que todas con vestido raro, ¿no?” (Emir: 107). Nachdem sie sich dann *el traje típico* auszogen, „ella quedó normal y allí si podía, otra esquinita, coger el taxi, y lo paró” (Emir: 107). Der Taxifahrer hatte sie dann auf die Personen angesprochen, „que estaban vestidos” (Emir: 107), worauf sie antwortete „que también quieren pasar” (Emir: 107).

Er wechselt dann das Thema zur Sprache und zum Spanisch-Lernen. Emir erzählt, dass es „pueblos que casi que no comparten el territorio con los afros y pocas veces compartimos y así hemos aprendido. A nosotros no nos enseñaron” (Emir: 108). Im Territorium gibt es also Gemeinschaften, die wenig Kontakt zu anderen Gruppen beziehungsweise spanischsprachigen Gemeinschaften haben. Durch die wenigen Kontakte, die es gab, wurde Spanisch gelernt, denn formell beigebracht wurde es ihnen nicht. Er sagt dann, dass *mayores* Spanisch nicht komplett sprechen und sagt dann auch von sich selbst „[y]o tampoco lo hablo bien. Si usted fuera nativo de español usted escucharía no sé [...] cuantas palabras que no expresamos bien. Pero estamos como casi igual, pues, del contrario está diciendo ‘No, esta gente habla bien español.’” (Emir: 108). Emir hält fest, dass er nicht gut Spanische spricht und dass die Gemeinschaft allgemein ‚Fehler‘ im Ausdruck macht. Er stellt dann einen direkten Bezug zu mir her und sagt, dass wir uns in der gleichen Situation befinden und dass ich wahrscheinlich denke, dass sie gut Spanisch sprechen. Er kommt dann wieder auf seine Erfahrung zurück und erzählt, dass er mit 15 spanische Wörter zu lernen begann, als er seinen *abuelo* und seine *papás* beim *trueque* an die Küste begleitet hat. „[Y] allí encontrábamos y de pronto compartimos y así se aprendía y así hemos aprendido la lengua al medio de hablar” (Emir: 108). Spanisch wurde in seiner Erfahrung also nicht formell in der Schule vermittelt, sondern beim miteinander Teilen gelernt. Er stellt dies dann der Erfahrung der Kinder gegenüber, die in Bogotá geboren werden. Diese

Kinder hören schon von klein auf „las dos partes” (Emir: 108), womit er wahrscheinlich Woun Meu und Spanisch meint. Daraus entstehen Verständnis und die Grundlage sich auszudrücken. Er beginnt mit „por eso es que nuestra educación o nuestra pedagogía” (Emir: 108), sucht dann aber nach dem richtigen Ausdruck. Er fängt mit „la pedagogía nuestra es aprender” (Emir: 108) was Nolberta mit „con la experiencia” (Nolberta: 109) abschließt. Emir stellt dies in Frage, geht dann aber weiter und nennt als Beispiel für *la pedagogía*, dass man zum *mayor* geht, diesen beobachtet und es danach selbst ausprobiert. Er verweist dann auf die gewebten Vasen der Wounaan und sagt, dass man den *niñas* das nicht lehrt, sondern dass

puede ser la mamita de una niña y ella está tejiendo allí y llega la niña y está mirando y después ya cuando tenga como ese conocimiento, la capacidad de recoger las agujas o de arreglar el hilo, lo coge, va tejiendo y va mirando y va tejiendo. (Emir: 110)

Durch diese Darstellung hebt er die Prozesshaftigkeit und den Erfahrungswert des Lernens hervor, bei dem durch Beobachten und Selbstversuche gelernt wird. Nicht nur Geschichte, sondern auch das Lernen selbst sind dementsprechend direkt mit Erfahrungen in der Lebenswelt verbunden. Ich frage dann, ob sie die Sprache auch weiterhin so lernen. Emir bestätigt dies. Er sagt dann, dass er sie seiner Tochter nicht beibringt und sie diese im *colegio* lernt, wodurch klar wird, dass er Spanisch meint. Obwohl sie auch im *jardín* bereits ein bisschen lernte, hat sie bis zum *colegio* hauptsächlich durch Beobachten und Zuhören, also durch *aprender con la experiencia* gelernt. Er beendet dann seinen Turn mit „no sé” und ruft Nolberta auf.

Nolberta nimmt den Turn an und beginnt mit der Feststellung, dass wir bereits von Erfahrungen sprechen und impliziert, dass sie dies auch tun wird. Sie erzählt dann, dass sie im Territorium, wie auch hier im Haus, die ganze Zeit in *nuestra lengua* sprechen. Da es sich um eine kleine Gemeinschaft handelt, müssen sie auch keine andere Sprache sprechen. Sie unterscheidet die Erfahrung der Kinder, da diese *compañeros* und *amiguitos* haben, die nur Spanisch sprechen. „Pero allá es más difícil hablar y aprender el español” (Nolberta: 113). Sie erzählt dann von ihrer Sprachlernerfahrung. Während sie in einem von Nonnen geführten *colegio* war, lernte sie Spanisch rezeptiv zu verstehen, aber nicht zu sprechen. Als sie dann ins *colegio* in Cali kam, hatte sie mehr Kontakt mit *estudiantes*, die Spanisch sprachen, aber „no, no me faltaba bastante para hacer un diálogo” (Nolberta: 113), weshalb für sie auch der Eintritt in die Universität „fue muy duro, porque allá el nivel que te exigen si es diferente” (Nolberta: 113). Sie verbindet dies mit der Erfahrung Essays, Präsentationen sowie *trabajos de investigación* zu machen. All dies bezeichnet sie als *muy complicado*. Aus dieser Erfahrung heraus entsteht ihre Ansicht, dass „nuestros niños deben aprender las dos lenguas, que las dos lenguas lo habla, sepan escribir

bien. Porque solo aprendemos hablar nuestra lengua. Bueno nosotros lo hablamos, pero por ejemplo los mayores no sabemos escribir. No lo escribimos” (Nolberta: 113). Wegen der Schwierigkeiten die Nolberta während ihrer schulischen und universitären Laufbahnen aufgrund von Sprache erlebte, fordert sie, dass Kinder lernen, Spanisch und Woun Meu zu sprechen und zu schreiben, um es leichter als sie zu haben. Zudem hält sie fest, dass *mayores* und *mayoras* Woun Meu zwar sprechen, aber nicht schreiben. Sie hebt dann hervor, dass Kinder Woun Meu wie Spanisch schreiben, wenn sie nicht von klein auf lernen, Woun Meu zu schreiben. Dabei betont sie, dass „si no tuvimos esa escolarización, no lo sabemos escribir” (Nolberta: 114). Sie sagt dann, dass sie immer wieder Schwierigkeiten beim Schreiben hat, weil es in *nuestra lengua* gutturale und nasale Laute gibt sowie ein verdrehtes A und die Aussprache gutturaler ist. Dementsprechend müssen beide Sprachen von Anfang an gestärkt werden, sodass die Kinder beide Sprachen *super bien* schreiben können.

Sie geht dann auf ihre Arbeit als *dinamizadora* ein. Zuerst beginnt sie mit „encuentro eso que los niños” (Nolberta: 114), fängt aber dann neu an und spricht allgemein über ihre Arbeit. Sie arbeitet in den *niveles primero* und *segundo*. Dort haben die Kinder viele Schwierigkeiten und „se quedan callados” (Nolberta: 114), wodurch Nolberta Kevids Erfahrung bestätigt. Sie führt dann fort, dass Kinder „siempre van como en desventaja en el nivel académico” (Nolberta: 114). Sie erweitert das dann und sagt, dass die schulischen Leistungen der Gemeinschaft allgemein niedriger ist als jene der Mehrheitsbevölkerung, weshalb die Sorge der schulischen Benachteiligung besteht. Sie spricht dann von einem *coordinador* der auch Englisch unterrichtet. Dieser sagte, dass bilinguale Kinder intelligenter sind, „porque su su cerebro se adapta más fácil para entender” (Nolberta: 114). Dementsprechend sieht sie Handlungsbedarf darin, dass sich die Kinder *apropien* und „no se sientan excluido, no se sientan diferentes, no se sientan que ellos son menos, porque como no se habla, entonces nuestros niños se sienten menos, se sienten excluidos” (Nolberta: 114). Für Nolberta ist es dementsprechend wichtig, dass Kinder sich über ihre Fähigkeiten bewusst sind und sich nicht mehr anders, weniger oder ausgeschlossen fühlen. Dies sei aktuell der Fall, weil man nicht spricht. Dies kann einerseits bedeuten, dass andere Kinder bzw. Lehrpersonal nicht mit ihnen sprechen oder aber, dass die Sprache Woun Meu nicht gesprochen wird. In ihrem *ciclo* versuchen die Lehrer:innen deshalb auch darauf zu achten, dass ihre Kinder nicht in einer eigenen Gruppe sind, sondern mit anderen Schülern:innen interagieren. Sie führt dann wieder den *coordinador* ein und sagt, dass dieser gesagt hat, dass die Kinder intelligent sind, aber noch nicht erreicht werden konnte, dass sie sich nicht ausgeschlossen fühlen „por ser de otra cultura. Pero si, el bajo rendimiento si se ve en nuestros niños” (Nolberta: 114). Nolberta spricht dann die Schwierigkeiten ihrer Arbeit an,

denn sie würde gerne die ganze Zeit im Klassenraum sein, aber da sie auch andere Aufgaben hat, kann sie nicht die ganze Zeit dort sein. Dies trifft auch auf andere *dinamizadoras* und *dinamizadores* zu. Von fünf Tagen in der Woche ist ein Tag für die Erstellung von *documentos* vorgesehen. Da sie vier Gruppen hat, rotiert sie durch diese. Dieser Verlauf wiederholt sich wöchentlich, weshalb sie nicht die ganze Zeit anwesend ist. Sie betont, dass „los chicos si necesitan este apoyo, que estemos allí explicando en lengua” (Nolberta: 115), um sie dabei zu unterstützen, sich zu identifizieren und sich nicht allein zu fühlen. Als *dinamizadora* und *dinamizador* helfen sie den Kindern beispielsweise auch mit Materialien wie Bleistiften und teilen den Lehrer:innen mit, wenn es Schwierigkeiten gibt. All dies sind für Nolberta Gründe, dass die Arbeit von *dinamizadoras* und *dinamizadores* gefördert werden muss. Sie beginnt dann ihren Turn zusammenzufassen und betont neuerlich, dass sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen diese Notwendigkeiten sieht, „que los niños aprendan bien el español, para que ellos no tengan esta dificultad en la universidad” (Nolberta: 116). Sie greift dann auf das von Kevind erwähnte *bullying* zurück und sagt „que los compañeros no los hacen bullying sino hablan bien el español” (Nolberta: 116). Sie verortet dementsprechend die Grundlage des *bullyings* in den Sprachfähigkeiten der Kinder. Die Kinder sollen so viele Sprachen lernen können, wie möglich und dass sie aktuell im Prozess sind, eine zweite Sprache zu lernen, „pero nos está costando trabajo” (Nolberta: 116). Sie führt dann aus, dass sie aber weiß, dass es Kinder gibt, die bereits ein hohes Niveau auf Spanisch haben und schließt dann ihren Turn mit „sí” (Nolberta: 116) ab.

Ich frage dann, ob dies auch im Zusammenhang mit der *educación propia* steht und frage, ob sie in der *primaria* sind. Nolberta beginnt dann einen Turn, ich unterbreche sie aber und sage „usted me contó del proceso de la educación propia, que están desarrollando con el colegio” (Nolberta: 119). Nolberta antwortet dann, dass das *colegio* bereits sein Curriculum hat und es sich dabei um eine *lucha* handelt. „No lo podemos implementar una educación propia como tenemos. Hasta ahora no es posible” (Nolberta: 120). Das Curriculum des *colegios* wird derzeit überarbeitet und dementsprechend werden ihre Wünsche gegebenenfalls berücksichtigt. Doch von *educación propia* kann man nicht sprechen, da „en colegio [...] ya está establecido sus normas. [...] Si nos entregan todo, si allí si ya se implementaría” (Nolberta: 120). Dies würde einerseits bedeuten Fächer wie Mathematik zu haben, aber auch Fächer „que los niños sabrían las dos culturas [...] bueno nuestra cultura y el español” (Nolberta: 120).

Emir beginnt dann seinen Turn und schickt voraus, dass schrittweise *cositas* umgesetzt werden, um sich zu stärken. Er spricht dann vom *Casa de Pensamiento* und verweist zurück auf das, was dort bereits umgesetzt wurde, räumt aber ein, dass es aufgrund institutioneller Curricula

zu Einschränkungen kommt. Derzeit arbeiten sie aber ausgehend von der *política pública* an der Ausarbeitung des PECs beziehungsweise de WounPEC. Er stellt dann die rhetorische Frage: „¿Qué es lo que estamos haciendo?” (Emir: 121). Und beginnt diese selbst zu beantworten. Als erstes führte man ein *diagnóstico* durch, „para mira a ver en qué estado estamos en el marco del fortalecimiento de la educación propia en el contexto ciudad” (Emir: 121). Aus diesem *diagnóstico* ging das Projekt in eine zweite Phase, in dem das WounPEC im Zusammenhang mit der *educación propia* konstruiert wurde. Daraus entstand ein Buch mit *temas fundamentales*, mit Definitionen, um Klarheit zu schaffen, was das *gobierno propio* ist und festzuhalten, dass ein *gobierno* immer mit *educación* verbunden ist. So entstand aus dem *gobierno* ein *cabildo estudiantil*, weil dies Teil der *educación propia* und auch Teil der *idioma propio* ist, aber auch aus dem *político normativo* entsteht. Er sagt dann, dass sie dadurch etwas implementieren, obwohl es nicht erlaubt ist, aber „poco a poco vamos a ir implementando, no es mucho, pero algo, ¿sí?” (Emir: 122). Bei der Benennung kam es dann aber zur Entscheidung das *cabildo estudiantil* nicht so, sondern *autoridades estudiantil* zu nennen, weil „vamos ir del traduciendo desde lo propio” (Emir: 122). Den *autoridades estudiantiles* obliegt es dann, bei Problemen Lösungsprozesse zu artikulieren. Er betont dann, dass man im *colegio* bereits „estamos insistiendo en el proceso a pesar de que el colegio no es nuestro” (Emir: 122). Dementsprechend implementieren die Wounaan eigene Aspekte, selbst wenn ihnen diese Möglichkeit eigentlich nicht eingeräumt wird. Dies bedeutet aber, Raum und Ort anzueignen. Er schreibt das der Tatsache zu, dass „el indígena ya se despertó [...] y van a entender de qué estamos hablando” (Emir: 122). Verständnis wird dabei erreicht durch Sensibilisierung. Durch diese Sensibilisierung versuchen sie, den Prozess an sich zu nehmen, auch wenn immer „va a estar uno que no está de acuerdo” (Emir: 122). Er stellt dann Bezug zu einem vorhergehenden Turn her und stellt klar, dass er dabei eine Sensibilisierung meint, die dabei hilft, *bullying*, *matoneo* und die *discriminación racial* zu vermindern. Er geht dann auf den Prozess der *política pública* zurück und spricht davon, dass in diesem Jahr eine *captiva pedagógica* konstruiert werden soll und daraus eine vierte Phase mit einer *similar tarea* projiziert wird, weil die dritte Phase bereits abgeschlossen wird. Er stellt dann wieder eine rhetorische Frage, „¿Qué es lo que estamos diciendo ahorita en la secretaría de educación como te decía?” (Emir: 123) und sagt, dass wenn sie erneut eine *cartilla* erstellen würde, „estamos volviendo en la misma” (Emir: 123). Jetzt, so Emir, ist aber der Moment vorwärtszugehen, weil das *cabildo* Wounaan bereits dabei ist, PEC auszuarbeiten. Er bekräftigt also, dass auf die Ausarbeitung nun Handlungen folgen sollen. Dann verweist er auf den *gobernador* (Dawilio) und wiederholt, dass *plata* nicht das ihre ist, sondern „nos gusta es trabajar al beneficio de una comunidad”

(Emir: 123). In Bezug auf das WounPEC stellt dieses als ein Instrument dafür dar, für das gute der Gemeinschaft zu arbeiten und kann dementsprechend auch im Zusammenhang mit *buen vivir* gesehen werden. Emir beschreibt dann die vierte Phase genauer als etwas, das „tiene que enfocar todo, tiene que orientar a la construcción del PEC de cada pueblo” (Emir: 123). Dabei versammeln sich *mayores, mayoras, pedagogas, pedagogos* und *profesionales*, um auszuarbeiten, welche Themen vom PEC behandelt werden sollen. Für die Wounaan heißt das, nicht von einer Konstruktion, sondern von einer Revision des PEC zu sprechen, „porque el PEC es la base fundamental para poder empezar la implementación de la educación propia en el distrito” (Emir: 123). Als bald PEC konstruiert ist, „vamos a decir a la secretaría de educación: ‚Radicamos nuestro proyecto. Aquí está nuestro proyecto, ahora si queremos la infraestructura’” (Emir: 123). In der Zwischenzeit „vamos, como dicen por allí, vamos pasitos en las instituciones, irnos ganando en el paso, irnos ganando con la experiencia para esa implementación” (Emir: 123). Der Widerstand in Institutionen eigene Aspekte einzuführen, auch wenn diese normativ nicht so vorgesehen sind, bezeichnet er dementsprechend als wichtigen Aspekt, Erfahrungen zu sammeln, die bei der Umsetzung und Implementierung des WounPECs hilfreich sein werden. Er führt dann *contadores* ein, laut denen an der Organisation gearbeitet wird, dass das *Colegio Compartir Recuerdo* eine zusätzliche *sede* bekommen wird, in der alle *nuestros chicos* sein werden. „Si llegamos a ganar este espacio, vamos a ir implementando poco a poco” (Emir: 123).

Er greift dann wieder das Thema der *barreras* auf und spricht vom SEIP. Über das SEIP existiert die Möglichkeit *educación propia* „acorde de nuestras necesidades” (Emir: 124) einzuführen. SEIP ist aber an Territorium gebunden und ist nur möglich, wenn im Territorium ein *cabildo* oder *resguardo* mit einem *certificado del ministerio* existiert. Weil *resguardos* im *territorio* legal sind, „toda la potestad tienen a hacer lo que ellos quieren dentro del territorio, pero para el contexto ciudad aún no está, por lo cual en el contexto ciudad aún no podemos construir el colegio nuestro” (Emir: 124). Emir verweist dabei auf die Ungleichbehandlung von Indigenen Gemeinschaften im Territorium im Kontrast zu Indigenen Gemeinschaften in der Stadt, weil diesen in der Stadt nicht die gleichen Rechte zukommen. Aus diesem Grund sind sie auch erst dabei, WounPEC zu konstruieren. Es gibt aber eine Arbeitsgruppe, die von CONTCEPI (*Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas*) spricht. CONTCEPI soll eine weitere *norma* darstellen, die als *ley, decreto* oder *resolución* umgesetzt werden soll, durch die festgehalten wird, dass *cada cabildo* oder „cada pueblo que está organizado como cabildo acorde a la estructura de la ley 89 a querer potestad que ya pueden crear colegios propios en contexto ciudad” (Emir: 125). Durch CONTCEPI soll

demnach erreicht werden, dass ein *cabildo* auch unabhängig von seiner territorialen Verortung Handlungsmacht bei der Schaffung von *colegios* hat. Bis CONTCEPI jedoch nicht umgesetzt ist, no „podemos crear un colegio propio” (Emir: 125). Er geht dann nochmal zurück zum WounPEC und hält fest, dass

si Wounaan llega a construir el WounPEC, de verdad se presenta, salga o no salga el CONTCEPI [...] las autoridades de los 14 van a pelear no sé qué. Con derecho, peticiones, demandas, nos van a apoyar para la creación de la escuela propia en contexto ciudad. Porque si llegamos a ganar es un camino que vamos a abrir para otros pueblos. (Emir: 126)

WounPEC ist somit nicht abhängig von CONTCEPI, sondern stellt eine weitere Möglichkeit dar, *educación propia* in der Stadt umzusetzen. Unterstützung erhalten die Wounaan dabei von den *autoridades de los 14*, also der anderen Indigenen Gemeinschaften in Bogotá, welche die Umsetzung von WounPEC durch verschiedene Rechtsmittel unterstützen werden, weil dadurch auch die Möglichkeit für sie entsteht, *educación propia* umzusetzen.

Ich stelle dann eine Rückfrage, um klarzustellen, dass die Möglichkeit ein eigenes *colegios* nicht existiert, weil sie nicht im Territorium sind. Emir bejaht dies und sagt „en los resguardos indígenas ya en los territorios ya el SEIP tiene esa potestad” (Emir: 128). Ich frage dann weiter, ob das *cabildo* als Entität nicht ausreicht, um dieses Recht zu erhalten. Emir erwidert dann, dass das in der Stadt nicht zutrifft und dies erst durch die Arbeitsgemeinschaft, die CONTCEPI genannt wird, ausgearbeitet wird. Er stellt dann gegenüber, dass SEIP auf staatlicher Ebene funktioniert, während CONTCEPI im städtischen Kontext landen möchte. Er führt dann mit einer rhetorischen Frage fort: „¿Cómo va a ser?” (Emir: 130). Jetzt gerade arbeiten sie daran. Sobald das Dokument verfasst ist, erhalten die Gemeinschaften, die Aufgabe ein PEC auszuarbeiten, weil das PEC die Basis für eigene *colegios* darstellt. Da es *normativas distritales* gibt, können sie aber auch *pelear*, wenn CONTCEPI noch nicht umgesetzt ist. Er sagt dann, dass „la lucha indígena [...] a esta hora todas son luchas documentales, por decir así con derecho de petición” (Emir: 130). Alles, was die Gemeinschaft erreicht hat, wurde nicht erreicht, „porque la institucionalidad quiera” (Emir: 130), der Status Quo wurde mit *derecho de petición* zusätzlich zur *línea de acciones afirmativas* erreicht. Emir sagt dann, dass es laut den *autoridades* die Gemeinschaft Wounaan ist, die vorangehen wird, „porque el pueblo Wounaan es fuerte en el tema de la identidad cultural” (Emir: 130). Für *la institución* ist vor allem diese starke Identität ausschlaggebend, so Emir, ihnen bestimmte Recht zuzuerkennen. Er beendet dann seinen Turn, sagt dass er *medio macheteado* spricht und fragt *compañeros*, ob sie sich einbringen wollen. Ich sage dann, dass wir *sobre la vida lingüística* sprechen. Emir bestätigt das und ich füge hinzu, dass wird dort begonnen haben.

An dieser Stelle begrüßt uns Ercin Málaga Pizarro (fortan Ercin), was ich mit *buenas* erwidere. Ercin stellt sich dann als „sabedor de la casa del pensamiento del pueblo Wounaan” (Ercin: 138) vor und beginnt seinen Turn. Er beginnt dann über das *Casa de Pensamiento* zu sprechen und erklärt, dass dort aus dem *Ley de Origen* in der Stadt und dementsprechend in Bezug auf „prácticas ancestrales, lenguas propia, la comunicación, educación propia y crianza” (Ercin: 138) unterrichtet wird. Neben der Sprache wird „la práctica de saberes que tenemos” (Ercin: 138) unterrichtet, die beispielsweise aus *arrullos* und der *tanza* bestehen. Neben diesen Wissenspraktiken werden auch *metodologías tradicionales* verwendet. Damit werden im *Casa de Pensamiento* neben den Wounaan auch eine Emberá-Chami und *mestizos* unterrichtet. Dies argumentiert er mit „para salvaguardar la identidad intercultural” (Ercin: 138), denn wenn Kinder in der Stadt geboren werden, kennen sie das Territorium und bestimmte Aspekte nicht. Er verweist dann darauf, dass „también viene la educación de la casa” (Ercin: 139), weil es sich dabei um den *camino* handelt, der Diversität mit sich bringt und Wissen, welches von den *tatarabuelos* kommt, nicht verloren geht. Er fragt dann, warum und sagt, „porque [...] un niño es el futuro” (Ercin: 140). Daraufhin erklärt er, dass für das *Casa de Pensamiento* Aspekte gemeinsam mit den *mayores* und *mayoras* ausgearbeitet wurden, weil es „el futuro con la lucha [...] acá en ciudad de Bogotá” (Ercin: 140) ist. Das *Casa de Pensamiento* stellt die Zukunft der *lucha* also insofern dar, weil dort die Zukunft der Wounaan, also die Kinder, Indigenes Denken erfahren und kennenlernen. Er nennt dann Themen, die die Kinder neben der eigenen Sprache lernen, nämlich „juegos ancestrales, enseñamos las plantas medicinales, enseñamos los médicos tradicionales, enseñamos también la parte del juego, de artes propios” (Ercin: 140). Diese Aspekte werden von den Klassen *caminadores* bis zum *jardín infantil* gelehrt. Unterrichtet werden die Kinder von drei *sabedores* und *sabedoras*, die alle ihre speziellen Themen haben. Ercin hebt dann erneut hervor, dass dies vor allem deshalb wichtig ist, weil die Kinder die Zukunft darstellen. Es kommt dann zu einer schlecht verständlichen Passage, woraufhin er fragt: „¿Por qué enseñamos desde la ley origen?” (Ercin: 141) und beantwortet, dass dies mit dem Gott der Wounaan Ewandam zusammenhängt und so auch Teil des PECs ist. Insgesamt bezeichnet er das als die Stärke der Gemeinschaft sowohl in der Stadt als auch im Territorium anhand des *Ley de Origen* zu unterrichten, wobei er auch davon ausgeht, dass sie in Zukunft ein eigenes *colegio* haben werden. Er nutzt dies dann noch kurz, um in Bezug auf Emir hervorzuheben, dass es im Territorium Aufgabe des *Ministerio de Educación y Cultura* ist *colegios* bereitzustellen. Dann bedankt er sich und beendet seinen Turn. Ich frage dann, wie alt die Kinder sind, worauf Ercin antwortet, dass sie von zwei bis vier Jahren dort sind und mit fünf Jahren ins *Colegio Compartir* gehen. Ich frage, ob das *Casa de Pensamiento*

ein Kindergarten ist, was dieser bejaht. Ich bestätige das und möchte dann klarstellen, ob ich richtig verstanden habe, dass die Fächer nicht auf Spanisch, sondern auf Woun Meu oder Emberá unterrichtet werden. Ercin sagt dann, dass *las leyes* in *lengua propia* unterrichtet werden, was ich wiederhole und er bestätigt.

Anschließend beginnt Emir einen Turn und spricht über *la vida lingüística*. Er fragt: „¿Cuál es mi planteamiento a las que han llegado aquí a las comunidades, ¿sí?” (Emir: 150). Er spricht dann davon, dass unter ihnen verschiedene Aussprachen existieren und in anderen *pueblos* anders gesprochen wird. „Somos Wounaan, estamos dentro de la zona del Bajo Baudó y estamos en bajo San Juan y en medio San Juan, y estamos en el Darién y al lado del Río Sucio que ya es Magdalena” (Emir: 150), worauf er kurz zurückfragt, ob es wirklich bereits Magdalena ist, was bestätigt wird. Er sagt dann, dass „si nosotros vamos a hacer una investigación [...] tenemos que sentarnos con los mayores” (Emir: 150). Dies begründet er damit, dass man im Bajo Baudó anders spricht als in San Juan. Er nennt dann verschiedene Beispiele in Woun Meu und betont, dass [at]¹⁷¹ und [a‘mit] die gleichen Wörter sind und ‚Mutter‘ bedeuten. Er sagt dann, dass „al lado del Río Sucio hablan también, como te dijera, como si fueran como niños estando ya adultos viejos” (Emir: 150). Aufgrund dieser sprachlichen Variation ist es für Emir wichtig, klarzumachen, in welcher Zone wie gesprochen wird und warum so gesprochen wird, was eine andere Untersuchung sein kann. Auch das Geschriebene muss auf diese Art untersucht werden. Er erzählt dann von einer *reunión*, in der er vorgeschlagen hat ein *vocabulario* zu machen, in dem sich Synonyme und Antonyme finden, „porque si no vamos a estar discutiendo de esta palabra” (Emir: 150) oder „para poder traducir una palabrita cogemos lo occidental, ¿sí?” (Emir: 150). Dadurch hebt er hervor, dass es bei den Übersetzungen zu anderen Interpretationen kommt. Er begründet dies dann damit, dass die Kinder wissen, woher diese Wörter kommen oder wieso sie in dieser Zone so sprechen. Er sagt dann, dass er glaubt, dass „son también cosas que hacen parte de la vida lingüística que también tenemos que hacer como un estudio” (Emir: 150). Dann beginnt er seinen Turn abzuschließen und sagt, dass das Mittagessen, das in diesem Moment verteilt wird, bereits zu stören beginnt, fordert dann aber wieder andere auf, sich zu beteiligen. Dawilio fragt dann nach dem Thema, worauf Emir antwortet, dass es um *la vida lingüística* geht. Dawilio fragt dies zurück und beginnt daraufhin mit „ah la vida lingüística” (Dawilio: 154). Er sagt dann, „cuando hablamos

¹⁷¹ Bei den phonologischen Transkriptionen handelt es sich um Annäherungen. Die tatsächliche Aussprache kann abweichen, weil es mir aufgrund der Geräuschkulisse nicht möglich ist und war, eine realistische Transkription durchzuführen. Vielmehr dient sie dementsprechend der Hervorhebung von beschriebenen Unterschieden, die durch eine graphematische Darstellung verloren gehen würde.

de la lengua Woun Meu, pues realmente es muy importante. En primer lugar, porque nos identifica, ¿no? Ya porque si nosotros hablamos, por ejemplo, solo Wayuu, ya, entonces ahora nosotros somos Wayuu” (Dawilio: 154), wodurch er hervorhebt, dass die Sprache und Identität als Wounaan intrinsisch miteinander verbunden sind. Er betont dann auch erneut, dass „la lengua es que nos caracteriza a nosotros como pueblo Wounaan aquí en Colombia” (Dawilio: 154). Er räumt dann aber ein, dass es manche Ähnlichkeiten zwischen ihnen und den Emberá in Relation zu Kosmologie, Medizin und Sprache gibt, weil Emberá „casi se escucha como el de nosotros. Es como el español con el portugués, hay unas palabras que uno como entiende, ¿no?” (Dawilio: 154). Er sagt dann, dass das Verhältnis zum *pueblo* Emberá wie jenes zwischen Spanisch und Portugiesisch ist und gewisse Dinge verstanden werden und hebt dann nochmal hervor, dass die Sprache *lo más importante* für sie ist. Er geht dann auf die Schrift über und spricht von den Wounaan in Panamá und fragt dann indirekt zurück, ob die *compañeros* bereits mit mir darüber gesprochen haben. Emir sagt dann, „estamos por encimita” (Emir: 156), was Dawilio als Anlass nimmt weiterzusprechen. Er sagt dann, dass es im Darién Wounaan gibt, die eine andere Schrift haben. Als Beispiel nennt er das V, welches wie ein U verwendet wird, dass dieses V aber umkehrt, also ein A ist. Anstelle nutzen sie aber das U. Wenn sie etwas lesen, das in Panama geschrieben wurde, führt dies zu Missverständnissen, „porque uno no sabe cómo se pronuncia” (Dawilio: 157). Als Beispiel nennt er, dass in Wörtern wie [a:i] im Darién ein H vorgestellt ist, bei ihnen aber nicht. Zudem nutzen sie das O mit Trema (Ö), aber „nosotros no tenemos ese vocal” (Dawilio: 157). Er sagt dann, dass er nicht weiß, ob sie im Darién lange Vokale haben, „nosotros tenemos vocales alargadas” (Dawilio: 157) und dies eben Beispiele für die Unterschiede sind. Wenn sie anstelle von *aay ay* schreiben, lesen sie [ai] und nicht [a:i], weil es in ihrer Schrift lange Vokale gibt, „porque si no los escribimos tal como nosotros escuchamos, pues, al leer no vamos a entender ni nada” (Dawilio: 157). Aus diesem Grund ist es „importante que nosotros comprendemos esa parte” (Dawilio: 157). Er sagt dann, dass „no tengo conocimiento a profundo como las personas que saben de la escritura Wounaan, si dentro de la escritura Wounaan existen [...] tildes” (Dawilio: 157), was ich mit *acento* betitele. Er greift das dann auf und hält fest, dass „si no anotemos tildes, pues, tampoco al leer vamos a comprender” (Dawilio: 157). Dafür nimmt er das Beispiel [ma’hu] und [’ma.hu]. Im ersten Fall bedeutet dies *iré* und müsste in der Schrift für ihn eine Tilde haben, wenn es aber ohne Tilde ist, liest man es wie im zweiten Beispiel, que „no van a comprender” (Dawilio: 157). Dementsprechend sieht er es als *muy importante* an, auch dies zu analysieren und Tilde in die Wounaan-Schrift mitaufzunehmen, was Nolberta mit „como en el español” (Nolberta: 157) kommentiert. Dawilio führt dann fort, dass man es sonst nicht

verstehen wird. Er fragt dann nach dem bereits angesprochenen Buch, um dort nach einem Wort zu suchen, dass eine Tilde bräuchte und liest dann auch eines vor. Er fängt dann an mit „yo creo que algunas de estas palabras” (Dawilio: 157), weist aber auf ein weiteres Wort hin und sagt, dass dieses eine Tilde hat und fragt: „¿Por qué en otras palabras no estamos utilizando los tildes?” (Dawilio: 157). Er findet dann ein weiteres Wort mit Tilde und wiederholt seine Frage. Deshalb ist dies ein wichtiger Aspekt des sprachlichen Lebens. Er stellt dann [’bi.du] und [bi’du] gegenüber und sagt, dass das letztere „lleva una como un golpe en la última u” (Dawilio: 157). Jhon L. sagt dann, „para decir como duro” (Jhon L.: 158), was Dawilio zeitgleich bestätigt und anschließend wiederholt. Jhon L. sagt dann „en español se diría como para hablar” (Jhon L.: 160). Dawilio führt dann weiter aus, dass es sich bei der Absenz der Tilde um eine seiner Sorgen handelt, weil es sein kann, dass „si nosotros no empezamos a incorporar esas tildes, puede que nuestros hijos de aquí en diez años al leer esto, no lo vayan a comprender” (Dawilio: 161). Ich sage dann, „para facilitar la lectura” (René: 162), was Dawilio bestätigt. Dawilio findet dann ein weiteres Wort mit Tilde, beginnt dann mit „es lo que yo también quiero” (Dawilio: 163) und findet dann ein weiteres Wort [heu’ba] mit Tilde und sagt, dass es ohne Tilde anders verstanden werden würde. Ich frage dann, was der Unterschied zwischen den beiden Wörtern ist. Dawilio bestätigt dann, dass man es unterschiedlich verstehen würde oder zumindest nicht sofort. Dawilio wechselt dann nach „ellos colocan aquí una tilde” in die direkte Rede und sagt „ahora si lo escucho diferente” (Dawilio: 165). Er greift dann wieder auf, dass es seine Sorge ist, dass manche Wörter keine Tilde haben und denkt, „que así desde Bogotá vamos a pensar mucho en ese tema” (Dawilio: 165), „el tema de la tilde para poder facilitar la comprensión” (Dawilio: 165). Er fügt dann hinzu, dass „pensamos bien los sistemas para leer” (Dawilio: 165), woraufhin Ercin sich einbringt und sagt „yo pienso verificarlos esto también” (Ercin: 166). Dawilio räumt dann ein, dass „la tilde tal vez no tuvimos en cuenta porque esto tiene que ver con tema fonética, porque como se pronuncia, como se escucha” (Dawilio: 167), was bedeutet, dass es aufgrund der Aussprache und dem Verständnis eben auch dazu kommen kann, dass eine Tilde nicht immer gesetzt wird. Er wiederholt dann aber, dass „si no aplicamos esto, pues, estamos graves, estamos yendo para abajo diría yo” (Dawilio: 167), weshalb mit den Personen, die das Sprachthema studieren, gesprochen werden muss, um zu sehen, ob man die Tilde in Woun Meu inkludieren kann. Er verweist dann wieder auf das Buch und sagt, dass dies von *mayores* geschrieben wurde und dort Tildes auftauchen, an anderer Stelle aber nicht. Dann räumt er ein, dass „en las escrituras que hemos hecho aquí en Bogotá no aparecen los tildes” (Dawilio: 168) und verortet dementsprechend das Problem in Bogotá, was gegebenenfalls den Umständen, die Dawilio zu

Anfang des Gesprächs eingeführt hat, geschuldet ist. Er wiederholt dann, dass das Sprachthema gut bedacht werden muss und wechselt dann das Thema zu dem, was Emir über Personen gesagt hat, die wie Kinder sprechen. Dies wird von Emir bestätigt, woraufhin Dawilio äußert, dass „hay una connotación que es una vocal que es la [i] y la [ɪ], sino que los de allá de Río Sucio, la [i], o sea, la [ɪ] lo convierten en una [i]. Ya, entonces para decir [au'wi] le dicen el [au'wi]” (Dawilio: 168). Das beschreibt Dawilio als unverständlich und fragt dann auch, was [wi] ist. Jhon Fredy Valencia Cuero (fortan Jhon F.) antwortet dann, dass es eine Witwe ist. Dies wiederholt Dawilio, sagt aber dann „eso, ¿qué es? Pero si una persona dice es [au'wi], a bueno solo está aplaudiendo” (Dawilio: 170). Jhon F. greift das auf und vergleicht [ma'ki:n] und [ma'ki:n] und sagt, dass [ma'ki:n] „es el correcto” (Jhon F.: 171). Dies validiert Dawilio und sagt, dass [ki:n] das Korrekte ist. Jhon F. sagt, dass es auch anders in der Zone geschrieben wird. Dies bestätigt Dawilio, indem er darauf verweist, dass es mit I geschrieben wird. Dawilio folgert dann, dass sie, also die Personen von Río Sucio, das [i] und [ɪ] vertauscht haben, was ich mit Aha bestätige. Dawilio sagt dann, „pero nosotros lo usamos en la U, lo correcto, ¿no? Así se tiene que decir” (Dawilio: 174). Ercin bringt sich dann ein und sagt, dass weil die Wounaan in Panama anders schreiben, es auch falsch sagen (Ercin: 175), während Dawilio weitere Beispiele gibt, in denen er die Unterscheidung zwischen den beiden Vokalen in Minimalpaaren hervorhebt. Er resümiert dann, dass „uno no comprende. Nosotros a los niños a veces, cuando ya empieza a hablar, aprendemos a esta manera” (Dawilio: 176). Dadurch wird auch nachvollziehbar, warum diese Form mit Kindern assoziiert werden. Es handelt sich um eine Sprechweise, welche die Gruppe Wounaan-Nonám für die Kommunikation mit Kindern gebraucht. Er führt dann fort, dass man als erwachsene Person aber nicht mehr so spricht und betont: „es muy importante, muy importante, que podamos comprender estas palabras” (Dawilio: 177). Er fragt danach, worüber er noch sprechen könnte, „que se puede mejorar en la lengua Wounaan” (Dawilio: 176). Er baut dann auf Emir auf und spielt auf die Erwähnung von Synonymen an. Er spricht dann von dem Ort Sigirigisua und sagt „me encantan [...] los de esta parte cuando hablan en Woun Meu, ya, porque para mí, ósea, para mí es hablando perfectamente en Woun Meu, pero el Woun Meu de acá del San Juan de donde yo vengo” (Dawilio: 177), woraufhin er von Emir unterbrochen wird, der sagt, dass das Woun Meu in San Juan *mezclado* ist. Dawilio spricht dann aber weiter, wobei Emir erneut versucht sich einzubringen. Dawilio spricht aber weiter und sagt, dass in Sigirigisua del Baudó „ellos explican un ejemplo el párrafo completiquo como debe ser, pero nosotros es como nosotros hablamos como los pastusos? O sea, no hablan la frase, no la dicen correcto, pero para ellos lo dijeron completico” (Dawilio: 177), was Dawilio als *lo normal* bezeichnet. Er gibt dann ein

Beispiel, wie die Wounaan in Sigirigisua sprechen und zeigt, dass von ihnen bestimmte Informationen durch Gestik und [hn] außen vor gelassen werden. Seiner Meinung nach spricht man in San Juan „en resumen, pero cuando yo escucho las palabras de los Baudó, es totalmente diferente, ellos hablan despacio y van como dando una especificación” (Dawilio: 177). Ercin bestätigt das dann auch. Dawilio bezeichnet das als ein Thema, welches ihm aufgefallen ist und beginnt dann auszuführen, dass „los de Dochar también hablan un poco diferente, nosotros un poquito diferente, ya por eso es que los de Baudó no entienden cuando hablan los de San Juan [...] y los de Baudó igual cuando nosotros hablamos” (Dawilio: 177). Er stellt dann fest, dass dies ein sehr wichtiges Thema ist, das in Bogotá verstanden werden muss, denn wenn ich „hiciera esa grabación de audio, escucharía esa forma de expresión, entenderías estas diferencias porque aquí hay de diferentes partes” (Dawilio: 177). Dadurch greift er inhaltlich das Thema von Nolberta auf, die bereits darüber gesprochen hat, dass in Bogotá Wounaan aus verschiedenen Regionen sind. Ich frage dann, ob sie sich gegenseitig verstehen, was Jhon F. bestätigt, von Dawilio aber eingegrenzt wird, weil „su forma de expresar es como diferente” (Dawilio: 180). Ercin sagt dann, dass es die gleichen *dialectos* sind und versucht seinen Turn mit „pero hablan como” (Ercin: 181) fortzuführen, bricht dann aber ab. Dawilio greift den Turn mit „si como” (Dawilio: 182) auf, führt aber nicht weiter aus. Ich fasse dann zusammen, dass die Art sich auszudrücken anders ist, was Dawilio mit „entonces eso necesita como un apoyo de comprender” (Dawilio: 184) bestätigt und dadurch auf eine mögliche Untersuchung anspielt. Emir fängt dann einen Turn an, und knüpft an diesen Gedanken an mit „tenemos que hacer un estudio bien berraco, como lo dicen los de aquí, para poder dejar las definiciones” (Emir: 185), während jemand im Hintergrund sich fragt, wie das Audio wohl am Ende sein wird. Emir greift dann wieder die Idee des *libro vocabularios* auf, um darzustellen, „cuales son los sinónimos de estas mismas palabras que de los que hablan diferente” (Emir: 185). Er stellt dann Bezug zum *gobernador* und dem Thema der Tilde her und gibt an, dass er glaubt, den Grund dafür identifiziert zu haben, warum schlecht geschrieben wird und das „de lo que habló el mayor no están escribiendo tal como es” (Emir: 186). Dementsprechend verortet er das Problem bei den Personen, die eine Verschriftlichung machen. Er betont dann, dass man zuhören können muss, weil geschrieben werden muss, was man hört. Wenn man das nicht macht, so Emir, „el mayor queda perdido con esta escritura que está poniendo allí porque él no va a estar hablando de esta forma” (Emir: 186). Dementsprechend muss man genau zuhören, wie etwas ausgesprochen wird. Emir führt dann fort, dass wenn er Ercin zuhört, weiß, dass sich dieser richtig ausdrückt. Wenn Emir aber das Gesprochene nicht richtig niederschreibt, wird Ercin das Geschriebene möglicherweise nicht so verstehen. Daher ist dieses Thema Grundlage

für Übersetzungen, Schreiben und Transkribieren. Emir greift dann auch das Buch auf, mit dem Dawilio auf die Schrift hingewiesen hat. Er sagt, dass es manchmal zu Problemen kommt, weil „nosotros no damos valor al mayor” (Emir: 187). Das argumentiert er damit, dass bestimmte Person sobald sie studiert haben, sagen: „Yo ya estudié, yo soy lo que sé [...] por eso no necesito ya a los mayores” (Emir: 187). Er widerspricht dem aber, weil die *mayores* und *mayoras* jene sind, die *este conocimiento* besitzen, wie zum Beispiel jenes der Geschichte, weshalb man diese als *libro de historia* bezeichnen kann. Er führt dann als Beispiel Personen ein, die Linguistik studieren und sagen: „Yo ya soy licenciado en lingüística, yo escribo como me da la gana” und führt dann weiter, dass diese Person „no está reuniendo con los mayores para poder traducir esas cosas” (Emir: 187). Dementsprechend verortet er Probleme darin, dass wenn jemand bereits einen Abschluss in beispielsweise Linguistik hat, Entscheidungen trifft, ohne dabei auf das Wissen von *mayoras* und *mayores* einzugehen. Dies verknüpft er mit dem PEC und führt fort, dass sich *docentes* hinsetzen, um dies auszuarbeiten. Er fragt dann, „pero ¿dónde está quedando el conocimiento de los mayores realmente quienes son nuestras bibliotecas de conocimiento?” (Emir: 187). Dadurch betont er erneut, dass *mayoras* und *mayores* im Entscheidungsprozess ausgeschlossen werden, obwohl sie eine Wissensbibliothek sind und dementsprechend über das notwendige Wissen verfügen. Laut Emir sind sie eine Wissensbibliothek, weil sie wissen, was die *educación propia* ist und daher auch wissen, wie Kinder unterrichtet werden sollen. Er stellt dann indirekt in Frage, dass er nicht weiß, ob das *colegio* in einer Arbeitsgruppe mit allen *mayores* und *mujeres* ausgearbeitet wurde. Er schränkt dies dann gleich ein und hält fest, dass „solo construyeron sentados docentes, empezaron a trabajar pero la comunidad no recogió las” (Emir: 187) was Ercin mit *información* fortführt und von Emir mit „las informaciones de la comunidad” (Emir: 187) aufgegriffen wird, wodurch erneut betont wird, dass sie nicht im Entscheidungsprozess involviert waren, obwohl „la regla del juego es: Si va a construir un tema para la comunidad, debe haber conformado una mesa técnica” (Emir: 187), welche die verschiedenen Themen behandelt. Diese Arbeitsgruppen entstehen nach Emir aus verschiedenen Gruppen, die beispielsweise nach Alter und Gender getrennt werden und ein Thema wie die *medicina propia* behandeln. Anschließend wird das Besprochene zusammengetragen und daraus konsolidiert sich die Arbeitsgruppe. Später konsolidieren sich andere Arbeitsgruppen zum Beispiel zur *lectura*. Am Ende geht die Frage an die Gemeinschaft, was noch fehlt, worauf diese antwortet und neue Arbeitsgruppen etabliert werden. Er geht dann wieder zurück zum Buch und sagt, dass dieses nur von *líderes* und *docentes* ausgearbeitet wurden, aber „allí no están los conocimientos de los mayores” (Emir: 187) und verbindet dies auch mit dem Argument, dass weil es von der Schrift ausgeht, vielleicht

auch falsch geschrieben ist. Ercin sagt dann, dass im Buch lediglich alte Geschichten sind. Emir lässt Ercin aber nicht aussprechen und hebt hervor, dass wenn dieses Buch in einer großen *reunión* mit der ganzen *comunidad* entstanden wäre, das Gesprochene und das Wissen der *mayoras* und *mayores* womöglich richtig dargestellt wäre. Mit „y pues yo creo que usted va a ver que le faltó y nuevamente hablamos” (Emir: 190) schließt Emir nicht nur seinen Turn ab, sondern auch den *círculo de Palabras*, worauf wir uns gegenseitig bedanken. Ercin deutet aber an, dass er noch etwas sagen möchte. Er weist am Anfang darauf hin, dass sie früher von *lenguas maternas* sprachen, heute aber von *lengua propia* sprechen. Er nimmt dann Bezug auf Dawilio und Emir und erwähnt erneut die unterschiedlichen Varietäten des Wounaan und sagt, dass das Buch von „todos los profesores del Chocó” (Ercin: 192) ausgearbeitet wurde. Dementsprechend kommt es beim Schreiben, aber auch bei der Interpretation zu Unterschieden. Er rechtfertigt dann auch, dass das Wissen durchaus von *mayores* und *mayoras* stammt, da diese aber nicht schreiben, diese Aufgabe von anderen übernommen werden muss, was verknüpft bedeutet, dass es auch dadurch zu Schwierigkeiten kommen kann. Ercin resümiert dann noch, dass die *lengua propia* sich auch von Generation zu Generation wandelt und sich auch das Wissen wandelt und schließt dann mit seinem Turnabschluss auch den *círculo de palabras* ab.

5.2. Círculo de palabras II – WARKHI

Die Aufnahme beginnt mit der Frage, ob die Personen in ihrer eigenen Sprache sprechen können, was ich bejahe, dann aber von mir kommentiert wird insofern, dass ich Woun Meu nicht verstehe, das aber kein Problem ist. Anschließend bedanke ich mich und frage die Anwesenden, was ihre Geschichte ist. Die Frauen besprechen die Frage kurz auf Woun Meu und eine Person fragt dann, wessen Geschichte gemeint sei: die jeder Einzelnen oder die der Gruppe. Ich antworte, dass das ihnen überlassen ist, woraufhin SPK2¹⁷² sagt, dass es besser wäre, die Geschichte der Gruppe zu betrachten. Ich bestätigte das, worauf die Gruppe auf Woun Meu miteinander spricht.

SPK2 beginnt dann einen Turn, in dem sie darauf eingeht, dass sie Deplatzierte aus dem Chocó sind, aber dass sie selbst sich kaum an die Konflikte erinnere, weil sie jung war, als sie nach Bogotá kam. Nach einer kurzen Unterbrechung auf Woun Meu wiederholt sie, dass sie sich kaum an die Konflikte erinnert. Danach führt sie aus, dass das Leben in der Stadt aber anders war, weil alle Spanisch sprachen und dass man sich langsam an die Stadt gewöhnt, weil viele

¹⁷² Im Gegensatz zu dem *círculo de palabras* mit dem *cabildo* hat sich die Gruppe WARKHI entschieden, anonym bleiben zu wollen. Dementsprechend treten an die Stelle ihrer Namen Kürzel.

Aspekte anders sind, „y me tocó a aprender y a vivir también y uno va poco a poco como es por acá en la ciudad” (SPK2: 16). Im Anschluss schließt sie ihren Turn ab und ein kurzes Intermezzo auf Woun Meu folgt, ehe SPK3 den Turn aufnimmt. SPK3 greift das zuvor Gesagte auf und erzählt von den Konflikten. Sie kam vor vier Jahren nach Bogotá als Vertriebene, weil „pues digamos uno no puede vivir tranquilo porque hay muchos conflictos de los grupos armados” (SPK3: 19). In Bogotá wurde sie von Sercelinito aufgenommen und „como ya hubo más conflictos venimos más para estar más tranquilos” (SPK3: 19).

Anschließend erklärt SPK3, dass das Leben in Bogotá schwierig ist. Dies liegt daran, weil „uno no se acostumbra a la comida típica, las (...), las ropas, uno que viste pues para andar que uno no se incomode” (SPK3: 20). Die Sprecherin erzählt, dass die Schwierigkeiten in der Stadt auch an der fehlenden Natur und dem anderen Essen liegen und hebt dabei vor allem die Kleidung hervor. Man kleidet sich anders, damit man sich nicht ‚unwohl‘ fühlt. Sich unwohl zu fühlen kann dabei an den klimatischen Bedingungen liegen: Bogotá ist im Vergleich zum Chocó doch eher kalt. Es kann aber gleichermaßen bedeuten, dass die Verwendung von eigener Kleidung Unbehagen aufgrund von Reaktionen der Mehrheitsbevölkerung hervorruft.

Anschließend führt SPK3 aus, dass vor ihrer Ankunft das Cabildo und anschließend die Frauengruppe WARKHI entstand. Die Gruppe WARKHI schafft Kunsthandwerk mit der Werregue-Palme. Als Grund dafür nennt sie, dass „ese es la resistencia de nosotras. Siempre cada día para mantener nuestros hijos” (SPK3: 21). Die Arbeit mit dem Kunsthandwerk hat sich insofern von einem kulturellen Selbstzweck zu einer Strategie, die Familie in der Stadt zu erhalten, gewandelt. Hervorzuheben ist dabei, dass diese Arbeit als *resistencia* bezeichnet wird. *Resistencia* bedeutet sowohl ‚Durchhaltevermögen‘ als auch ‚Widerstand‘, weshalb diese Arbeit einerseits zwar in ein koloniales System eingegossen wurde, andererseits aber als eine dekoloniale Form der Beibehaltung kultureller Praktiken verstanden werden kann, weil sie durch die monetäre Valorisierung zum Erhalt dieser beiträgt.

Die Sprecherin führt dann weiter aus, dass „no perdemos todavía la cultura de los ancestros” (SPK3: 22). Indem sie sich auf die Kultur ihrer Vorfahren beruft, stellt sie die Authentizität dieser kulturellen Praktiken dar, auch wenn sie durch *todavía* ‚immer noch‘ impliziert, dass die Gefahr, diese Praktiken zu verlieren, durchaus real ist. Sie erklärt dann zwar, dass sie typisches Essen, Kleidung und ihre Kultur noch haben und dass es auch wichtig ist, dass Kinder diese sowie die Sprache lernen, aber dass es „más que todo estamos viviendo acá en la ciudad, es difícil” (SPK3: 22). Das Leben in der Stadt Bogotá wird dementsprechend als Grund dafür genannt, dass das Lernen dieser Praktiken ein Hindernis darstellt. Anschließend bedankt sich die Sprecherin und ich bedanke mich auch. Die Sprecherin bestätigt dies mit einem Mhm.

Danach folgt erneut ein kurzer Dialog auf Woun Meu, ehe SPK4 das Wort ergreift und sich vorstellt. Anschließend erzählt sie, dass sie 2013 mit ihrem Mann nach Bogotá kam. SPK4 stimmt SPK3 dabei zu, dass es schwierig war in Bogotá anzukommen und begründet das vor allem mit Sprache. Sie lernte Spanisch in Bogotá und beendete ihr Bachillerato. Während der Schulzeit erfuhr sie Diskriminierung „por formas de hablar, por no responder a ellos, por no ser parte de ellos también uno se siente discriminada” (SPK4: 29). Als Ursache für Diskriminierung betont die Sprecherin demnach Sprache. Zum einen werden von ihr Sprechweisen genannt. Sprechweisen interpretiere ich einerseits als die Verwendung von Woun Meu und andererseits als Spanisch-Fähigkeiten, die sich gerade erst entwickelte. In ihren weiteren Ausführungen referenziert sie mit *ellos* die Mehrheitsbevölkerung und sieht *ellos* nicht zu entsprechen bzw. zu antworten als weiteren Ursprung für Diskriminierung. Die Differenzen zwischen den beiden Gruppen stellen die Grundlage der Othering¹⁷³-Erfahrungen dar. Sie führt dann weiter aus, dass das Leben in der Stadt schwierig ist, weil man sich nicht wie im Territorium frei fühlt. Da hier das Leben in der Stadt als Gegenteil zum Leben im Territorium behandelt wird, kann das Leben in der Stadt eben als unfrei oder unterdrückt verstanden werden. Als Grund dafür nennt sie, dass in der Stadt alles Geld kostet, denn „hasta casi uno paga el aire” (SPK4: 29) woraufhin sie lacht.

In Bogotá wurden SPK4 und ihr Ehemann von Sercelinito empfangen, der ihrer Familie half, Teil des *cabildos* Wounaan-Nonám zu werden. Später wurde sie Teil von WARKHI. Diese Erfahrung beschreibt die Sprecherin als positiv, weil sie dort sogar Freundinnen fand, die ihr das Kunsthandwerk und auch „a tinturar, a tejer, a compartir” (SPK4: 30) lehrten. Durch diese Erfahrung erst gewöhnte sie sich an die Stadt. Die Erfahrung in der Gruppe WARKHI wird von ihr als kollektives Erlebnis beschrieben, das frei von Strategien des neoliberalen Marktes ist, weil es auf gegenseitiger Unterstützung ohne direkte Absicht auf Profit basiert, sondern darauf, miteinander zu lernen. Die Sprecherin führt dann aus, dass es das Kunsthandwerk ist, durch das die Gemeinschaft sich erhält, denn manche Frauen sind auch Familienoberhaupt. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Frauen beim Kunsthandwerk unterstützt werden und SPK4 verlangt, mehr in Programme inkludiert zu werden und wirtschaftliche Unterstützung zu erhalten. Das soll auch dabei helfen, zu Materialien zu kommen, da dies nicht immer einfach ist. Von wem genau sie dabei Unterstützung erhofft, nennt die Sprecherin nicht, es kann aber angenommen werden, dass damit die Stadt gemeint wird. Vargas-Cruz et al. (2020: 15-16) verweisen darauf, dass es bei dem im *Plan Integral de Acciones Afirmativas* (PIAA) definierten

¹⁷³ Mit *Othering* meine ich hier die Distanzierung und Abgrenzung der eigenen Gruppe von einer anderen Gruppe.

Entwicklungsplan zur Indigenen Wirtschaft keine Fortschritte in den sieben spezifizierten Bereichen gab, die beispielsweise die Teilnahme an Messen vorsieht. Die Sprecherin verweist aber darauf, dass sie standhaft bleiben und ihre eigene Kunst, die Sprache, Kultur und kulturelle Praktiken aufrechterhalten. Anschließend bedankt sie sich und schließt ihren Turn ab.

Ich bedanke mich und die Gruppe spricht auf Woun Meu. SPK2 beendet dann die Frage, indem sie sagt „yo creo que ya” (SPK2: 36). Ich gebe die Frage mit „¿Sí?” (SPK1: 37) zurück und SPK2 bestätigt. Ich führe dann auf eine Frage hin, indem ich rekapituliere, dass die Gruppe sagte, dass der Erhalt von Sprache und Kultur als wichtig bezeichnet wurden, aber dass es in Bogotá nicht immer einfach sei. Dementsprechend frage ich: „¿Qué significa ser Wounaan aquí en Bogotá para ustedes?” (René: 39).

SPK2 beginnt dann eine längere Antwort, in der sie äußert, dass es schwierig ist, sich in Bogotá als Wounaan zu fühlen.

Pues es muy difícil, muy difícil todos los días, muy difícil porque la costumbre más que todo, la costumbre, el vestimento, el alimento propio, los hijos, la selva son los más importante para nosotros y eso siempre, otra vez digamos, como sentir Wounaan y por estar acá todo el día, pues muy difícil en la ciudad porque las cosas que uno, o sea, las cosas que uno como no es igual no es igual de allá como en el Chocó uno siempre viene comprando con dinero más que todo en cambio allá en el Chocó no es así. (SPK2: 40)

Die Sprecherin verweist zuerst in Bezug auf ihre vorhergehenden Sprecherinnen auf Gewohnheiten, Kleidung, eigenes Essen sowie Kinder und den Wald als wichtige Aspekte und beschreibt dann gleichermaßen, dass es schwierig ist, sich in Bogotá als Wounaan zu fühlen, weil die Situation nicht die gleiche ist. Vorwiegend liegt das daran, weil in der Stadt alles mit Geld gekauft werden muss. Sie stellt dadurch Bezug zu SPK4 her und bekräftigt, dass in Bogotá der Zwang alles bezahlen zu müssen, eine Schwierigkeit darstellt, die im Gegensatz dazu im Chocó nicht existiert. Für SPK2 lässt sich annehmen, dass das Wounaan-Sein in Bogotá deshalb beschwerlich ist, weil die Zwänge des kapitalistischen Systems, welche sie dazu zwingen, Kleidung, Essen als auch die eigenen Gewohnheiten bezahlen zu müssen, eine Einschränkung darstellen. SPK2 führt fort, dass „todos los días uno vive como cerradas” (SPK2: 40) und bezieht sich dadurch erneut auf SPK4 und den Gegensatz von Freiheit im Chocó und der Unfreiheit in Bogotá. Dies begründet sie aber nicht nur in ihrer Perspektive. Auch Kinder merken bereits, dass „su territorio no es acá” (SPK2: 40). Anschließend grenzt sie dies aber ein und äußert, dass Kinder sich durchaus an den städtischen Kontext gewöhnen würden, aber dass „uno ya viene de allá, uno no está acostumbrado a acá” (SPK2: 40). Sie greift dann ihr zuvor Gesagtes wieder auf und betont die finanziellen Schwierigkeiten, denn

todos los días uno mantiene lo como comprando y a veces la economía es muy difícil sin trabajo. Sin trabajo uno no puede vivir. Todos los días uno debe trabajar para mantener sus familias. Por esto las mujeres las artesananas siempre tejemos. Tejemos, tejemos, tejemos y con esto vivimos. (SPK2: 40)

Als grundlegende Schwierigkeit identifiziert sie dementsprechend die wirtschaftliche Lage und die daraus entstehende Notwendigkeit, jeden Tag zu weben, um überleben zu können. Aus diesem Grund nennt SPK2 dann auch die Notwendigkeit, Unterstützung bei der Vermarktung ihrer Produkte zu bekommen. Auch dabei handelt es sich um einen Verweis auf SPK4 und die nicht eingehaltenen Versprechen des PIAA (Vargas-Cruz et al. 2020), ehe sie ihren Turn mit „sí” abschließt. Da darauf eine Unterhaltung auf Woun Meu folgt, frage ich: „¿Cómo enseñan tejer? ¿Es aquí?” (René: 44). SPK2 nimmt den Turn an, und führt aus, dass die Kinder hier in Bogotá auch weben lernen, „aunque sea una niña nacida acá debe aprender la cultura, las comidas típicas, los vestimentos, todo esto debe aprender” (SPK2: 45) und äußert, dass auch das Lernen der Sprache wichtig ist.

Ich baue meine Frage dann weiter und frage: „¿Cómo funciona este proceso de mantener?” (René: 46), worauf SPK2 eine kurze Rückfrage stellt und es zu einer kurzen Unklarheit kommt. SPK4 fragt dann, ob das Flechten gemeint sei. Ich antworte dann, das und „como mencionaron, la comida típica, también la ropa, por ejemplo” (René: 50). SPK2 greift dann den Turn erneut auf, und begründet, dass „uno mismo debe enseñar a nuestros hijos. Es uno mismo que no se pierde, que no se pierde la comida típica que no se pierde la tejeduría de las artesanías, el vestimento [...] uno toca siempre diciéndolos a nuestros hijos” (SPK2: 51). SPK2 identifiziert es also als die Aufgabe der Gruppe selbst, für die Wounaan wichtige Aspekte aufrechtzuerhalten und an ihre Kinder weiterzugeben, indem diese Aspekte immer wieder behandelt werden. Dies bekräftigt sie, indem sie wiederholt *uno mismo* und *que no se pierde* anführt.

SPK4 übernimmt dann den Turn und führt Geschichte als weiteren Aspekt ein. SPK2 bestätigt dies, woraufhin SPK4 ihren Turn weiterführt. SPK4 erklärt, dass es vielfach *mayores* und *mayoras* sind, die den Kindern Geschichten erzählen, was zum Erhalt von Kultur, Kleidung und Geschichte beiträgt. SPK4 fängt dann eine längere Erzählung über die Sprachweitergabe an. Einerseits nennt sie erneut *mayores*, welche die Sprache sprechen. Im Anschluss nennt SPK4 dann Frauen und Mütter, welche die Sprache sprechen, wodurch die Kinder schon im Bauch die Sprache hören. Dadurch „cuando el niño crece empieza hablar la lengua” (SPK4: 55). Sie stellt dies dann gegenüber und sagt, dass „si la mamá empieza hablar solo español el niño también escucha y él ya va a perder la lengua propia porque [...] ¿cómo va a aprender la

lengua propia?” (SPK4: 55). Sie argumentiert, dass es vor allem die Aufgabe der Mutter ist, Woun Meu zu sprechen. Wenn eine Mutter nur Spanisch spricht, wird das Kind die Sprache nicht lernen und sie somit verlieren, denn, um an SPK4s Frage anzuschließen, wie solle das Kind die eigene Sprache sonst lernen? Die Weitergabe von Sprache, aber auch Bildung und Erhalt der eigenen kulturellen Aspekte kristallisieren sich immer mehr als Aufgabe der Frauen, aber auch der Älteren, heraus. SPK4 äußert dann auch, dass „nosotras siempre hablamos con los niños o con las compañeras [...] la lengua propia para no perder para mantener firme” (SPK4: 55). Die Gruppe WARKHI spricht mit den Kindern und untereinander immer Woun Meu, um die Sprache nicht zu verlieren und sie stark zu halten. Sie verweist dann kurz darauf, dass dies auch für Kleidung gilt und erklärt, dass „cada hogar mantiene el uso costumbre para que los niños empiecen a mantener la cultura y el uso costumbre, empieza desde el hogar, ¿sí?” (SPK4: 56). Als Ort der Identitätsformation dessen, was von SPK4 und der Gruppe WARKHI als Wounaan-Sein bezeichnet wird, identifiziert SPK4 jedes einzelne zuhause, denn wenn alle typisches Essen essen, verliert es sich nicht. *Hogar* meint zwar eigentlich einen physischen Ort, SPK4 (56) referenziert jedoch erneut die Rolle der Mutter bei dem Erhalt und der Weitergabe von Aspekten der Wounaan, da „la mama muestra como es el vestimento, como nosotras vestimos, como danzan” und schließt mit „esto es” (SPK4: 56) ihren Turn ab.

Es folgt ein kurzes Gespräch auf Woun Meu, ehe SPK5 fragt, ob sie sich äußern darf. Ich antworte mit „claro que sí” (René: 59), woraufhin ich das Mikrofon verstelle. SPK5 beginnt ihren Turn mit einer kurzen Vorstellung und wiederholt, was ihre Kolleginnen bereits gesagt haben, „como vivimos acá en Bogotá, como mantenemos el uso costumbre y la cultura” (SPK5: 62). Deshalb entscheidet sie, über die Entstehung des *cabildos* zu sprechen. Sie erklärt, dass die Gruppe WARKHI zum *cabildo* gehört und dass der *gobernador* das *cabildo* leitet. Sie fragt dann „¿Para qué formó el cabildo?” (SPK5: 62) und beantwortet dann selbst. „El cabildo se formó para no perder la costumbre porque si nosotros andamos así por todas partes, así como estamos así nosotros seguramente vamos a perder la cultura, el idioma” (SPK5: 63). Als integralen Ort der Identitätsformation nennt SPK5 also nun das *cabildo*, weil dieses dafür gegründet wurde sich zu organisieren und nicht räumlich voneinander getrennt zu sein, denn die Kinder würden sonst in einem Kindergarten von „nosotros los llamamos de los mestizos” (SPK5: 63) sein. Heute gibt es aber einen eigenen Kindergarten und auch im Kolleg ist man dabei, sich zu stärken, „para que los niños desde pequeño [...] vayan pensando también que nosotros somos indígenas” (SPK5: 63). Die eigene oder interkulturelle Schule wird dadurch zur dritten Instanz, die für die Entwicklung eines Wounaan-Bewusstseins relevant ist. „Los niños están perdiendo mucho porque los papás están mezclando con blancos, con los mestizos

[...] y allá el niño ya va a perder el idioma en caso de que la mamá de pronto no ya solo va a hablar español” (SPK5: 63). Problematisch ist für SPK5 demnach, wenn Eltern die Kinder in Schulen von *blancos* oder *mestizos* mit diesen mischen, weil dort die eigene Sprache verloren geht. Diese Aussage schränkt sie aber dann erneut ein, denn die Kinder verlieren nur die Sprache, falls Mütter nur Spanisch sprechen. Impliziert ist hier, dass also der schulischen Bildung eine regulative Wirkung zukommen kann. Spricht die Mutter nur Spanisch mit ihrem Kind, kann das Kind die eigene Sprache zumindest noch in der Schule lernen, wenn dort nicht *blancos* mit Indigenen gemischt werden oder es sich um ein okzidentales System handelt. Das lässt sich als ein Bezug auf *mestizaje* verstehen.

SPK5 geht dann weiter und spricht darüber, was heute für sie wichtig ist. „Para estudiar lo que piden es que tú tienes, si eres indígena, tienes que saber escribir y hablar el idioma de dónde perteneces, en caso de nosotros es el Woun Meu” (SPK5: 64). Der erstgenannte wichtige Aspekt, der genannt wird, ist der Schul- bzw. Universitätszugang, der durch die Fähigkeit, die eigene Sprache schreiben und sprechen zu können, reguliert wird. Weiterführend nennt sie als weiteren wichtigen Aspekt die Weitergabe der Kultur, der Herkunft, der Geschichte, des Essens, der Kleidung und Feiertage an die Kinder. Sie rückt dann aber vom institutionellen Ort Schule ab, und postuliert, dass „como dicen por allí la educación empieza desde la casa” (SPK5: 64). Dadurch nimmt sie Bezug auf SPK4 und gewichtet ihre Aussage, indem sie auf eine unbekannte Autoren:innenschaft verweist, die sich aber wahrscheinlich in der Mehrheitsbevölkerung verorten lässt. *La educación empieza en casa* stellt einen geflügelten Ausdruck dar, der häufig moralisches oder angebrachtes Verhalten von Kindern meint, dass nicht in der Schule, sondern daheim von den Eltern beigebracht werden müsse. In diesem Sinne bedeutet das, dass sich SPK5 einen Ausdruck der Mehrheitsbevölkerung aneignet, um auszudrücken, dass es angebracht für Kinder ist, Indigenes Wissen und Verhalten zu Hause zu lernen. SPK5 erzählt dann davon, dass sie zwei Töchter hat und ihnen zuhause lehrt, Indigen zu denken. Sie betont, dass dies vor allem in der Stadt wichtig sei, damit „ellos vayan pensando que nosotros somos indígenas que pertenecemos a un grupo indígena que nosotros somos diferentes a los mestizos que nosotros pensamos diferentes, aunque muchas veces eso es digamos la dificultad de poder como convivir con los blancos” (SPK5: 65). In SPK5s Worten ist es also wichtig, dass Kinder wissen, dass sie Teil einer Indigenen Gemeinschaft sind und dass sie sich von den *mestizos* unterscheiden, weil sie anders denken. SPK5 folgert jedoch, dass es genau diese Differenz ist, die zu Schwierigkeiten beim Zusammenleben mit *blancos* führt. Das Anders-Sein, das Wir und Ihr, verortet sie im Denken und im Indigen-Sein. Für mich

bedeutet das, dass SPK5 die Indigene Identität als konfliktbeladenen Faktor beschreibt. SPK5 spricht dann über eine Erfahrung, die sie im Kolleg gemacht hat.

A mí al principio me dio duro porque yo no sabía hablar español, yo no sabía qué era lo que decían. Pues, poco a poco hasta me decían que yo era una muda. Pues, claro que yo no sabía hablar español y yo como iba a responder lo que me preguntaban. Pues uno se queda callado sin pensar pues, que que voy a hablar. (SPK5: 66)

SPK5 schildert in diesem kurzen Auszug eine Diskriminierungserfahrung aufgrund von Sprache. Als sie im Kolleg war, sprach sie noch kein Spanisch, weshalb sie von anderen *muda* genannt wurde. In diesem Moment wird von den Kindern vernachlässigt, dass SPK5 eigentlich auf Woun Meu sprechen konnte. Da es sich um keine Sprache oder nicht die richtige Sprache handelte, weil diese Sprache aus ihrer Indigenen Identität stammt, kam es folglich zu Diskriminierungserfahrung. Die Absicht, ein eigenes Kolleg zu haben, entspringt dementsprechend dem Wunsch, solche Erfahrungen zu verhindern. Laut SPK5 gibt es auch weitere Personen, die die gleiche Situation erlitten. So habe man Fächer auch nicht bestanden

porque no y el inglés también porque ustedes como saben nosotros los indígenas casi no sabemos cómo expresar nuestros sentimientos. Es muy difícil hablar el español como usted sabe. Tú que eres de por allá, tú sabes cómo es lo difícil hablar el español y también a nosotros también nos pasa lo mismo entonces pues por medio del cabildo nosotros organizamos. (SPK5: 66)

Den Grund für die schulischen und akademischen Hindernisse verortet SPK5 in der Schwierigkeit Spanisch als auch Englisch zu sprechen. Diese Sprachen beschreibt sie als schwierig für Indigene. Um dies zu untermauern, spricht sie auch mich direkt an und sagt „tú sabes cómo es lo difícil hablar el español.” Um also die Situation der Kinder zu verbessern, organisiert sich das *cabildo*. „Algún día [queremos] contar con un colegio así intercultural que todos los mestizos e indígenas pueden expresar sus sentimientos, digamos, hacer parte de nosotros y nosotros hacer parte de ellos a que nosotros podemos compartir ideas” (SPK5: 67). Die Idee des eigenen Kollegs ist daher nicht, dass man sich von *mestizos* abgrenzt, sondern dass man einen gemeinsamen Raum schafft, indem beide Gruppen Teil voneinander werden und Ideen austauschen können. Die Idee des *Colegios Intercultural* lässt sich demnach als dekolonialen Raum verstehen, da es nicht um ein Ausschließen der/des Anderen oder um eine Besserstellung einer Idee über eine andere geht, sondern um einen Raum, der gemeinsames Wachsen erlaubt. SPK5 (67) hebt hervor, „porque así los blancos entendieran como es que uno se siente cuando uno no sabe hablar ese idioma.” Dies lässt vermuten, dass der Unterricht dabei durchaus auch nur in Woun Meu stattfinden soll. Die Erfahrung nicht alles zu verstehen oder in die Fußstapfen anderer zu treten, soll Verständnis generieren. So sind es aktuell Indigene Kinder, die benachteiligt sind und erst durch die Unterstützung von *dinamizadoras* und

dinamizadores Vertrauen in die Schule gewonnen haben. Auch für die Kinder beschreibt SPK5 Spanisch als schwierig, weshalb sie manchmal aufgrund ihrer Sprachfähigkeiten oder schlechter Erklärungen durch Lehrer:innen Inhalte nicht verstehen und dadurch ein Fach nicht bestehen. Die Sprachhürde, resümiert SPK5 (67), gehört zur „dificultad de nosotros como indígenas al nivel Bogotá.”

Sie führt dann ihren Turn fort und beschreibt Bogotá als „una ciudad gigante, una ciudad de cementos que está construida de muchas cosas. Uno va en el territorio y no ve estas casas de cementos” (SPK5: 68). Während Bogotá als große, bebaute und damit künstliche Stadt gesehen wird, ist das Territorium natürlich. Dort „cultivamos el plátano, vamos a pescar, nosotras las mujeres vamos a rozar la caña y la miel así no compramos nada casi [...] pero en cambio llegando acá en Bogotá, acá todo es plata” (SPK5: 68). Neben der Architektur Bogotás und der Absenz von Möglichkeiten, selbst Essen anzubauen oder zu ernten, betont sie in Einklang mit SPK2 und SPK4, dass in Bogotá alles Geld kostet. Sie baut dann aus, dass für Frauen die medizinische Versorgung in Bogotá problembehaftet ist. „Por no saber expresar bien el español el médico pregunta algo y nosotros nos y algunas mujeres se quedan callados” (SPK5: 68). Da Indigene eigene Formen von *medicina tradicional* besitzen, gehen sie im Territorium beispielsweise zuerst zum *Jaibaná*, ehe sie zu okzidentalern Mediziner:innen gehen. Daher wünscht sie sich „una clínica dónde está el médico occidental y el médico tradicional” (SPK5: 68). Auch dabei geht es, wie in einem *Colegio Intercultural* nicht darum, eine Form der Medizin gegen eine andere auszuspielen, sondern einen Raum zu schaffen, an dem beides miteinander existieren kann. Beispielhaft beschreibt sie, dass es schwierig für Frauen in der Stadt ist, Kinder zu bekommen, „porque cuando nosotros tenemos nuestros hijos en la casa, ya el médico, cuando vamos a la registraduría o al médico, dice ‘ah es que como este niño nació en casa ya está ya tiene algo de infección ya se le entró la infección’” (SPK5: 68). Dies trifft auf Unverständnis, denn einerseits „sanito nos nace” und andererseits beschreibt sie, dass die Frauen während der Schwangerschaft verschiedene Vorkehrungen treffen, um sich zu schützen. Das bedeutet unter anderem, auf gewisse Nahrungsmittel zu verzichten, um einen Kaiserschnitt zu verhindern. In den medizinischen Bereichen treffen dementsprechend zwei Weltansichten aufeinander, deren Konkurrenz sich möglicherweise durch eine von ihr beschriebene Indigen-okzidentale Gesundheitsvorsorge auflösen lassen könnte.

SPK5 referenziert auch die Arbeit als Kunsthandwerkerinnen, um die Familie zu erhalten, um ihre Ehemänner zu unterstützen, damit ihren Kindern an nichts fehlt. Aus diesem Grund soll diese Praktik durch die Frauen gestärkt werden und Töchter lernen, das Kunsthandwerk der Wounaan zu beherrschen. Um ihr Kunsthandwerk zu verkaufen, verlangt SPK5 Unterstützung

von mir durch Ideen, sodass mehr Personen auf ihr Handwerk aufmerksam werden und sie ihre Familie besser unterstützen können (SPK5: 73). Sie verbindet dies dann mit den wirtschaftlichen Problemen, die die Gemeinschaft in Bogotá hat, denn

buscar un empleo no es fácil, buscar un empleo cuando tú no eres un profesional, cuando solo tú sabes es hacer artesanías, nadie te va a contratar [...] nosotros como indígenas, mejor dicho, nunca, la mayoría de nosotros no somos profesionales [...] la mayoría de nosotros las mujeres no somos profesionales como para buscar un empleo digno. Entonces lo que nosotros nos dedicamos es hacer artesanías. (SPK5: 74)

Übereinstimmend mit den anderen Sprechern:innen tragen die Frauen durch das Kunsthandwerk zur wirtschaftlichen Stabilität der Gemeinschaft bei. Sie baut den Grund jedoch aus. So werden die Frauen in Bogotá nicht als ausgebildet, als *profesionales* angesehen, „cuando todo tú sabes es hacer artesanías.“ Prinzipiell steht das im Widerspruch zu dem, was als professionell angesehen werden kann, denn ein Kunsthandwerk zu beherrschen und in der Lage zu sein, verschiedene Produkte herzustellen, ist aus meiner Weltsicht als professionelles Handwerk anzusehen. Es hilft den Frauen aber nicht eine würdevolle Arbeit zu finden, weshalb sie sich dem Kunsthandwerk widmen. Indirekt wird das Kunsthandwerk dadurch von SPK5 als unwürdige Arbeit dargestellt. Dies hat aber sicherlich nichts damit zu tun, dass es sich per se um eine unwürdige Arbeit handelt, sondern dass diese in Bogotá nicht als würdevoll anerkannt wird und zudem nicht dazu ausreicht, aus einer finanziell prekären Lage herauszukommen. Des Weiteren wird als professionell angesehen, was durch Ausbildung wie beispielsweise an der Universität erreicht wird, was sich im Zusammenhang mit ihrer vorherigen Aussage, dass es wichtig ist, die Sprache schreiben und sprechen zu können, um zum Studium oder Schule zugelassen zu werden, betrachten lässt.

Damit schließt SPK5 ihren Turn ab. Ich bedanke mich und die Anwesenden sprechen in Woun Meu miteinander. SPK5 sagt dann, dass niemand mehr sprechen möchte. Die Anwesenden sprechen weiter auf Woun Meu, während ich das Mikrofon hole. Anschließend stelle ich eine weitere Frage. Da die Sprecherinnen von Diskriminierung aufgrund von Sprache gesprochen haben, frage ich „¿Cómo es la convivencia con los mestizos acá para ustedes?“ (René: 83). Die Frauen sprechen erneut auf Woun Meu, ehe SPK6 rückfragt, „¿De cómo vivimos con los mestizos?“ Deshalb stelle ich die Frage wie folgt um: „¿Cómo es la relación, ósea, se sienten como hay como discriminación estando aquí o está bien?“ (René: 86).

SPK5 greift den Turn dann wieder auf und erwidert, dass „en todas partes hay discriminación porque nosotros indígenas cuando salimos a la calle nosotros empezamos hablar en idioma, ¿sí?“ (SPK5: 87) und dass „la gente te queda viendo como que ‘ay estas personas son como algo así’ que son indígenas [...] entonces empiezan a decir cosas, ¿sí?“ SPK5 identifiziert also

die Sprache als Grundlage dafür, dass andere Personen sie als Indigene identifizieren und aus diesem Grund Dinge über sie sagen. *Decir cosas* ist dabei ein Euphemismus für diskriminierende Aussagen, die von der Sprecherin nicht wiederholt werden. SPK5 schließt ihren Turn ab, der dann von SPK6 aufgenommen wird. Als weiteren Grund, diskriminiert zu werden, sieht sie „por no entender bien“ (SPK6: 88). Ihr Turn wird dann kurz unterbrochen, weil ich das Mikrofon zu ihr bringe. Sie führt dann ihren Turn fort und sagt:

es que a veces las indígenas por entender, a veces las compañeras no hablan muy bien español y a veces como que hablan mal, ¿sí? Y los mestizos a veces entienden mal de nosotros si por hay veces que por ejemplo una compañera habla y ellos la entienden mal, ¿sí? [...] Eso es que pasa a los indígenas, a veces no entienden, a veces no saben hablar español y como ya van como niño van recién empezando hablar español y es muy difícil para hablar, ¿sí? Como para mencionar unas palabras a veces como hablan mal, mal, mal, por ejemplo, mal las palabras, ¿sí? Y otros mestizos ‘no mira esta gente me hablaron mal de mi’ pero no es así. sino que, por no hablar bien, es que es muy difícil español para los indígenas. Eso es lo que pasa y por esta razón a veces que lo discriminan, ¿sí? (SPK6: 90)

SPK6 erklärt in ihrer Aussage, dass ein Grund für Diskriminierung ist, dass Indigene und die Frauen manchmal nicht gut Spanisch sprechen und vergleicht die Sprachfähigkeiten mit den Fähigkeiten eines Kindes. *Mestizos* verstehen sie daher nicht richtig, weshalb sie denken, dass die Frauen bzw. Indigene schlecht über sie sprechen würden. Dies sei aber nicht so, denn dass die *mestizos* das so auffassen, liegt vor allem an den Spanisch-Fähigkeiten der Gemeinschaft, ist aber für SPK6 ein Grund dafür, dass sie diskriminiert werden.

SPK4 greift dann den Turn auf und erzählt von einer Diskriminierungserfahrung, als sie noch nicht gut Spanisch sprach und ein *mestizo* sie mit „pa’ que vienen hacer acá si ustedes tienen todo en el territorio“ (SPK4: 91) ansprach. SPK4 betont dann, dass es sich um eine Diskriminierung handelt, weil „él no sabe qué es lo que está pasando en el territorio, cuál es el motivo que nosotros venimos para acá“ (SPK4: 91), weshalb sie mit einer Frage erwiderte: „¿Por qué no va allá en el territorio a conocer como nosotros realmente vivimos?“ Anschließend erzählt sie, dass sie Deplatzierte sind, weil im Territorium die verschiedenen bewaffneten und illegalen Akteure:innen sind und „allá casi no llegan los ejércitos del militar. Allá no hay, entonces como él no conoce eso, él puede hablar así“ (SPK4: 91). SPK4 bespricht hier mehrere Aspekte. Sie schildert aus der Perspektive der *mestizos*, dass es für Indigene keinen Grund in die Stadt zu kommen gäbe, da sie sowieso alles im Territorium hätten. Diese Ansicht entsteht aus Unwissenheit, da es ihm nur möglich ist so zu sprechen, weil er nicht wisse, wie es im Territorium tatsächlich ist. Zudem ist der Grund für die Situation im

Territorium auch die Absenz des Staates, der die Gemeinschaft im Chocó bei den Auseinandersetzungen im Stich lässt.

SPK4 fragt dann nach der eigentlichen Frage und wiederholt diese. Sie sagt dann, dass sie *todavía* ihre Sprache sprechen und diese dementsprechend, wenn sie beispielsweise mit dem Transmilenio fahren, sprechen und deshalb „*algunas miran, se rían o nos miran mal. ¡Uy no sé qué es eso!*” *Así nos miran. A veces nos dicen Wayuu, a veces nos dicen, pero no somos Wayuu somos Wounaan*” (SPK4: 92). SPK4 stellt dadurch einen Bezug zur Aussage von SPK5 her, dass man sich aufgrund der Sprache über sie lustig macht. Gleichzeitig zeigt sie auf, dass die Mehrheitsbevölkerungen sie unwissentlich Wayuu nennt und dementsprechend ihre Existenz invisibilisiert und diskriminiert. SPK4 führt dann aber fort, dass sie ihre Rechte kennen und sich deshalb nicht mehr einschüchtern lassen. „*Porque antiguamente este territorio Bogotá era de nosotros entonces a veces decimos ,esta ciudad era de nosotros, entonces nosotros vamos a estar acá, aunque nos miren así, aunque nos burlen, nos discriminan, nos rechacen*” (SPK4: 93). Dadurch hebt sie ihre Widerstandskraft hervor, weiterhin hier zu bleiben, auch wenn sie auf Ablehnung stoßen. Damit schließt sie ihren Turn ab, ich bedanke mich und das Gespräch wird von SPK5 beendet.

5.3. Die Spuren der Kolonialität und Dekolonialität

Auf Basis der sequentiellen Beschreibung der Lernmomente nehme ich nun in Rückbezug auf den Wiener Diskurshistorischen Ansatz (DHA) eine Beschreibung beziehungsweise Analyse der Lernmomente vor. Konkret bedeutet dies für mich, dass ich mich an den DHA anlehne und in Rückbezug auf Theorie und die historische Aufarbeitung des kolumbianischen Kontexts versuche, durch Betrachtung der Analyseeinheiten Nomination, Prädikation und Argumentation koloniale Diskurse herauszuarbeiten, wie sie einerseits reproduziert werden können. Andererseits spiegeln sich koloniale Einflüsse auch in den Beschreibungen der Gemeinschaft wider, weshalb es dementsprechend nicht per se zu einer kritischen Beschreibung von Sprachverwendung kommt, sondern vielmehr das, was die Gemeinschaft beschreibt, durch Bezug auf Theorie und Kontext als Ausgangspunkt für Kritik dient, da sich darin teils auch koloniale Argumentationsgrundlagen finden, die beispielsweise das Handeln der Mehrheitsbevölkerung informieren. So kann es zwar so wirken, als ob ich den DHA nicht in seiner ganzen Breite ausgekostet hätte, er stellt aber meiner Ansicht nach aufgrund seiner Verbindung von Ideologie, Macht, Kontext, Kritik und besonders wegen seiner historischen Ausrichtung das optimale Analysewerkzeug dar, um Kolonialität in Zusammenhang mit den Analyseeinheiten herauszuarbeiten.

In den beiden *círculos de palabra* (CdP) kommen in Bezug auf Personen besonders häufig die Wörter *niño* und *niña* ‚Kind‘ vor. Dies liegt vor allem daran, dass viele Aspekte im Zusammenhang mit Kindern argumentiert werden. Der Aufbau eines *colegios*, des *Casa de Pensamiento* aber auch der Erhalt bzw. die Transmission von Sprache, Tänzen, Kultur und Bräuchen beispielsweise wird zumeist im Zusammenhang mit Kindern angesprochen. SPK5 (Reunión II: 63) spricht zuvor über die Entstehung des *cabildos*, geht dann weiter zum *jardín infantil* und sagt „estamos haciendo parte de un colegio también como para fortalecer más la cultura para que los niños desde pequeño vayan, digamos, enfocando que ellos se vayan pensando también que nosotros somos indígenas.” SPK5 hebt in ihrer Argumentation dementsprechend zwei Aspekte hervor: Ersten geht es bei der Kreation des *cabildos*, des *Casa de Pensamientos* und bei der Teilnahme am *colegio* um die Stärkung der Kultur und des Indigenen Denkens. Zweitens ist sowohl Kreation als auch Partizipation eng mit den Kindern verknüpft. Dies ist meiner Ansicht nach im Zusammenhang damit zu sehen, dass die Sorge in der Gemeinschaft besteht, dass eigene Aspekte verloren gehen. Implizit ist das in Aussagen wie „pues, *todavía no* perdemos la cultura” (SPK3 – Reunión II: 22, meine Hervorhebung). Sichtbar durch *todavía no* ‚noch nicht‘ wird angedeutet, dass sich dieser Zustand ändern kann. Explizit gemacht wird dies von Dawilio, wenn er sagt, dass Wissen und Geschichten in Dokumenten niedergeschrieben werden müssen, um „dejar una enseñanza a nuestros hijos porque realmente las historias van perdiendo, ¿no? O sea, van perdiendo poco a poco” (Dawilio – Reunión I: 13) und von Emir (Reunión I: 69) der, nachdem er beschreibt, dass es wichtig ist, *desde lo propio* ‚aus dem Eigenen‘ zu übersetzen, sagt, dass „es una ciudad tan grande que es, nuestros niños [...] en tres años ya están perdiendo todo.” Der Grund, warum Geschichten niedergeschrieben werden müssen, ist, weil Kinder in relativ kurzer Zeit Aspekte der eigenen, Indigenen Identität verlieren würden. Dies liegt an der *ciudad tan grande* ‚so großen Stadt‘, der Großstadt Bogotá.

Die Stadt Bogotá wird hauptsächlich negativ beschrieben und wird dem Territorium gegenübergestellt. Emir beschreibt das Territorium als einen Ort, in dem die Wounaan wissen, wie sie sich bewegen und verteidigen müssen und in der Vergangenheit mussten und erklärt, dass es auch *compañeros* und *compañeras* gab, die noch nicht in der Gemeinde waren, ehe sie nach Bogotá kamen. Dementsprechend beschreibt er das als „es enfrentarse a un nuevo mundo” (Emir – Reunión I: 59). Indem er Bogotá als *nuevo mundo* ‚neue Welt‘ bezeichnet, hebt er das Unbekannte hervor, das die Stadt Bogotá beherbergt. Gemeinsam mit *enfrentarse* ‚sich stellen‘ wird Bogotá als Widersacherin gerahmt, der sie sich stellen müssen, was mich ahnen lässt, dass das Leben in Bogotá kein einfaches ist. Das Leben in Bogotá wird ebenso von SPK5 (Reunión

II: 68) als schwierig bezeichnet, weil „es una ciudad gigante, una ciudad de cementos que está construida de muchas cosas.” SPK5 führt weiter aus, dass man diese *casas de cementos* ‚Zementhäuser‘ im Territorium nicht sieht. Kontrastierend zu *muchas cosas* ‚vielen Sachen‘ beschreibt Emir, dass im Territorium „hay una casa, [...] a no sé cuantos metros, cuántos metros otras casas donde vivían otras familias” (Emir – Reunión I: 28). Anstelle von hohen Gebäuden gibt es laut SPK5 dort nur *ranchitos* ‚kleine Hütten‘. Beide zeichnen das Territorium dementsprechend als Raum, in dem es Platz gibt. Bogotá dagegen wirkt überfüllt. Darauf kommt SPK2 zu sprechen, als sie das Leben in Bogotá als beschwerlich beschreibt, weil alles mit Geld gekauft werden muss. Sie sagt, dass im Territorium „uno va allá en su kanúita y [...] uno trae su alimento, es [...] más difícil acá. Y más que todo vivir. Todos los días uno vive como cerrado” (SPK2 – Reunión II: 40). Dies verbinde ich mit Dawilios Aussage, dass im Territorium „vivíamos en una zona de confort donde solamente tenemos libertad de nuestro territorio” (Dawilio – Reunión I: 14). Bogotá ist so gesehen nicht nur überfüllt, sondern man lebt auch eingeschlossen oder eingesperrt. Das Territorium jedoch wird als Komfortzone, als angenehmer Ort beschrieben, der mit Freiheit verbunden wird.

SPK2 und SPK5 legen das ähnlich dar. Anstelle von *supermercados* ‚Supermärkten‘ werden im Territorium im Chocó Lebensmittel selbst angebaut und kaum etwas wird zugekauft. Dies wird von beiden, aber auch von SPK4, Emir und Dawilio als ein negativer Aspekt Bogotás herausgehoben: für alles wird Geld benötigt. Nachdem Dawilio erklärt, dass das Leben in Bogotá nicht leicht ist, weil es kaum möglich ist, Land zu besitzen, um etwas anzupflanzen, identifiziert er als weitere Ursache für ein schwieriges Leben in der Stadt das Geld. „Si usted no tiene plata, no es nadie, no es nada” (Dawilio – Reunión I: 19). Auch das stellt er dem Territorium gegenüber. Dort haben Menschen das Recht darauf, sich selbst durch Jagen, Fischen und Landwirtschaft zu erhalten. Das ist *buen vivir* ‚Gutes Leben‘ und stellt das Gegenteil der *mundo occidental*, der ‚okzidentalen Welt‘ dar, wo „si usted no tiene plata, usted no [...] va a vivir” (Dawilio – Reunión I: 19). SPK4 spricht zuvor über eine Diskriminierungserfahrung, die sie aufgrund von Sprache in Bogotá gemacht hat und äußert, dass „para mí fue muy difícil de vivir aquí [...] porque en el territorio uno siente la libertad, todo, porque aquí en la ciudad uno paga todo [...] hasta casi uno paga el aire” (SPK4 – Reunión II: 29). Bogotá ist dementsprechend nicht nur eine unbekannte und neue Welt, weil sie aufgrund ihrer Infrastruktur anders ist. Die Tatsache, dass alles mit Geld bezahlt werden muss, steht dem Territorium gegenüber, wo einerseits nicht immer mit Geld gezahlt werden muss, sondern auch Tauschhandel betrieben wird (SPK2 – Reunión I: 40) und man andererseits auch vom Territorium selbst leben kann. Der Okzident ist somit eng an das kapitalistische

Wirtschaftssystem gebunden, in dem nur Personen lebensfähig sind, die über ausreichend Geld verfügen und nur wer ausreichend Geld hat, ist frei. Dies ist an die Kolonialität der Macht gebunden, denn wer ausreichend Geld haben *kann*, wird durch den Handlungsspielraum entschieden, der Personen aufgrund von Arbeitsteilung eingeräumt wird. Gleichzeitig ist implizit, dass nur eine Form des Wirtschaftens möglich ist. Eigenes Land ist im kapitalistischen Wirtschaftssystem teuer, weshalb Selbsterhaltung unmöglich gemacht wird und auch nicht vorhergesehen ist. Im Sinne der Kolonialität des Seins findet dementsprechend eine Reduktion auf eine Seinsform statt. Bogotá und das Territorium werden als klare Gegenteile gezeichnet, denn all das, was in Bogotá Pflicht oder unmöglich ist, wird im Territorium als Möglichkeit beschrieben. „En la ciudad uno paga *todo*” (SPK4 – Reunión II: 29, meine Hervorhebung). *Todo* ‚alles‘ meint eben, dass es keine Alternative gibt. Im Territorium existieren indes Tausch- und Geldwirtschaft miteinander (SPK5 – Reunión II: 68).

Daraus ergeben sich weitere Schwierigkeiten. SPK5 (Reunión II: 71-73) spricht zuerst über Formen der Transmission und unter deren Berücksichtigung über die Organisation des *cabildos* und der Frauengruppe WARKHI. Anschließend geht sie darauf ein, dass die Frauengruppe „por medio de la artesanía, digamos, nosotros podemos mantener a nuestros hijos también” (SPK5 – Reunión II: 73). Sie bezeichnet das Leben in Bogotá ebenfalls als mühsam, vor allem

buscar un empleo cuando tú *no eres un profesional*, cuando solo lo que *tú sabes es hacer artesanías*. Nadie te va a contratar. [...] Nosotros como indígenas [...] la mayoría de nosotros no somos profesionales [...] la mayoría de nosotros las mujeres no somos profesionales como para buscar un empleo digno. (SPK5 – Reunión II: 74, meine Hervorhebung)

Die Arbeit als Kunsthandwerkerin entspringt nicht einem Selbstzweck oder dem Erhalt dieser Praxis. Sie steht vielmehr damit in Verbindung, dass die meisten Indigenen und, von ihr hervorgehoben, Indigenen Frauen in der Stadt nicht als *profesionales* ‚ausgebildet‘ angesehen werden und dementsprechend nicht in der Lage sind, sich würdevolle Arbeit zu suchen. Die Arbeitslosigkeit steht dabei in Verbindung mit der Kolonialität. Durch die Kolonialität der Macht wird die Möglichkeit bestimmte Arbeiten auszuüben reguliert. Indigenen Frauen kommt in Kolumbien tatsächlich häufig die Arbeit in Haushaltsdiensten (Vargas-Cruz et al. 2020: 14) zu. Die Arbeit in *servicios domésticos* ‚Haushaltsdienst‘ wird von einer Frau als traumatische Erfahrung beschrieben. Sie kam vom Territorium nach Medellín, um dort im Haus einer Frau zu arbeiten. Dort wurde ihr nicht nur verboten, Woun Meu zu sprechen, die Hausherrin hat sich auch über sie lustig gemacht, weshalb sie dann entschloss nach Bogotá zu kommen.

Gleichzeitig ist in SPK5s Aussage zudem die Kolonialität des Wissens im Spiel, weil die Frage letztlich ist, was als *ausgebildet* verstanden werden kann und was nicht. Wenn *Ausbildung* mit dem Erwerb okzidental geprägter Abschlüsse und Diplome einhergeht und anderen Ausbildungsformen höhergestellt ist, handelt es sich um eine Ausformulierung davon, was von Castro-Gómez (2007a: 84) als zu überwindende Doxa bezeichnet wurde. Indigene Wissensformen müssen überwunden werden und erst durch okzidentale Bildung und Zertifikate validiert werden, ehe man sich als *ausgebildet* ansehen darf. Dies führt jedoch zu einer Monokultur des Wissens, die regulativ auf die Machtverhältnisse in der Arbeitsteilung einwirkt und Handlungsfähigkeiten aufgrund rassistischer und kapitalistischer Standards einschränkt (de Melo Resende 2021: 34). Mir bewusst, dass ich jetzt aus einer diskursiv geprägten Perspektive spreche, die ich kaum überprüft aufgreife, aber mir erscheint es auch so, dass vor allem für Kunstschaaffende Abschlüsse zweitrangig sein können.

Die Arbeitssituation beziehungsweise Arbeitslosigkeit führt, wie angedeutet, in Bogotá zu Hunger. Immerhin bedeutet keine Arbeit zu haben, kein Geld zu verdienen, was weiterführend bedeutet, dass es an Geld fehlt, um Nahrungsmittel oder andere für das Überleben wichtige Dinge zu besorgen. Dawilio führt zuerst aus, dass die Wichtigkeit besteht, Geschichten und andere Aspekte in Bogotá niederzuschreiben, ehe er dazu übergeht, das Leben im Territorium zu beschreiben. Er sagt, dass „no teníamos ni siquiera un contacto directo con personas de otra cultura, afros, mestizos, turistas que venían de otras partes. No teníamos esa capacidad. Vivíamos en una zona de confort donde solamente tenemos libertad de nuestro territorio” (Dawilio – Reunión I: 14). Er spricht dann kurz über Spiritualität und die Wounaan, ehe er zu Bogotá zurückkehrt und ausführt, dass er vor allem in Bogotá die Wichtigkeit der Stärkung eigener Aspekte sieht, denn „cuando estamos en el territorio, tenemos nuestra forma de trabajar, nuestra propia historia, pero ahorita en Bogotá [...] aquí, pues, enfrentamos diferentes cosas a diario. El desempleo, a veces hay necesidades de comida en las familias” (Dawilio – Reunión I: 17). Auch hier werden Territorium und Bogotá einander gegenübergestellt. In Bogotá kommt es zu neuen Herausforderungen, wie fehlender Nahrung. Im Territorium gab es dieses Problem nicht, weil sie ihre *forma de trabajar* ‚Art des Arbeitens‘ hatten. Auch diese Aussage steht in Verbindung mit der Möglichkeit der Wounaan sich Territorium selbst versorgen zu können, weil sie das, was sie brauchen, in der Natur finden und dementsprechend nicht hungern müssen. Im Gegensatz dazu bedeutet Bogotá aber Kapitalismus, Essen kostet Geld und ohne okzidentale Ausbildung ist es schwierig würdevolle Arbeit zu finden, mit der sie ihre Familie erhalten können. Zusammengefasst interpretiere ich, dass es diese Herausforderungen sind, die der Stadt eigen sind und im Territorium nicht existieren, die es

erforderlich machen, dass die Wounaan in der Stadt Geschichten und Erfahrungen niederschreiben müssen, obwohl sie eigentlich eine Gemeinschaft sind, die hauptsächlich oral agiert.

SPK3 (Reunión II: 20) erzählt, dass sie aufgrund der Konflikte nach Bogotá gekommen ist und beschreibt das Leben in Bogotá als „muy difícil en la ciudad porque uno va no se [...] acostumbre a la comida típica, las (...), las ropas, uno que viste, pues, para andar para que uno no se incomode.“ Sich in der Stadt bewegen zu lernen, bedeutet dementsprechend sich an das Essen und die Kleidung in Bogotá zu gewöhnen. Dies hat sicherlich einerseits mit den klimatischen Bedingungen zu tun, schließlich ist Bogotá im Verhältnis zum Territorium kühl und trotz Binnenhandels sind sicherlich auch nicht die gleichen Nahrungsmittel in Bogotá vorhanden, wie sie im Chocó gefunden werden können. Andererseits kann dies aber auch im Zusammenhang mit der Kolonialität des Seins und der Kolonialität der Natur stehen. So werden bestimmte Seinsformen und damit einhergehende Aspekte invisibilisiert bzw. aus bestimmten Räumen verbannt. Indigen-Sein ist in Kolumbien vorrangig mit der Peripherie verbunden (Wade 1991), weshalb es in Bogotá nicht akzeptabel sein könnte, Indigenes Sein zu zeigen. Ausgenommen natürlich, wenn Indigene Aspekte durch die Mehrheitsbevölkerung für Mode entfremdet werden. Vor allem die Auslöschung und Andersbehandlung anderer Seinsformen stellen dabei einen Gewaltakt dar, den Emir (Reunión I: 107) als gelebte Erfahrung einer Gruppe von Frauen einer anderen Indigenen Gemeinschaft in Bogotá beschreibt. Diese versuchte in ihrer traditionellen Kleidung ein Taxi aufzuhalten, wurden aber erst mitgenommen, als sie sich wieder umgezogen hatten. *No incomodarse* ‚sich nicht gestört/belästigt fühlen‘ kann als durchaus auch mit den Reaktionen der Mehrheitsbevölkerung in Verbindung stehen.

In Bezug auf die Schwierigkeit, typische Nahrungsmittel in Bogotá zu finden, kann hier die Kolonialität der Natur wirksam sein, weil nur bestimmte Lebensmittel einen Platz in der kapitalistischen Wirtschaftsordnung haben. Dabei handelt es sich um während der Kolonialzeit und auch heute importierte Früchte, Gemüsesorten oder Tierarten, die nun in Kolumbien gezüchtet und angebaut werden. Dies bedeutet nicht, dass für Indigene wichtige Lebensmittel keine Beachtung finden. Erst müssen sie aber durch die okzidentale Brille als komodifizierbar erkannt werden, um einen Platz im westlichen Wirtschaftssystem zu erhalten (Alimonda 2019). Die Schwierigkeit, eigene Gerichte zuzubereiten, kann somit damit zusammenhängen und dass es dementsprechend an nötigen Zutaten fehlt.

Emir spricht die Erfahrung der Frauen mit dem Taxi an, als wir über Sprache sprechen. Kevid äußerte zuvor, dass er und auch andere Kinder in der Schule *bullying* erleben. Er schildert, dass

den meisten Kindern das Gleiche widerfährt „por hablar en lengua, lengua propia” (Kevid – Reunión I: 78). Auffällig ist für mich, dass die Anwesenden ihre eigene Sprache selten Woun Meu nennen, sondern meistens einfach von allgemeinen Worten wie *lengua*, *idioma* oder *lenguaje* Gebrauch machen, die dabei auch in Verbindung mit Possessivpronomen wie *nuestra/nuestro* ‚unser:e‘ auftauchen. Wenn Nolberta (Reunión I: 52) fordert, „que nuestros niños hablen la lengua” oder SPK5 (Reunión II: 87) erzählt „cuando salimos a la calle, nosotros empezamos hablar en idioma” ist nicht irgendeine Sprache gemeint, sondern Woun Meu, was sich auch an Kevids Aussage ablesen lässt, der *en lengua* ‚in Sprache‘ durch *lengua propia* ‚eigene Sprache‘ ergänzt. Auch bei der Sprache der Emberá wird nicht auf eine Sprachbezeichnung selbst zurückgegriffen, vielmehr wird in „[l]as emberas que hacen parte nuestra familia ya dejan de hablar su lengua, hablan nuestra lengua” (Nolberta – Reunión I: 50) sichtbar, dass die Unterscheidung zwischen *su lengua* ‚ihre Sprache‘ und *nuestra lengua* ‚unsere Sprache‘ anhand der Possessivpronomina getroffen wird. Dies trifft auf andere Sprachen nicht zu. Spanisch, Französisch und Englisch werden respektive anhand von *español*, *francés* und *inglés* indexiert. Dies könnte zwar dem Kontext geschuldet sein, Emir spricht mich aber an und fragt rhetorisch „a usted no interesa hablar cien por ciento el español y perder que es el francés, ¿no?” (Emir – Reunión I: 70). Anstelle also auch hier *su idioma* oder *tu lengua* – im bogotanischen Spanisch beides ‚deine Sprache‘ – zu verwenden, nutzt er den Namen der benannten Sprache selbst, was mich darauf schließen lässt, dass Indigene Sprachen hauptsächlich mit den allgemeinen Bezeichnungen benannt werden, während bestimmte Sprachen beim Namen genannt werden. Für mich liegt das nun daran, dass die Sprachen mit den allgemeinen Bezeichnungen der Gemeinschaft näher sind als jene benannten Sprachen. Dawilio (Reunión I: 153) verweist so auch explizit auf Gemeinsamkeiten auf kosmovisionärer, medizinischer und sprachlicher Ebene mit der Sprache der Emberá und vergleicht die Ähnlichkeit mit jener von Spanisch und Portugiesisch.

Spanisch dagegen wird von Emir explizit in Opposition zur eigenen Sprache gestellt: „si hubiéramos solo nosotros aquí no estaría hablando en español porque yo no tengo necesidad de estar hablando en español. Yo tengo mi propio idioma. Mi propia lengua que es la lengua materna nuestra” (Emir – Reunión I: 66). Emir grenzt in dieser Aussage das Spanische von der eigenen Sprache ab und expliziert, dass wenn ich nicht anwesend wäre, nicht die Notwendigkeit bestehen würde, Spanisch zu sprechen. Dadurch wird Spanisch zu einer wörtlichen *Fremdsprache*, also einer Sprache, die man gegenüber Personen verwendet, die nicht Woun Meu sprechen. Auch zeigt sich in seiner Aussage noch einmal sehr gut die Verwendung von allgemeinen Termini in Bezug auf Woun Meu und die Bezeichnung der

benannten Sprache *español*. Wenig später geht er weiter und sagt, dass zu Hause nur auf Woun Meu gesprochen wird. Er erzählt, dass seine Tochter ab und zu auf Spanisch spricht, aber dies lehnt er mit „pero eso no“ ab und argumentiert, dass „para eso ella va al colegio. Allá está hablando en español [...] y a mí no me interesa si ella no queda hablando bien el español. Lo importante es que ella hable bien mi idioma“ (Emir – Reunión I: 70). Nicht nur wird Spanisch als Sprache der Schule indexiert, die ihm selbst eine *Fremdsprache* ist, er verbannt sie auch aus seinem Haus, obwohl es für seine Tochter durchaus ein wichtiges Anliegen sein könnte, gut Spanisch zu sprechen.

In Bezug auf das Erlernen des Spanischen existiert ein fundamentaler Unterschied zwischen den älteren Wounaan und den Kindern. SPK2 (Reunión II: 16) hebt als eine Erschwernis in der Stadt hervor, dass alles auf Spanisch war und SPK4 (Reunión II: 29) sagt, „[e]ntonces cuando vine acá primera vez en la ciudad, a uno le da mucha dificultad de hablar. Aprendía acá el español.“ Als SPK4 nach Bogotá kam, hatte sie viele Schwierigkeiten sich zu verständigen, weil sie erst dort Spanisch lernte. Dies hängt damit zusammen, dass sie Spanisch im Territorium kaum gebrauchen. Dies veranschaulicht einerseits Dawilio in seiner Aussage, dass es kaum Kontakt zu anderen Gemeinschaften im Territorium gab/gibt (s. oben) und auch Emir weist in seiner Lernerfahrung darauf hin.

En mi caso más o menos aprendí empezar a hablar unas palabras básicas más o menos a los quince años, ¿sí? Porque nos salimos de la casita en la comunidad donde está toda nuestra etnia y a veces salíamos a la costa a acompañar a mis abuelos con mis papas pues hacer el trueque y allí encontrábamos y de pronto compartíamos y así se aprendía y así hemos aprendió al medio de hablar, ¿sí? (Emir – Reunión I: 108)

Emir setzt seine Sprachlernerfahrung dabei in Verbindung mit der Wirtschaft im Territorium, die aus dem *trueque* ‚Tauschhandel‘ besteht. Für diese Erfahrung gebraucht er das Verb *compartir* ‚teilen‘, wodurch er ausdrückt, dass es sich um keinen formellen Unterricht handelte, Spanisch wurde eher durch den interaktionalen Austausch miteinander gelernt. Dies bekräftigt er noch einmal, als er sagt, dass sie durch das Sprechen gelernt haben. Auch Nolberta weist darauf hin, dass im Territorium in *nuestra lengua* gesprochen wird. Aus diesem Grund lernte sie erst in einer von Nonnen geführten Schule „escuchar pero no hablar el español“ (Nolberta – Reunión I: 113). Dies weitete sie aus und sagt, dass sie auch im *colegio* in Cali noch Schwierigkeiten hatte auf Spanisch einen Dialog zu führen, denn „me faltaba bastante“ und „cuando llegué a la universidad, para mí fue muy duro porque allá el nivel que te exigen es diferente“ (Nolberta – Reunión I: 113). Eine ähnliche Erfahrung machte auch SPK5. Sie war in einem *colegio privado* ‚privaten Kolleg‘, was „[a] mí al principio me dio duro porque yo no

sabía hablar español. Yo no sabía que era lo que decían, pues, poco a poco, hasta me decían que yo era una muda” (SPK5 – Reunión II: 66). Diese Erfahrung bezeichnet sie nicht nur als beschwerlich, mit *dar duro* ‚zusetzen‘ drückt sie aus, dass es ihr schwer zugesetzt hat. Damit verbunden war die Diskriminierung aufgrund von Sprache. So wurde sie von anderen Kindern als *muda* ‚Stumme‘ bezeichnet. Nicht, weil sie etwas keine Sprache hatte, sondern weil sie für die Anderen nicht die richtige Sprache beziehungsweise eine Sprache „de segundo orden“ (Pineda Camocho 2005: 34) im Sinne der Kolonialität der Sprache sprach. Sie räumt auch ein, dass „uno se queda callado sin pensar, pues, [...] que voy a hablar” (SPK5 – Reunión II: 66). Mit *pues, que voy a hablar* ‚nun, was werde ich sagen‘ drückt sie ihre Resignation gegenüber ihrer Situation aus.

Die Spanisch-Schwierigkeiten hören und hörten nicht mit der Schule für sie auf. Das behandelt Emir. Er erzählt von Personen, die im Territorium mit Institutionen problemlos zusammenarbeiteten und dann auf Verständigungsschwierigkeiten stießen, als sie nach Bogotá kamen, denn „acá es otro lenguaje que hablan a pesar de que es el mismo español“ (Emir – Reunión II: 87). Diese andere Sprache ist in diesem Fall die Cundiboyacense-Varietät des Spanischen, die Unterschiede zum Chocoanischen Spanisch aufweist. Bei der Zusammenarbeit mit den Institutionen kommt es zudem dazu, was Emir wiederholt als *traducir a lo técnico* ‚ins Technische übersetzen‘ bezeichnet. „[Y]o hice esta propuesta, socializo a las autoridades, lo enviaba a la institución y la institución quiere transcribir o voltear todo lo que está allí a lo técnico” (Emir – Reunión II: 87). Ich möchte in dieser Aussage zuerst noch auf die Divergenz von *autoridad* ‚Behörde, Staatsgewalt, Macht‘ und *institución* ‚Institution, Einrichtung‘ hinweisen. Während beide prinzipiell auf Einrichtungen verweisen, die mit politischer Organisation zu tun haben, werden Indigene oder den Wounaan eigene Autoritäten als *autoridad* bezeichnet, während okzidentale Autoritäten entweder mit *institución* und *institucionalidad* ‚Institutionalismus‘ betitelt werden. Diese möchte dann Vorschläge der Gemeinschaften ins Technische übersetzen. Was Emir dabei impliziert ist Fachsprache, die in Institutionen häufig zu finden ist, aber eine Schwierigkeit für sie darstellt. So sagt er, dass „el mayor no va a entender, ¿sí? Para la institución sirve, pero para nosotros no, ¿sí?” (Emir – Reunión I: 89). Er sagt dementsprechend, dass es der Institution nützt, der Gemeinschaft aber nicht. Das argumentiert er mit *mayoras* und *mayores*, die diese Sprachform nicht verstehen. Was darüber hinaus impliziert wird, ist, dass die *instituciones* die jeweiligen Bedürfnisse der Gemeinschaften nicht berücksichtigen, wenn es darum geht, Vorschläge oder Dokumente auszuarbeiten. Eher geht es darum, das, was die Institution als richtiges Handeln verstehen, durchzusetzen und das ist natürlich an Sprache gebunden. In dieser Hierarchisierung von

Sprache spiegelt sich dementsprechend auch die Kolonialität der Sprache wider. Indigene Sprachen und Sprechweisen wurden bereits während der Kolonialzeit schrittweise aus den Institutionen verbannt. Da die Sprachform der Wounaan für die *instituciones* als nicht angebracht angesehen wird und dementsprechend übersetzt werden muss, verbinde ich das aber auch mit der Aussage Garcés‘, dass das Spanisch subalternen Personen „siempre será menos valorada que la palabra de un hispano-hablante“ (Garcés 2007: 227). Gleichzeitig handelt es sich aber auch um Veronellis (2016) Auslegung der Kolonialität der Sprache, weil die Institution vorgibt, ohne auf die Bedürfnisse der Gesprächsteilnehmer:innen einzugehen.

Nachdem SPK5 (s. oben) Bogotá als gigantische Stadt bezeichnet, in der sich alles um Geld dreht, beginnt sie über Gesundheitsvorsorge im Zusammenhang mit Frauen zu sprechen: „nosotras como mujeres tenemos dificultades cuando vamos al médico por no saber expresar bien el español. El médico pregunta algo y nosotros nos y algunas mujeres se quedan callados, por no expresar bien el español“ (SPK5 – Reunión II: 69). Gleich zu Anfang verknüpft sie Hindernisse bei der Gesundheitsvorsorge mit sprachlichen Fähigkeiten. Dies drückt sie mit „no saber expresar bien el español“ aus. *Saber* ‚wissen/können‘ bedeutet im Spanischen auch ‚die Fähigkeit etwas tun zu können‘. Durch die Kombination aus *no saber* und *expresar* ‚ausdrücken‘ betont sie die Nicht-Fähigkeit sich auszudrücken. Anschließend verknüpft sie dies mit aktivem Schweigen, denn *quedarse callado* ‚leise bleiben/schweigen‘ meint, dass eigentlich eine sprachliche Handlungsaufforderung an eine Person gestellt wurde, die betroffene Person aber nicht auf diese reagiert. Das hängt mit den Sprachfähigkeiten zusammen, wie SPK5 im Nachgang auch erneut durch „por no expresar bien el español“ betont. SPK5 weitet das Thema Gesundheit weiter aus:

[C]ómo nosotros indígenas, a nosotros siempre es muy difícil ir al médico porque nosotros también tenemos nuestra cultura que es: nosotros primero en el territorio, cuando uno se enferma, uno va donde el jaibaná que es como un ser espiritual que ve, pues, gente que sabe reconocer las enfermedades también, y después es que nosotros vamos al médico. (SPK5 – Reunión II: 69)

Auch hier wird das Territorium von Bogotá abgegrenzt. In Bezug auf Gesundheit gibt es eine eigene Kultur. Wenn jemand erkrankt, geht er:sie erst zum:zur *Jaibaná*, bevor okzidentale Mediziner:innen aufgesucht werden. Hier findet ebenfalls eine sprachliche Dichotomisierung zwischen eigenem und nicht-eigenem Gesundheitspersonal statt. Während *médico* ‚Arzt:Ärztin‘ mit dem Okzident verbunden ist, steht *Jaibaná* für das Eigene. Dies benennt SPK5 dann auch so, denn *Jaibaná* schicken die Wounaan weiter zu *médicos*, wenn die Krankheit „no es de nuestra cultura, ya esto es de occidentales“ (SPK5 – Reunión II: 69). Um

beides in der Stadt abzudecken, wünscht sie sich „tener algún día como una clínica dónde está el médico occidental y el médico tradicional que es el jaibaná” (SPK5 – Reunión II: 69). Hier wird *médico* zwar jeweils durch die adverbiale Erweiterung mit *occidental* ‚okzidental‘ und *tradicional* ‚traditionell‘ unterschieden, der *médico tradicional* wird aber anschließend direkt als *jaibaná* benannt. Eine gemeinsame Gesundheitsvorsorge wünscht sie sich auch, weil es bei der Geburt von Kindern in der Stadt zu Erschwernissen kommt. Wenn Kinder zu Hause zur Welt kommen und man anschließend zum Arzt oder zur Ärztin bzw. zur *registraduría* ‚Personenstandamt‘ geht, wird ihnen gesagt, dass „como este niño nació en casa ya está ya tiene algo de infección ya se le entró la infección” (SPK5 – Reunión II: 69). Dies lehnt sie aber ab und sagt, dass „el niño nace sin enfermedades – sanito nos nace” (SPK5 – Reunión II: 69) und argumentiert, dass Indigene Frauen auf sich und ihre Nahrung achten, wenn sie schwanger sind und beispielsweise kein Rindfleisch essen. „[C]omemos cosas que no sean grandes. ¿Por qué? Porque cuando un bebé es grande uno, la mujer, pues [...], no puede dar luz. Por esto es que en la ciudad hay muchas muchas mujeres que dan luz es por cesárea [...]” (SPK5 – Reunión II: 69). SPK5 argumentiert weiter, dass Indigene Frauen auf ihre Ernährung achten und nichts Großes essen. Damit möchten sie erreichen, dass das Kind nicht zu groß wird, weil Frauen das Kind dann nicht auf ‚normalen‘ Weg zur Welt bringen können, sondern durch Kaiserschnitt. Dies ist laut ihr bei vielen Frauen in der Stadt der Fall, wodurch sie auch impliziert, dass diese Frauen eben nicht auf ihre Nahrung achten würden. In SPK5s Aussagen lässt sich für mich die Kolonialität des Wissens herauslesen, da Indigenes und okzidentales Wissen im Gesundheitsbereich miteinander kollidieren, wenn es darum geht, korrektes Verhalten vor und nach der Geburt und was als Wahrheit über den Zustand des Kindes nach der Geburt anerkannt wird, auszuhandeln. Weil der kolumbianische Okzident Hausgeburten als bereits infiziert betrachtet, kommt es zu Schwierigkeiten, die SPK5 aber nicht weiter benennt. Sie argumentiert diese Infektion auch weg, schließlich passen Indigene Frauen vor der Geburt auf ihre Nahrung auf, was sie der anderen Bevölkerung abspricht. Dies bedeutet nicht, dass SPK5 grundsätzlich negiert, dass Frauen der Mehrheitsbevölkerung sich vorsichtig verhalten, vielmehr bedeutet es, dass Nahrung aus ihrer Sicht kein zentraler Aspekt dabei ist. Da die Gesundheitsvorsorge okzidental geführt ist, wird die okzidentale Weltsicht als die wahrhaftige angesehen und Indigenes Wissen abgetan. Auch aus diesem Blickwinkel sehe ich die Forderung einer Indigenen als auch okzidentalen Gesundheitsvorsorge, die beide Welten miteinander vereint und dadurch einen dritten Raum mit dekolonialem Potenzial schaffen kann.

Ähnliche Räume befinden sich in Planung und existieren bereits. Aktuell besuchen die Kinder der Wounaan das *Casa de Pensamiento* ‚Haus des Denkens‘, wobei es sich um einen

Kindergarten handelt und das *Colegio Compartir Recuerdo* ‚Kolleg Erinnerung teilen‘. Das *Casa de Pensamiento* wurde laut Emir in Anlehnung an das *Dichardi* im Territorium, welches er als *espacio autónomo* ‚autonomer Raum‘ bezeichnet, so genannt, weil auch das *Dichardi* ein Raum ist, an den Menschen zum Nachdenken und Konstruieren kommen. Dort, so Emir (Reunión I: 62), „nace el pensar indígena. Desde allí para nosotros, la educación propia nace desde allí.“ Das *Dichardi* und in Extension das *Casa de Pensamiento* werden dementsprechend mit dem Ursprung Indigenen Denkens und einer Indigenen Weltsicht verbunden, die eng an die *educación propia* ‚eigene Bildung‘ gebunden ist. *Educación propia* bedeutet für die Wounaan durch Erfahrung zu lernen. Nolberta (Reunión I: 109) nennt ihre Pädagogik dementsprechend „[aprender] con la experiencia“ und besteht dabei aus unterschiedlichsten Aspekten wie Musik, Tänze, Kleidung, Essen, Kultur, Sprache und Geschichten. Die *educación propia* wird von den Anwesenden dabei eng daran geknüpft, dass „cada hogar mantiene el uso costumbre para que los niños empiecen a mantener la cultura y el uso costumbre. [...] Si todos comemos esa comida típica toca comer para que para mantener la cultura y el vestimento también.“ (SPK4 – Reunión II: 56). SPK4 drückt so aus, dass es nicht per se die Aufgabe des *Casa de Pensamientos* oder der Schule ist, Kultur und Bräuche zu unterrichten, sondern dies vielmehr bereits in jedem zuhause passieren muss. Die *educación propia* beginnt also Daheim. Die Bildung durch Erfahrung ist in SPK4s Aussage implizit, da die Weitergabe von typischen Gerichten durch die Handlung des Essens selbst erreicht wird. SPK4 spezifiziert anschließend und sagt „[l]a mama muestra como es el vestimento, como nosotras vestimos“ (SPK4 – Reunión II: 56). Indem die Mutter etwas zeigt, also Erfahrungsmomente bereitstellt, lernen die Kinder. Dem pflichtet auch SPK5 bei und erzählt, dass sie ihren Töchtern zu Hause Indigenes Denken beibringt, damit „ellas vayan pensando que nosotros somos indígenas, que pertenecemos a un grupo indígena, que nosotros somos diferentes a los mestizos, que nosotros pensamos diferentes, aunque muchas veces eso es, digamos, la dificultad de poder como convivir con los blancos“ (SPK5 – Reunión II: 65). In SPK5s Logik muss sie ihren Töchtern Indigenes Denken beibringen, damit sie wissen, dass sie Indigen und dementsprechend anders als die *mestizos* sind. Die Differenz nennt SPK5 dann als Grund dafür, dass das Zusammenleben mit den *blancos* ‚Weißen‘ schwierig ist. SPK5 identifiziert die Differenzen der beiden Gruppen als die Grundlage für Schwierigkeiten beim Zusammenleben. Eine Differenz ist Sprache (s. unten), aber laut ihr auch das Denken. Meine Interpretation ist es nun, dass die Indigene Identität in Bogotá aufgrund bestehender Stereotype aber auch wegen mangelnden Verständnisses und Wissens in Teilen der Mehrheitsbevölkerung auf Ablehnung stößt und als Grundlage für Konflikte dient. Hierbei handelt es sich meiner

Ansicht nach auch um die Kolonialität des Seins, denn wäre Indigenes Sein als legitime Daseinsform angesehen, käme es nicht zu abweisenden Haltungen.

Educación propia bedeutet nun einerseits aus der Erfahrung zu lernen und andererseits Kindern mit traditionellen Methoden zu unterrichten (Ercin – Reunión I: 138). Nolberta sagt dann auch, dass im *Casa de Pensamiento*

allí también se implementa la educación propia, pero, pues, no nos han entregado todo porque contamos también con niños mestizos. Pero los niños mestizos, cuando se hacen las actividades culturales, ellos también están aprendiendo de nuestra cultura, pues, a la vez también están aprendiendo de la cultura occidental [...] pues, la idea es que los niños aprendan las dos culturas. No estamos en el territorio así estamos en el territorio necesitamos aprender de la otra cultura porque o todo el tiempo estamos allá. (Nolberta – Reunión I: 52)

Das *Casa de Pensamiento* ist also kein Kindergarten, den lediglich Indigene Kinder besuchen. Auch Kinder von *mestizos* und *mestizas* sind dort, weshalb die Wounaan das Curriculum nicht komplett stellen können. Normalerweise ist es dort nun so, dass *docentes* ‚Dozenten:innen‘ bzw. *profesoras* und *profesores* ‚Lehrer:innen‘ der Mehrheitsbevölkerung und *sabedoras* und *sabedores* ‚Wissende‘ der Wounaan gemeinsam mit den Kindern arbeiten. Spannend ist auch hier die Dichotomie aus *docentes* und *sabedoras/sabedores*, um eine Unterscheidung zwischen dem Eigenen und Okzidental hervorzuheben. An drei Tagen der Woche gibt es auch *actividades culturales* ‚kulturelle Aktivitäten‘, bei der *sabedoras* und *sabedores* mit den Kindern unterschiedliche Aspekte der Gemeinschaft Wounaan, wie Geschichten, Bräuche, und Traditionen behandeln. Diese werden hauptsächlich auf Woun Meu durchgeführt, Kindern wird aber auch auf Spanisch geholfen. In den Klassenzimmern sprechen die *docentes* hauptsächlich Spanisch, lernen aber Woun Meu. Unterstützt werden sie und die Kinder von den *sabedoras* und *sabedores*. Auf den Wänden und auf verschiedenen Spielen sind beide Sprachen vertreten und Lieder werden von Wounaan als auch *mestizas/mestizos* in beiden Sprachen gesungen. Das heißt, dass das *Casa de Pensamiento* grundsätzlich auch als dritter Raum verstanden werden kann, an dem Indigen-Sein und Nicht-Indigen-Sein miteinander harmonieren. Dies liegt auch daran, weil alle beide Perspektiven lernen. Zum Zeitpunkt meines Besuches hatte die Stadt Bogotá aber die nötigen Gehälter für Lehrpersonal noch nicht bezahlt, weshalb von der Verwaltung nur okzidentale Lehrer:innen angestellt werden konnten. Dies argumentierte sie damit, dass sie ausgebildetes Personal braucht, um den Kindergarten überhaupt betreiben zu können. An einer Lösung wurde aber gearbeitet.

Ein weiterer dekolonialer Raum soll das *Colegio Propio* darstellen, an dem aktuell gearbeitet wird. Nolberta begründet die Notwendigkeit einerseits in ihrer Arbeit als *dinamizadora*

‚Dinamizatorin‘ im existierenden *colegio*. Als *dinamizadora* unterstützt sie die Kinder nicht nur sprachlich, sondern auch organisatorisch und hebt mehrmals hervor, dass sie es als wichtig ansieht, dass die Kinder *nuestra lengua* und *español* sehr gut sprechen. Aktuell sieht sie nämlich, dass „ellos [...] se quedan callados, siempre van como en desventaja en el nivel académico” (Nolberta – Reunión I: 114). Den Kindern geht es dementsprechend ähnlich wie SPK5, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse schwieg. Nolberta knüpft weiters die schulische Leistung an die Sprache. Kevid stellt diese Verbindung auch her. Er spricht davon, dass er und andere Kinder aufgrund von Sprache in der Schule *bullying* erfahren haben und führt dann aus, dass „se sientan como [...] incómodos, se vuelven más callados, como más limitados porque ellos creen al sentir así cómo que no son parte de ese espacio ya prefieren como aislarse de este espacio entonces eso les afecta el nivel académico” (Kevid – Reunión I: 80). Kinder, die diskriminiert werden, fühlen sich *incomodos* ‚unbehaglich‘, beginnen zu schweigen und ziehen sich aus einem Raum zurück, den sie nicht mehr als ihren eigenen wahrnehmen. Dies hat logischerweise auch negative Auswirkungen auf den Lerneffekt in der Schule. Mitarbeit ist aber Teil der Benotung (Emir – Reunión I: 83), wodurch eine Doppelbelastung der Schulleistung stattfindet. Die Arbeit von *dinamizadoras* ist es, zu unterstützen. Nolbertas Anwesenheit ist aber nur einmal pro Woche pro Klasse vorgesehen und da das Curriculum des *colegios* bereits existiert, kann die Gemeinschaft keine Aspekte der *educación propia* einfließen lassen. *Educación propia* verbindet sie damit, dass „los niños sabrían conocer las dos culturas [...] entonces, bueno, nuestra cultura y el español” (Nolberta – Reunión I: 120). Dies bestätigt auch SPK5, die im *colegio intercultural* möchte, dass „todos los mestizos e indígenas pueden expresar sus sentimientos, digamos, hacer parte de nosotros y nosotros hacer parte de ellos a que nosotros podemos compartir ideas” (SPK5 – Reunión II: 67). Das *colegio* ist in meinem Verständnis ebenfalls ein dritter Raum, in dem verschiedene Seins-, Wissens- und Handlungsformen gleichberechtigt koexistieren. In anderen *colegios* scheint dies nicht der Fall zu sein. Emir merkt so an, dass „no es hablar como la historia de, por ejemplo, de lo que los colegios enseñan que la conquista [...] nosotros más apuntamos esto, lo cultural, lo nuestro” (Emir – Reunión I: 27). Was in Emirs Aussage offen zu Tage tritt, ist, dass die Geschichte der Wounaan in den *colegios* keinen Platz hat, sondern eine okzidentale Geschichtserzählung dominiert. Emir resümiert dann auch, dass „[n]osotros no queremos que nuestros niños, cuando llegan a ser profesionales o bachilleres o técnicos quedan con el conocimiento occidental no más” (Emir – Reunión I: 27). Kinder sollen also gut ausgebildet werden, aber dabei nicht nur Okzidentales lernen. Von beiden Welten zu sehen und Sprachen zu hören, die man eventuell selbst nicht (perfekt) spricht, hätte zur Folge, dass „sí los blancos

entendieran cómo, es que, uno se siente cuando uno no sabe hablar ese idioma” (SPK5 – Reunión II: 67). Für SPK5 geht es also vor allem darum, dass die *mestizos* lernen, die Welt durch die Erfahrung der Wounaan zu sehen. In meiner Interpretation zielt dies darauf ab, das Verständnis der *mestizos* gegenüber den Wounaan zu fördern.

Dieses Potenzial schreibt SPK5 vor allem dem *colegio intercultural* zu, denn kurz zuvor äußert sie noch, dass „en muchas culturas los niños están perdiendo mucho porque los papás están mezclando con blancos, con los mestizos” (SPK5 – Reunión II: 63). Ihre Aussage bezieht sich dabei noch auf den Kindergarten, lässt sich aber auf ein *colegio* anwenden. Wenn dort Eltern ihre Kinder mit *blancos* mischen, verlieren die Kinder viel. Vor allem dann, wenn okzidentalisierten Aspekten der Vortritt gegenüber eigenen Aspekten gegeben wird. Ein weiterer positiver Effekt ist laut Nolberta (Reunión I: 52), dass durch das *colegio* Arbeitsplätze für Frauen entstehen können, sodass sich diese „también se empoderan más, están a la par con los hombres“ (Nolberta – Reunión I: 54). Mit *empoderarse más* ‚sich mehr bemächtigen‘ drückt sie aus, dass dies noch nicht der Fall ist und es möglicherweise weiterhin zu Ungleichberechtigung der Geschlechter kommt. Dies spricht eine Frau bei meinem letzten Besuch auch offen an. Als weiteren Vorteil nennt Nolberta, dass Kinder nicht hungrig im *colegio* sein würden. „Porque sabemos que nuestros niños a veces llegan con hambre del colegio. Porque los padres de familias no cuentan con trabajo estable, nuestros niños a veces van sin [...] el desayuno” (Nolberta – Reunión I: 52). Die bereits angesprochene Schwierigkeit in Bogotá Arbeit zu finden und dementsprechend für ausreichend Essen sorgen zu können, trifft auch die Kinder und könnte im *colegio* gelöst werden, weil dort warmes Frühstück angeboten werden könnte. Im Gegensatz zu SPK5 und Nolberta versteht Emir das *colegio intercultural* aber nicht als Ort, den Indigene gemeinsam mit der Mehrheitsbevölkerung besucht.

[U]n colegio intercultural, pero entre indígenas, ¿sí? Porque eso es otra confusión a nivel distrital que la gente no ha podido entender. Ellos quieren hablar intercultural, pero entrando en una sola bolsa todos los mestizos, todos, pero el deber ser no es esto. (Emir – Reunión I: 61)

Emir versteht den interkulturellen Raum bzw. das *colegio* nicht als Ort, den ausnahmslos Wounaan besuchen. Er versteht ihn aber eher als einen Ort, den Indigene abseits von der Mehrheitsbevölkerung besuchen. Das begründet er aber nur damit, dass es sich dabei nicht um das *deber-ser* ‚Soll-Zustand‘ handeln darf. Zusammen mit seiner ablehnenden Haltung des Spanischen gegenüber, nehme ich an, dass in diesen *colegios* zu viel nicht-Eigenes in den Unterricht einfließen könnte und es gegebenenfalls einfacher ist, einen harmonischen Ort gemeinsam mit anderen Indigenen zu schaffen.

Das *colegio* existiert noch nicht, weil es an der Politik bzw. der Auslegung von Gesetzen scheitert. Obwohl *cabildo* von Emir (Reunión I: 27) als etwas nicht den Wounaan Eigenes identifiziert, wurde dieses in Bogotá angeeignet, „para no perder la costumbre porque si nosotros andamos así por todas partes, así como estamos así nosotros seguramente vamos a perder la cultura, el idioma” (SPK5 – Reunión II: 63). Dem *cabildo* kommt dementsprechend eine wichtige Rolle bei der Stärkung der eigenen Identität zu und wird genutzt um geeint „pedir apoyo del estado” (Nolberta – Reunión I: 51). Das *cabildo* entspringt dem *Ley 89 de 1890* und wird von der *institucionalidad* so interpretiert, dass „no pueden tener cabildo, porque de cabildo se habla [...] cuando haya un territorio” (Emir – Reunión I: 30). Die Möglichkeit ein *cabildo* nach diesem Gesetz zu haben, bedeutet also in einem entsprechenden Territorium ansässig zu sein und stellt mitunter einen Grund dar, warum das kolumbianische Staatsgebiet weiterhin rassialisiert ist (Wade 1991). Wenn Rechte mit einem bestimmten Ort verbunden sind, geht das Verlassen dieses Raumes immerhin mit dem Verlust dieser Rechte einher, was dazu führen kann, dass sich Personen gezwungen sehen, an einem Ort zu bleiben. Das betrifft auch das *Sistema Indígena de Educación Propia* (SEIP). Unter dem SEIP kann *educación propia* implementiert werden, „pero se hable solo en el territorio, en el territorio cuando tienen la institución del cabildo o resguardo [...] con el certificado del ministerio” (Emir – Reunión II: 124). Auch SEIP ist daher nur im Territorium zulässig, wenn ein *cabildo* oder ein *resguardo* besteht, die offiziell vom Ministerium als solche anerkannt werden. Diese Anerkennung hängt von der Identität einer Gemeinschaft ab und zwingt diese auch sich von anderen abzugrenzen. In diesem Licht macht es Sinn, dass sich die Gemeinschaft Wounaan-Nonám von der Mehrheitsbevölkerung und anderen Gemeinschaften begrifflich abgrenzen möchte. Davon unabhängig sagt Emir, „[p]ero la institucionalidad o el estado no entiende [que] cuando nosotros hablamos del territorio no estamos hablando del tema físico, también hablamos de los cosmogónico” (Emir – Reunión I: 30). Zwischen Indigener und okzidentaler Perspektive existiert dementsprechend eine Divergenz bei der Interpretation davon, was als Territorium gelten kann und verstanden wird. Emir formuliert das offen als etwas, das von der *institucionalidad* falsch verstanden wird. Da aber diese die Macht innehat, über die Auslegung von Gesetzen zu entscheiden, wird die Indigene Perspektive untergraben. Die Rechte Indigener werden somit auf der Landkarte dort verankert, wo sich diese aus Sicht der Institutionen befinden müssten: im Territorium. Dadurch verkennen sie die Erfahrungen der Gemeinschaften, die aufgrund des bewaffneten Konflikts fliehen müssen und schränken ihre Möglichkeiten ein, sich zu entfalten und eine für sie gerechte Bildung zu implementieren. Diese koloniale Struktur ist dabei aber auch verbunden mit der Kolonialität des Wissens bzw. der

Macht, weil die Indigene Weltsicht, dass Territorium nicht ausschließlich ein physisches Konstrukt ist, verkannt wird und ihr Handlungsspielraum dadurch eingeschränkt wird. Die Institution hat aber eben jene Macht inne, das Indigene Dasein in der Stadt durch ihre Entscheidungen zu verdecken und auszulöschen.

Dies bedeutet aber nicht, dass sich die Gemeinschaft Wounaan-Nonám und andere Indigene Gemeinschaften in Bogotá damit zufriedengeben. Aktuell wird an CONCEPTI gearbeitet, um die Rechte, die SEIP auf nationaler Ebene einräumt, auch im städtischen Kontext zu erreichen. Die Grundlage dafür stellt das WounPEC¹⁷⁴ dar, in dem gemeinschaftlich ausgearbeitet wird, wie die Bildung der Wounaan auszusehen hat. Aus Emirs Sicht ist egal, welches der beiden Projekte zuerst abgeschlossen wird, denn mit beiden können sie für *educación propia* kämpfen.

Porque aquí es que la lucha indígena que 1 quiera, quiere o querría. (Emir – Reunión I: 130)

Selbst wenn die Ausarbeitung von WounPEC und CONCEPTI eigentlich nicht vorgesehen ist, dient es als Grundlage für einen Kampf mit Dokumenten. Dies steht in Verbindung mit dem Unwillen der Institutionen, den Gemeinschaften Rechte einzuräumen. Emir betont dies besonders deutlich durch die Verwendung des Verbs *querer* im Subjunktiv, Präsens und Konditional. Vielmehr hängt dies von der kollektiven Zusammenarbeit der vierzehn *pueblos*, die in Bogotá leben, ab, die sich gegenseitig mit „con derecho de petición, demanda nos van a apoyar para la creación de la escuela propia en contexto ciudad“ (Emir – Reunión I: 126). Auch dadurch hebt er hervor, dass vor allem durch bestehende gesetzliche Mittel Rechte eingefordert werden müssen, da sie sonst nicht gewährt werden. Dabei kann es sich auch um eine Kontinuität kolonialer Praktiken handeln, bei der zwar Gesetze in Zusammenhang mit Indigenen Gemeinschaften existieren, diese aber nicht umgesetzt werden (Bossio 2018).

Im Gegensatz zu den Erwachsenen besuchen die Kinder, die in Bogotá zur Welt kommen, einerseits das *Casa de Pensamiento*, in dem sie auf Woun Meu und Spanisch lernen, und andererseits das *Colegio Compartir Recuerdo*, in dem die Unterrichtssprache hauptsächlich Spanisch zu sein scheint – die Kinder werden jedoch durch *dinamizadoras* und *dinamizadores* sprachlich unterstützt. Die Kinder machen dementsprechend bereits einigermaßen das, was Nolberta (Reunión I: 120) verlangt, wenn sie sich im Zusammenhang mit der *educación propia* und einem eigenen *colegio* wünscht, dass dort neben Fächern wie Mathematik „también se implementa unos que los niños sabrían conocer las dos culturas, [...] bueno nuestra cultura y

¹⁷⁴ PEC bedeutet *Proyecto Educativo Comunitario* ‚Gemeinschaftliches Bildungsprojekt‘, welches Emir in Abgrenzungen von anderen PEC Formen WounPEC nennen möchte, „[p]orque si usted hace una investigación más allá de donde nació el PEC de pronto puede salir del Cauca“ (Emir – Reunión I: 40)

el español.” Im städtischen Kontext ist es aber nicht immer einfach, eigene Aspekte weiterzugeben, weshalb Anwesende gesondert artikulieren, dass sie z.B. die Sprache „enseñarla a nuestros hijos para que los hijos no olviden la lengua [...] pues más que todo estamos viviendo acá en la ciudad. Es difícil, pero, digamos, aprendemos a nuestros hijos también que hagan artesanías” (SPK3 – Reunión II: 22) oder „aunque sea una niña nacida acá, debe aprender la cultura, las comidas típicas, los vestimentos, todo esto debe aprender” (SPK2 – Reunión II: 45). Ausgangspunkt dieser Lernerfahrung ist in diesen Aussagen nicht unbedingt der schulische Kontext, sondern vielmehr das Zuhause (s. oben), und auch SPK2 sagt zuvor, dass „nosotros también enseñamos a nuestros hijos“ (SPK2 – Reunión II: 45). Durch die Inklusion bestimmter Aspekte kann die Verantwortung teils an das *Casa de Pensamiento* und zukünftig an das *colegio* abgetreten werden. Die Sprachlernerfahrung der Kinder ist zusätzlich zum formellen Unterricht eine andere, denn „los niños tienen contacto con amiguitos, con los compañeros que hablan puro español” (Nolberta – Reunión I: 113). Nolberta drückt dies im Zusammenhang mit dem Territorium aus, wo das Lernen von Spanisch deshalb als schwieriger beschrieben wird, weil dieser Kontakt eben nicht besteht. Denn so wie von Dawilio (s. oben) erzählt, gibt es im Territorium nur wenig Kontakt zu anderen Gemeinschaften. Der Kontakt zu *amiguitos* ‚kleine Freunde‘ und *compañeros* ‚Begleiter‘ steht dadurch für zusätzliche Instanzen des informellen Sprachenlernens durch Erfahrungen, da durch *contacto* die Interaktion zwischen ihnen betont wird. So wie „los niños o los bebecitos ya empiezan escuchar desde el vientre” (SPK4 – Reunión II: 55) die *lengua propia*, hören diese natürlich im Alltag auch Spanisch. Nolberta hebt im Gegensatz zu Emir (s. oben) hervor, dass es wichtig ist, von beiden Kulturen zu lernen und dabei nicht nur Woun Meu sprechen und schreiben zu lernen, sodass sie „bien hacer documentos, porque la tarea de, por ejemplo, una secretaria un secretario es hacer documentos todo el tiempo“ (Nolberta – Reunión I: 53). Spanisch zu sprechen, wird durch den Verweis auf Dokumenterstellung und Sekretärs:innenarbeit von ihr dementsprechend mit Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt verknüpft. Sie führt dann aus, dass „si solo aprendieron hablar nuestra lengua, entonces nos quedaríamos atrás” (Nolberta – Reunión I: 53). *Quedarse atrás* ‚zurückbleiben‘ ist hier in Bezug auf Berufschancen zu verstehen. Nur Woun Meu zu sprechen ist dadurch als ein Hindernis am Arbeitsmarkt indexiert, das es zu überkommen gilt. Die Sprache Woun Meu wird zwar nicht offen als nicht akzeptabel bezeichnet, sie wird aber als für den Arbeitsmarkt als kaum brauchbar indexiert, was auch

damit zu tun hat, dass auf dem Arbeitsmarkt Indigen-Sein mit bestimmten Rollen verknüpft ist und dementsprechend Indigene Sprachen kaum Platz haben¹⁷⁵.

Nolberta führt dann noch zusätzlich ein, dass „y el inglés también. Inglés es necesario porque si llegas a un nivel universitario, allá te exigen documentos, lectura, muchas investigaciones, casi la mayoría de las investigaciones están en inglés” (Nolberta – Reunión I: 55). Während Spanisch also vor allem mit dem Arbeitsmarkt verbunden wird, verbindet sie Englisch mit Hochschulbildung. Nicht Englisch zu sprechen, würde dort bedeuten viele Untersuchungen nicht zu verstehen und stellt dementsprechend ein Hindernis dar. An einer späteren Stelle sagt sie auch aufgrund ihrer Erfahrung (s. oben), dass „nuestros niños deben aprender las dos lenguas que las dos lenguas [...] sepan escribir bien. Porque solo aprendamos hablar nuestra lengua. bueno nosotros lo hablamos. Pero, por ejemplo, los mayores no sabemos escribir. No lo escribimos” (Nolberta – Reunión I: 113). Sie sagt, dass wenn

sino tuvimos esa escolarización, no lo sabemos escribir, digamos, me cuesta trabajo, porque en nuestra lengua, hay unos sonidos que son guturales, nasales, hay una A que es como invertida [...] A mí me cuesta escribir, entonces se necesita fortalecer las dos lenguas que ellos salgan escribiendo super bien en nuestra lengua y que el español también manejen bien. (Nolberta – Reunión I: 114)

Nolberta hält zuerst mit *mayores* fest, dass es diese Personengruppe ist, welche die Sprache nicht schreibt. *Mayores* und *mayoras* werden im Material häufig als Personengruppe eingeführt. In Zusammenhang mit Geschichte bezeichnet Dawilio sie als Schlüsselpersonen, da „si [...] nuestros mayores no, no hubieran digamos transmitido esas historias, pues, hasta el día de hoy pues no tendríamos la capacidad de entender cuáles son las raíces” (Dawilio – Reunión I: 11). Dementsprechend werden sie als Personen erkannt, die bestimmtes Wissen haben und dieses für dessen Erhalt weitergeben müssen. Zusätzlich besitzen sie besondere Fähigkeiten: „Tenemos nuestros mayores que ven el mundo espiritual que tienen esa capacidad de ver el mundo espiritual, ¿cierto?” (Dawilio – Reunión I: 20). Emir bezeichnet sie auch als „nuestras bibliotecas de conocimiento” (Emir – Reunión I: 187). Emir und SPK4 nennen sie explizit als Erzähler:innen von Geschichten, die dadurch helfen, den Kindern „uso costumbre, la cultura, el vestimento, todo esto“ (SPK4: 54) zu vermitteln. *Todo esto* steht dabei als Platzhalter für weitere den Wounaan wichtigen Aspekte, wie Sprache, Tänze, Spiritualität und Kosmovision. Die ursprünglichen Transmissionswege scheinen aber gestört zu sein, denn schließlich wird mehrfach genannt, dass man sich in Bogotá stärken muss und Geschichten

¹⁷⁵ Die Ausnahme stellt natürlich die Kommerzialisierung von Indigen Erfahrungen wie Aufenthalte in Indigen Gemeinschaften dar, in denen das Sprechen Indiger Sprachen mit Authentizität assoziiert wird.

beispielsweise niederschreiben muss, denn „[s]in historia no supiéramos de donde venimos“ (Dawilio – Reunión I: 11). Da *mayores* aber die Sprache nicht schreiben (Emir – Reunión I: 89), erscheint es umso wichtiger, dass Kinder in der Lage sind die Sprache zu schreiben. Nolberta ändert dann *mayores* zu *nosotros* und impliziert dadurch die Anwesenden. Das schränkt sie aber ein. Es sind vor allem bestimmte Laute und Buchstaben, die ihr beim Schreiben von Texten auf Woun Meu Schwierigkeiten bereiten. *Escolarización* lässt sich also als formelle Bildung in der Sprache Woun Meu verstehen, die den Kindern diese Schwierigkeiten nehmen sollen. Dies kann auch mit der Kolonialität des Seins einhergehen, da Schrift auch als Grundlage dafür gesehen wird, überhaupt Wissen produzieren zu können (Garcés 2007: 226-228).

In Bezug auf jene Aspekte, die die Wounaan als Gemeinschaft von anderen unterscheidet und dementsprechend dann relevant werden, wenn es darum geht, offiziell anerkannt zu werden, sieht Dawilio unter anderem die Geschichte: „Porque realmente si nosotros vemos a nivel nacional, cada pueblo tiene unas particularidades diferentes, ¿cierto? Nosotros también tenemos nuestra propia historia, pero estamos tejiendo más cada día“ (Dawilio – Reunión I: 21). Geschichte wird laufend gewebt und grenzt sie von anderen Gemeinschaften ab. Umso relevanter erscheint die Niederschreibung der Geschichte, weil „hasta un año se va contando historia“ (Jhon L. – Reunión I: 46). Durch die Hinzunahme des temporalen Aspekts, dass man bis zu einem Jahr über Geschichte sprechen kann, wird ausgedrückt, dass die Gemeinschaft über einen Reichtum an Geschichte besitzt. Hervorgehoben wird dies wahrscheinlich, weil ein gewisses Maß an Unwissen dieser Geschichten in der kolumbianischen Gesellschaft existiert und diese in der Schule nicht gelehrt werden. Dadurch erscheint es so, als wären sie geschichtslos, was offensichtlich ein Moment der Kolonialität des Wissens und des Seins ist. Geeinheit und Sprache sind nun Charakteristiken, die für die Wounaan als elementar gelten. Dawilio (Reunión I: 16) sagt so, dass Individuen zwar ihre eigenen Gedanken haben, „pero cuando ya hablamos por pueblo, siempre pensamos en un solo pueblo y un solo caminar que es ser Wounaan [...] de verdad.“ Diese Eigenschaft identifiziert er als „lo que más centraliza al ser humano que es Wounaan“ (Dawilio – Reunión I: 16). Emir unterstreicht dies ebenfalls und sagt: „a nosotros en Bogotá nos han caracterizado de que nosotros somos un pueblo que realmente piensa como colectivo ni como individual porque [...] nuestro principio es la colectividad que estamos pensando para todos“ (Emir – Reunión I: 21). Diese Charakterisierung wird laut ihm nicht nur von ihnen selbst vorgenommen, auch von anderen werden sie als Gemeinschaft beschrieben, die als Kollektiv und nicht als Individuum denkt. Durch diesen Bezug auf eine unbekannte Entität verstärkt er seine Aussage.

Als besonders wichtiges Merkmal dafür wird aber Sprache hervorgehoben.

[Y]o creo que cuando hablamos de la lengua Woun Meu, pues, realmente es muy importante digamos en primer lugar porque nos identifica, ¿no? Ya porque si nosotros habláramos, por ejemplo, solo Wayuu ya entonces ahora nosotros somos Wayuu. [...] Entonces la lengua es que nos caracteriza a nosotros como pueblo Wounaan aquí en Colombia. (Dawilio – Reunión I: 154)

Dawilio nimmt eine Reihung vor und stellt die Sprache an erste Stelle, welche die Gemeinschaft Wounaan identifiziert. Er unterstreicht dies mit dem Argument, dass wenn sie Wayuunaiki sprechen würden, nun Wayuu wären. Die Sprache wird daher essentialisiert und als grundlegendes Merkmal des Wounaan-Seins dargestellt. Zwar ist man erst Wounaan *de verdad* ‚echt‘, wenn man kollektiv und nicht individualistisch denkt, die Grundlage ist aber Sprache. Ohne Woun Meu, ist es nicht möglich Wounaan zu sein. So erscheint es für mich auch nicht verwunderlich, dass Emir auf die Verwendung der eigenen Sprache zu Hause besteht und bei *colegios* mit *mestizos* die Sorge besteht, dass Spanisch überhandnimmt und schädlich für die eigene Sprache ist. Dies verbinde ich mit einer Aussage von Kevid.

Dass es aufgrund von Sprache zu *bullying* und zu Diskriminierungserfahrungen kommt, habe ich bereits oben beschrieben. Sprache wird im Material häufig als Grundlage für Diskriminierung genannt. SPK4 (Reunión II: 29) sagt, dass „en la ciudad a uno le discriminan por formas de hablar por no responder a ellos, por no ser parte de ellos también uno se siente discriminada.” Später greift sie diesen Gedanken auf und sagt, dass „cuando nosotros vamos en el Transmilenio, hay veces con las compañeras, hablamos, reímos y algunos miran, se rían o nos miran mal. [...] Hay veces nos dicen Wayuu, hay veces nos dicen, pero no somos wayuu somos Wounaan” (SPK4 – Reunión II: 92). Auch SPK5 (Reunión II: 87) erzählt, dass „cuando salimos a la calle nosotros empezamos hablar en idioma, ¿sí? Y también hay que la gente te queda viendo como que ‚Ay, estas personas son como algo así, que son indígenas o una locura‘. Entonces empiezan como a decir cosas, ¿si?” Beide schildern Erfahrungen, in denen sie sich in der Stadt bewegten und in ihrer Sprache miteinander sprechen. Die Reaktionen sind in beiden Fällen, dass andere Personen abfällig über sie sprechen, sie auslachen oder schief ansehen. SPK5 (Reunión II: 87) geht dann weiter und sagt, dass „en toda parte está, nosotros como indígenas siempre en todas partes.” Diskriminierendes Verhalten entsteht also nicht nur aufgrund von Sprache, sondern ist mit dem Indigenen Sein verbunden. Weil in der Schule nicht Woun Meu gesprochen wird und die Kinder auch Schwierigkeiten mit Spanisch haben, „nuestros niños se sienten menos, se sienten excluidos” (Nolberta – Reunión I: 114). Sie impliziert dann, dass diese Exklusion auch passiert, weil sie gemeinsam in einer Gruppe sind

und daher versucht wird, sie „intercala[r] con otros chicos mestizos, que no estén en un solo grupo, para que puedan estar interactuando con los más estudiantes y así también no se sientan excluidos” (Nolberta – Reunión I: 114). Dies lässt mich annehmen, dass die anderen Kinder die Wounaan aktiv ausschließen und die *dinamizadoras* und *dinamizadores* als auch Lehrer:innen versuchen, die Gruppenbildung zu beeinflussen, um ein echtes Miteinander herzustellen.

SPK6 argumentiert, dass sie aufgrund von Missverständnissen auch diskriminiert werden:

A veces las compañeras no hablan muy bien español y hay veces como que hablan mal, ¿sí? Y los mestizos a veces entienden mal de nosotros, ¿sí? [...] Por no expresar bien el español, ¿sí? Eso es que pasa. A los indígenas hay veces no entienden, a veces no lo saben hablar español y como ya van como niño, van recién empezando hablar español y es muy difícil para hablar, ¿sí? Como para mencionar unas palabras. Hay veces como hablan mal, mal, mal, por ejemplo, malas palabras, ¿sí? Y otros mestizos: ‚No, mira esta gente me hablaron mal de mí.’ Pero no es así. Sino que, por no hablar bien, es que es muy difícil español para los indígenas. Eso es lo que pasa y por esta razón hay veces que lo discriminan, ¿sí? Los mestizos. (SPK6 – Reunión II: 95)

In dieser Aussage nimmt SPK6 eine Opfer-Täter:innen-Umkehr vor. Prinzipiell stellt sie fest, dass Spanisch schwer für Indigene ist und sagt, dass diese Spanisch häufig wie Kinder sprechen und lediglich ein paar Wörter sagen können. Diese Tatsache führt dazu, dass *mestizos* glauben, dass man schlecht über sie sprechen würde und gibt ihnen Anlass, Indigene zu diskriminieren. SPK6 rechtfertigt die Diskriminierung, die sie erleben, mit ihren Sprachfähigkeiten. In anderen Worten, die Kolonialität des Seins sowie der Sprache und die dadurch einhergehende Schlechterstellung von Indigenen und ihrer Sprache dienen als Grundlage dafür, im Sinne der Rhetorik der Modernität, die eigentlich dahinterstehenden Strukturen und Erfahrungen zu verdunkeln und berechtigen Diskriminierung. Dies mag nun vielleicht nicht sehr wissenschaftlich sein, aber als ich nach Kolumbien zog, war mein Spanisch sehr rudimentär. Diskriminiert wurde ich dafür aber nie. Ganz im Gegenteil. Der Grund, warum Indigene für ihre Sprechweisen diskriminiert werden, ist, weil sie Indigen sind.

Diese Erfahrungen führen laut Kevid (Reunión I: 97) bei beispielsweise Kindern nicht dazu, dass die Sprache aufgegeben wird: „¿Dejarlo? Pues, esto es imposible. Generalmente es imposible porque ellos saben que ellos dejarían el español por lo propio porque ellos ya saben que esto no va a cambiar por nada en el mundo.” Er beginnt mit einer rhetorischen Frage und antwortet dann gleich, dass es *generell* unmöglich ist, die eigene Sprache aufzugeben. Eher würde man das Spanische *por lo propio* aufgeben. Betrachtet man das mit Dawilios Aussage, dass es die Sprache ist, welche die Gemeinschaft Wounaan als Wounaan definiert, ist dies auch

wenig verwunderlich. Er sagt dann aber auch, „pero de desaparecer el bullying, no creo que sea posible. Eso va a seguir [...] si los blancos no entienden lo nuestro” (Kevid – Reunión I: 97). Solange *blancos* und *mestizos* die Gemeinschaft nicht verstehen, wird *bullying* und dementsprechend die Diskriminierung nicht enden. Wenig später sagt er dann, dass das *bullying* das Verhalten doch beeinflusst:

Afuera es ya como que desaparecen ser indígena y como que vuelva a casa y como decía el compañero en mi casa hablo esto, esto, esto en idioma. Ah, pero allí afuera ya somos diferentes, pero generalmente hablamos en nuestra lengua cuando estamos entre compañeros. (Kevid – Reunión I: 103)

Draußen, also außerhalb des eigenen Zuhauses, des *Dichardis* und des *cabildos* legen die Kinder ihre Indigene Identität ab, außer sie sprechen mit *compañeros* oder *compañeras*. Die eigene Indigene Identität abzulegen, sehe ich hier im Zusammenhang damit, dass Kinder dazu tendieren können, zu schweigen oder Spanisch zu sprechen, um nicht als Indigen erkannt zu werden. Sobald sie aber zurück nach Hause kommen, werden sie wieder zu Indigenen. Ich verstehe dies auch analog zu Emirs Geschichte, in der sich eine Gruppe umziehen musste, um sich in der Stadt per Taxi bewegen zu können. Die Kolonialität des Seins hat Indigene in die Peripherie verbannt, weshalb sie in der Stadt invisibilisiert werden. Werden sie sichtbar, löscht die Mehrheitsbevölkerung ihre Existenz oder handelt so, dass die Gemeinschaft gegebenenfalls dazu gezwungen sieht, sich zu invisibilisieren.

Als im *Dichardi* ganz allgemein über die Sprache Woun Meu und sprachliche Leben gesprochen wird, sprechen die Anwesenden vor allem über die Unterschiede, die zwischen den Varietäten in Woun Meu bestehe. Vorrangig kommen dabei Unterschiede in Aussprache und Schrift zur Sprache. Dawilio spricht so einerseits über die Wichtigkeit, dass eine Tilde in der geschriebenen Sprache durchgängig eingeführt werden muss und andererseits über die Existenz unterschiedlicher Alphabete in Kolumbien und in Panamá. Dies benennt er als Schwierigkeit, das Niedergeschriebene zu verstehen (Dawilio – Reunión I: 157). Emir sieht die Problematik der Tilde darin, dass Personen, welche die Transkription von Geschichten vornehmen, gegebenenfalls nicht exakt das annotieren, was sie hören. Ercin sieht es nicht unbedingt als Problem der Transkription, sondern eher der Varietät. Da es unterschiedliche Sprachformen gibt, kommt es auch zu Unterschieden in der Interpretation bei den Texten. Das, was Dawilio eigentlich fordert, ist eine standardisierte und vereinte Schriftform für Woun Meu. Später zeigen die Anwesenden auch offen ihre Einstellung gegenüber verschiedenen Varietäten. Dawilio beschreibt seine Varietät, „los del San Juan hablamos de esta manera, o sea, hablamos las palabras muy cortitas ya como que en resumen” (Dawilio – Reunión I: 177).

Emir nennt diese Form *mezclado* ‚gemischt‘. Zu Abkürzungen kommt es durch Gestiken und andere lautliche Phänomene wie ein [hn]. Im Gegensatz zur Varietät San Juans sagt Dawilio, dass die Varietät von Sigirigisua „para mí es hablando perfectamente en Wounaan“ (Dawilio – Reunión I: 177). Im Gegensatz zu San Juan wird in Sigirigisua nicht gekürzt, was als ästhetischer angesehen wird. Als weitere Varietät wird die von Río Sucio besprochen. Jhon F. (Reunión I: 171) stellt [ma'ki:n] und [ma'ki:n] gegenüber: „[A]llá dicen que [ma'ki:n]. Acá nosotros en cambio decimos [ma'ki:n] Es lo correcto [ki:n].“ Jhon F. Benennt die phonemische Form des Konzepts, die sie verwenden als die korrekte, wodurch die Varietät von Río Sucio als inkorrekt dargestellt wird. Dawilio (Reunión I: 172) pflichtet dem mit „[ki:n], eso es [...] correcto“ bei. In Río Sucio kam es zu einem lautlichen Wandel, bei dem [i] durch [i] getauscht wurde. Dieses Phänomen verbinden die Anwesenden mit „una persona [que] habla como si fuera niño“ (Dawilio – Reunión I: 168). Wenig später gibt er an, dass es sich bei dieser Unterscheidung um ein Diminutiv handelt.

[’hi.pil] es [’hi.pil], ¿cierto? Allí está el diminutivo [...] Ellos dicen [’hi.pil], ¿qué es eso? [...] uno no comprende. Nosotros a los niños a veces cuando ya empiezan a hablar, aprendemos de esta manera, ya, [’hi.pil], pero como cuando vayan aprendiendo ya pero no que ya estando grande hablen de esta manera porque no es así, ¿cierto? (Dawilio – Reunión I: 176)

Bei der Verwendung von [i] anstelle von [i] handelt es sich daher um diminutive Form, die verwendet wird, um mit Kindern zu sprechen, wenn diese noch kleiner sind und gerade erst lernen, zu sprechen. Wenn diese Form aber tatsächlich mit Kindern gebraucht wird, stellt sich mir die Frage, ob sie wirklich so unverständlich ist oder ob es einfach zu durchgängigerem Sprachwandel gekommen ist. Aufgrund der Assoziation mit Kindern ist für mich nachvollziehbar, dass das Woun Meu von Río Sucio als Kindersprache angesehen wird, dennoch wird diese Sprachform dadurch und durch die Aussage, dass sie nicht korrekt ist, abgewertet. Auch dabei handelt es sich um eine Ausformulierung der Kolonialität der Sprache, weil ihr durch diese Konnotationen und die Aussage, dass man als Erwachsene nicht so spricht, die Daseinsberechtigung abgesprochen wird und indirekt verlangt wird, sich an die korrekte Varietät anzupassen.

Während Bogotá aufgrund der verschiedenen Erfahrungen und Herausforderung und ihrer Architektur als schwierige und feindselige Stadt beschrieben wird, steht das Territorium für Freiheit, Natur und dafür Genug zu haben. Die Wounaan kommen und kamen aber nach Bogotá, um „buscando, digamos, un nuevo futuro“ (Dawilio – Reunión I: 17), weil „allá en el Chocó, pues, allí hay mucha violencia. La comunidad, pues digamos, no puede vivir tranquilo“

(SPK3 – Reunión II: 19). Sie gehören zu den Binnenvertriebenen wegen des bewaffneten Konflikts, der weiterhin im Territorium wütet. Der bewaffnete Konflikt wird dabei einerseits allgemein als *violencia* bezeichnet, in anderen Aussagen ist er aber nur implizit. „ahora, por ejemplo, [...] que es lo que [está] pasando ahorita en el territorio. A que están enfrentando nuestras autoridades, ¿sí?” (Emir – Reunión I: 29). *Lo que está pasando* ‚das, was passiert‘ steht dabei in direkter Verbindung mit *enfrentar* ‚entgegentreten‘, denn die *autoridades* stellen sich der Gefahr dessen, was im Territorium passiert. Neben direkten Bedrohungen durch die beteiligten Akteure:innen (Nolberta – Reunión I: 51) ist aber auch der Konflikt auch allgemein Grund zur Flucht. „Hay muchos conflictos de los grupos armados, pues, por esta razón nosotros nos desplazamos a la ciudad de Bogotá” (SPK3 – Reunión II: 19). SPK3 nimmt die Gemeinschaft aus dem Konflikt heraus, denn es sind Konflikte *de* nicht *con los grupos armados*. Dadurch wird klar, dass die Wounaan eigentlich nicht am Konflikt beteiligt sind, sondern dass es vielmehr Konflikte anderer sind, die sie zur Flucht zwingen. „Porque allá en el territorio, ya en el Chocó, es más escondido. Allá casi no llegan los ejércitos del militar. Allá no hay” (SPK4 – Reunión II: 91). Was SPK4 hier darlegt, ist, dass sie inmitten der Konflikte zwischen den verschiedenen Gruppen vom Staat und Militär allein gelassen werden. Zuerst sagt sie zwar noch *casi no llegan* ‚sie kommen fast nicht‘, das ändert sie aber dann ab in *allá no hay* ‚dort gibt es (es) nicht‘. Im Territorium gibt es kein Militär und das, was im Krieg passiert, wird für sie normalisiert, obwohl sie keiner Konfliktpartei angehören. Nicht nur normalisiert, sondern im Sinne der Rhetorik der Modernität auch invisibilisiert. SPK4 sagte so davor, dass sie selbst auch eine Diskriminierungserfahrung machte. Als sie webte, sagte ein *mestizo*: „„Pa’ que vienen hacer acá si ustedes tienen todo en el territorio?” Así expresó un mestizo: „Pa’ que vienen a hacer acá?”” (SPK4 – Reunión II: 91). Sie stellt dann aber selbst fest, dass er dies gesagt hat, „sin saber [...] cual es el motivo que nosotros venimos para acá. [...] Entonces como él no conoce eso, él puede hablar así” (SPK4 – Reunión II: 91). SPK4 ist dementsprechend bewusst, dass ihre Geschichte und ihre Erfahrungen eine große Unbekannte für die Mehrheitsbevölkerung Bogotás und Kolumbiens darstellen. Durch die Kolonialität des Seins werden die Handlungen, die im Krieg passieren, für sie normalisiert. Da es aber Erfahrungen sind, die als nicht wissenswert gelten, werden sie auf nationaler Ebene invisibilisiert.

Der Vollständigkeit halber möchte ich aber noch anmerken, dass Bogotá nicht nur schlecht dargestellt wird. Nolberta nennt zum Beispiel Möglichkeiten zur Bildung und Programme für Frauen, die es im Chocó nicht gibt, als positive Aspekte und die in Zusammenhang mit der Implikation, dass reale Gleichberechtigung noch nicht erreicht wurde, dementsprechend

Relevanz besitzt. Bogotá ist „un nuevo mundo” (Emir – Reunión I: 59), der den Wounaan feindlich eingestellt ist und auch die Kinder „quieren estar en su territorio – no es acá” (SPK2 – Reunión II: 40). In Anbetracht der Herausforderungen, denen sich bereits Kinder stellen müssen, überrascht es mich auch nicht, wenn Kinder Bogotá nicht als ihren Raum anerkennen. Auch wenn im folgenden Zitat Raum für Analyse besteht, vor allem aufgrund des dekolonialen Potenzials, möchte ich an dieser Stelle aber aktiv schweigen und den Worten zuhören. Ich brauche nicht das letzte Wort zu haben. An dieser Stelle nicht. Die Leser:innen bitte ich, sich im Schweigen eine Meinung zu bilden:

Pero nosotros, no, como ya conociendo nuestros derechos, no nos intimidamos con esto, sino que más que todo nos fortalecemos, nos cogemos más fuerza, aunque nosotros estamos viviendo acá. Porque antiguamente este territorio Bogotá era de nosotros. Entonces a veces decimos: „Esta [...] ciudad era de nosotros. Entonces nosotros vamos a estar acá. Aunque nos miren así. Aunque nos burlen, nos discriminan, nos rechacen. (SPK4 – Reunión II: 93)

6. Diskussion

Durch die Analyse mithilfe der Kritischen Diskursanalyse nach dem Wiener Diskurshistorischen Ansatzes (DHA) habe ich im vorherigen Kapitel gezeigt, dass sich verschiedene Formen der Kolonialität auf das Leben der Wounaan in Bogotá auswirken. Gleichzeitig habe ich versucht nachzuzeichnen, wie sich diese sprachlich manifestieren und mich dabei vor allem auf Argumentationen in Zusammenhang mit Prädikationen und Nominationen beschränkt.

Meiner Ansicht nach zeigt das Material klar, dass verschiedene Formen der Kolonialität eng miteinander verknüpft sind und dementsprechend Benennungen wie Kolonialität der Macht, Kolonialität der Sprache und des Seins lediglich als Grundkonzepte verstanden werden sollten, die einander überlappen und gegenseitig hervorbringen. Wenn die Arbeit der Wounaan, nämlich das Kunsthandwerk als nicht *profesional* ‚professionell, ausgebildet‘ angesehen wird und dies als Argument dafür dient, dass man keine Arbeit finden kann, liegt dies einerseits an der Kolonialität des Wissens, weil okzidental geprägte Ausbildungsformen als Zugangsbeschränkungen für den Arbeitsmarkt fungieren, gleichermaßen spielt hier aber auch die Kolonialität des Seins eine Rolle, weil diese Ausbildungsformen an Indigene Identität gebunden sind. Gemeinsam speisen sie die Kolonialität der Macht, denn immerhin werden so Handlungsspielräume eingeschränkt oder eröffnet. Diese Handlungsspielräume definieren wiederum, wer wie Geld verdienen kann (Garbe 2020: 151). Prekär daran ist, dass einerseits die Ernährungssicherheit der Gemeinschaft negativ beeinflusst wird und dementsprechend auch Kinder trifft. Andererseits ist es zudem problematisch, wenn die Gemeinschaft ihre eigenen Fähigkeiten selbst als nicht ausgebildet bezeichnet, wissend, dass dahinter durchaus ein längerer Ausbildungsprozess steht. Schließlich muss eine Person erst lernen zu weben. Es handelt sich dementsprechend um Wissensformen, die es durch bestimmte Bildungsformen zu überkommen gilt, um Handlungsspielraum zu erhalten (Castro-Gómez 2007a: 84). Es ist zwar sicherlich wahr, dass die wirtschaftlichen Handlungsspielräume der Wounaan nicht durch sie selbst begrenzt werden, die Verinnerlichung eines kolonialen Habitus (Castro-Gómez 2007b: 172), dass man als unausgebildet/ungebildet angesehen wird, kann aber durchaus zu einer Senkung des eigenen Selbstwertgefühles sowie einer Schlechterstellung der eigenen Fähigkeiten führen. Dies ist analog zu González Pirajáns (2017: 6-7) Feststellung zu sehen, dass Sprecher:innen einer unterdrückten Sprache diese negativen Gefühle und Einstellung selbst verinnerlichen können.

Die Kolonialität ist es auch, die dazu führt, dass die Gemeinschaft Wounaan-Nonám unterschiedliche Herausforderungen in Bogotá meistern muss, die ihnen im Territorium unbekannt waren/sind. Ihre Indigene Identität wird nicht nur in der Peripherie verortet. Sie wird an einen Ort gebunden, der nicht von den Wounaan selbst, sondern von Institutionen oder der Regierung definiert wird. Dies ist analog zur *etnoeducación* zu sehen, die definiert, wie diese Bildungsform auszusehen hat und festschreibt, *wer* als ethnische Gruppe anerkannt wird (Rojas 2011: 190). Untermauert wird dies durch Gesetze, deren Auslegung dazu führt, dass dem *pueblo* bestimmte Handlungsspielräume in Bezug auf Bildung und Autonomie, wie die Anerkennung des *cabildos* durch das *Ley 89 de 1890* (Función Pública o.J.a) oder die Kreation eines *Colegio Propio*, durch die Territorialisierung von Sprache in der Verfassung (Función Pública o.J.c) einerseits und von Bildung durch die *etnoeducación* (Función Pública o.J.e) andererseits, im städtischen Kontext genommen werden. Es ist aber vor allem kolonialen Strukturen zuzuordnen, dass Indigene aus den Städten Kolumbiens verschwunden sind und verschwunden wurden, weil in den Zentren Assimilationspolitik, Hispanisierung und Evangelisierung während und nach der Kolonialzeit vorangetrieben wurden (Giraldo Gallego 2013: 7-8). Um dem zu entgehen, sahen sich Indigene gezwungen, sich entweder weiter von diesen Zentren zu entfernen, was die Rassialisierung Kolumbiens erklärt (Wade 1991), oder in bestimmten Räumen, wie den *resguardos*, Widerstand zu leisten, der aber gewaltvoll niedergeschlagen wurde (Friede 1969). Aufgrund des Ressourcenreichtums, den *resguardos* und Indigene Gebiete beherbergen, bergen diese heute vermehrt Konfliktpotenzial (Soledad Suescún 2007: 178). Dies passierte und passiert unter dem Deckmantel der Rhetorik der Modernität, die Gewalt gegen diese Gemeinschaften durch Versprechen der Entwicklung oder einer besseren Zukunft wegargumentiert und invisibilisiert (Mignolo 2011: 302, 2020: 326) – schließlich passiert dies auch, um natürliche Ressourcen sicherzustellen, die einem Wandel zu erneuerbaren Energien ermöglichen sollen.

Um Schutz oder eine andere Zukunft zu suchen, sahen und sehen sich die Wounaan teilweise gezwungen, in Städte zu migrieren (Giraldo Gallego 2013: 11; UNHCR 2022). Diese neue Welt stellt dabei aber keine notwendige Verbesserung der Lebenslage dar, sondern führt vielmehr zu einer dreifachen Belastung der Gemeinschaft. Einerseits geht mit der Flucht Trauma und der Verlust von Aspekten einher, die mit dem Chocó verbunden sind. Ein Beispiel dafür ist das Wirtschaften, welches im Chocó durch die Möglichkeit zur Jagd und Landwirtschaft selbstbestimmt ist und vorrangig durch Tauschhandel ergänzt wird, während in der Stadt die gängige Wirtschaftsform kapitalistisch geprägt ist und somit hauptsächlich mit Geld verbunden wird. Diese sozialen Praktiken sind also eng an das Territorium gebunden.

Dies führt weiter zu einem Wandel der Ernährungsgewohnheiten, auch weil bestimmte Pflanzen und Produkte aus dem Chocó in Bogotá nicht oder kaum erhältlich sind. Dies verbinde ich mit der Kolonialität der Natur (Alimonda 2019), weil diese Pflanzen und Produkte erst durch eine okzidentale Brille validiert werden müssen, um wirtschaftlich interessant zu werden. Konsequenterweise beeinflusst auch dies soziale Praktiken der Gemeinschaft, weil dadurch die Fasern der Werregue-Palme, die für das Kunsthandwerk der Gemeinschaft zum Weben gebraucht werden, schwer zugänglich sind. Dies hat zur Folge, dass auch die Ausübung dieser sozialen Praktik behindert wird.

Zweitens stellt die Stadt auch eine Unbekannte dar, in der die Gemeinschaft erst lernen muss, sich zu bewegen und Möglichkeiten finden muss, um das bestehende System und die vorhandenen Rahmenbedingungen so zu verändern oder anzupassen, dass sie im Einklang mit der eigenen Indigenen Identität stehen können. Schwierigkeiten könnte dies bereits bei der Ankunft in der Stadt bereiten, zumindest wenn kein Netzwerk existiert, das unterstützend tätig wird. Gerade dafür wurde aber das *cabildo* geschaffen. Neben der Problematik, dass Gesetze und deren Auslegung Handlungsspielräume begrenzen, kommt es zudem zu einer offensichtlichen Missachtung dieser, wenn Versprechen oder Gesetze von Akteuren:innen wie Bezirk und Staat nicht eingehalten (Vargas-Cruz et al. 2020) oder gebrochen werden. Es handelt sich dabei um ein Spannungsverhältnis, welches durchaus mit jenem vergleichbar ist, das bereits während der Kolonialzeit existierte. So gab es im Zusammenhang mit Sprache (Errington 2008), der *encomienda* (Yeager 1995) und dem *resguardo* (Herzog 2018; Friede 1969) zweifellos gesetzliche Vorgaben, diese wurden aber immer dann missachtet, wenn sie nicht im Interesse der Kolonialisierenden oder der Eliten waren. Dies betraf auch die Versklavung Indigener. Diese war zwar seit 1541 formell verboten, in der *encomienda* lebte Sklaverei aber in Form der Zwangsarbeit zur Zahlung von Tributen fort. Vergehen von *encomenderos* und *encomenderas* führten entweder nur zu Strafzahlungen oder wurden nicht geahndet (Friede 1969). Bossio resümiert so für die Kolonialzeit, dass „laws were enacted but were not enforced – unless they favored the elites“ (Bossio 2018: 48). Diese Kolonialität des Gesetzes reproduziert sich auf nationaler Ebene weiter, wenn Aspekte des *Ley 1381 de 2010* nicht implementiert werden (Bodnar 2016: 154; Gonzales Castaño 2012: 212), es trifft aber auch die Gemeinschaft Wounaan in Bogotá auf lokaler Ebene. Für Bogotá beginnen Vargas-Cruz et al. (2020: 2) ihre Prüfung der Umsetzung der *Planes de Acción de las Políticas Públicas Poblacionales y los Planes de Acción Integrales de Acciones Afirmativas (PIAA)* so wenig

überraschend mit „[e]n esta ciudad la implementación de programas para salud, educación y economía indígena ha sido parcial y desigual.“¹⁷⁶

Drittens stellt die Stadt Bogotá auch in den Beschreibungen der Gemeinschaft meiner Ansicht nach das Sinnbild des Okzidents dar, das mit bestimmten Formen des Seins, des Denkens und Handelns verknüpft ist. Dies liegt schließlich auch daran, dass Bogotá bereits im 17. Jahrhundert katholisiert und hispanisiert worden war (Giraldo Gallego 2013: 7-8). Andere Seinsformen waren zwar sicherlich nicht inexistent, diese wurden aber womöglich heimlich praktiziert und verschwanden somit aus dem Bild der Stadt. In anderen Worten: Die Erfahrung Indigener wurde und wird in der Stadt invisibilisiert. Dies trifft so auch für das Land Kolumbien allgemein zu und lässt sich direkt mit der Kolonialität des Seins und der des Wissens verbinden. Kolonialität ist, wie Mignolo sie beschreibt, die dunkle Seite der Modernität und wird durch die Rhetorik der Modernität verheimlicht (Mignolo 2011: 2-3). Das, was die Rhetorik der Modernität verheimlicht, sind außergewöhnliche Handlungen, die der Gemeinschaft im Territorium widerfahren, Gewaltakte, die im Krieg passieren. Diese Handlungen und die Normalisierung konzipiert Maldonado-Torres (2007: 148) als die Kolonialität des Seins. Dussel (2000: 47) beschreibt dies im Zusammenhang mit dem Mythos der Modernität als „la guerra justa colonial [...] que produce victimas [...], violencia que es interpretada como un acto inevitable“¹⁷⁷ und für den die Betroffenen selbst verantwortlich gemacht werden, wodurch sich die Modernität als unschuldig oder als Retterin darstellen kann. Durch die Rhetorik der Modernität wird Gewalt also entweder verheimlicht oder aber so diskursiv verhandelt, dass sie den Okzident als Retter legitimiert, selbst wenn dieser für Gewalt verantwortlich ist. Beides habe ich im Zusammenhang mit Indigenen Gemeinschaften bzw. den Wounaan im Chocó besprochen. Dass nun also Personen fragen können „¿pa’ que vienen hacer acá si ustedes tienen todo en el territorio?“¹⁷⁸ (SPK4 – Reunión II: 91) oder die Wounaan als Wayuu (SPK4 – Reunión II: 92) bezeichnen können, liegt an der gesellschaftlichen Verdunkelung bzw. Invisibilisierung Indigener Gemeinschaften und ihren Erfahrungen. Gleichmaßen verknüpfe ich dies aber auch mit der Kolonialität des Wissens. Wenn Wissen „is not discovered, it is learned“ (Datta 2018: 8) und wenn Lernen aus der Perspektive der Gemeinschaft der Wounaan aus Erfahrungen entsteht, dann bedeutet dies für mich, dass die Erfahrung der Wounaan als nicht ‚lernenswertes‘ Wissen aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft

¹⁷⁶ Meine Übersetzung: „[i]n dieser Stadt wurden die Programme für die Indigene Gesundheit, Bildung und Wirtschaft nur teilweise und uneinheitlich umgesetzt.“

¹⁷⁷ Meine Übersetzung: „der gerechte koloniale Krieg [...] der Opfer produziert [...], Gewalt, die als ein unausweichlicher Akt interpretiert wird“

¹⁷⁸ Meine Übersetzung: „wozu kommt ihr her, wenn ihr im Territorium alles habt“

verstanden wird und dementsprechend kaum Erwähnung in Medien und Bildung findet. Als Doxa also, die es zu überkommen gilt (Castro-Gómez 2007a: 84), was der Kolonialität des Wissens zuzuordnen ist.

Wenn sich Indigene Identitäten nun in Bogotá zeigen, führt dies zu Diskriminierung durch die Mehrheitsbevölkerung. Dies spiegelt sich in der Erzählung über die Frauengruppe wider, die erst von einem Taxi mitgenommen wurde, nachdem sie ihre Kleidung wechselte. Die Unterdrückung von Kleidung wird von Pardo (1987: 289) neben der Unterdrückung von Festen und Sprache auch als gängige Taktik der Missionen gegenüber der Wounaan im 19. Jahrhundert genannt. Für mich bedeutet das, dass Indigene Kleidung weiterhin als Diskriminierungsgrundlage benutzt wird. Kleidung ist aber nicht die alleinige Grundlage für Diskriminierung. Das zeigt sich, wenn bedacht wird, dass Indigene Muster, Formen und Designs als auch Kleidungsstücke vom okzidental Markt mittlerweile *appropriated* werden. Quijanos (2007a: 169) Darstellung, dass die Aneignung lokalen bzw. nicht-okzidental Wissens durch den Okzident zu wahren Wissen führt, lässt sich daher auch auf dieses Beispiel anwenden. Wenn die Kolonialität des Seins einer einzigen Seinsform Vortritt gegenüber anderen gibt (Sierra Álvarez 2018: 128) und der Okzident bestimmt, wie dieses auszusehen hat, wandelt sich Indigene Kleidung zu einer akzeptierten Kleidungsform, wenn diese durch den Okzident angenommen wird.

Die Diskriminierung der Wounaan in Bogotá wird wiederholt durch Erzählungen und Aussagen der Gemeinschaft sichtbar, welche Reaktionen auf den Sprachgebrauch und die Sprache der Wounaan beschreiben. Diese Diskurse bzw. sozialen Praktiken, die nicht nur sprachlicher Natur sind, lassen sich als Kontinuitäten der Kolonialzeit darstellen. Spanisch als Wegbegleiterin des Imperiums (Guggenberger 2019: 603) wurde rasch zur Amtssprache der Kolonien, was Indigene Sprachen zu Sprachen zweiten Ranges machte (Cerrón-Palomino 2010: 37; Giraldo Gallego 2013: 3), die dementsprechend auch als Dialekte angesehen wurden (Pineda Camacho 2005: 34). Die Verbannung Indigener Sprachen aus der Verwaltung wurde so durch die spanische Krone mehrmals vorgegeben (Errington 2008: 29; Guggenberger 2019: 603) und sollte unter Carlos III. kulminieren. Indigene Sprachen waren zu diesem Zeitpunkt bereits aus den Zentren verschwunden, weshalb diese Sprachen und ihre Sprecher:innen von den Invasoren:innen mit ‚wilden‘ Territorien in Verbindung gebracht und in Konsequenz als ‚primitiv‘ angesehen wurden (Pineda Camacho 2005: 31). Die formelle Dekolonialisierung änderte dies nicht, so installierte sich eine ‚Ein-Staat-eine-Sprache‘-Ideologie (Silverstein 2015: 2), welche ‚europäische‘ Sprachen als prestigereich und daher auch als für das Bildungssystem adäquat verhandelte, während Indigene Sprachen davon ausgeschlossen

blieben. Aus diesem Grund bewahrte das Bildungssystem nach der Dekolonialisierung weiterhin seinen exklusiven und unterdrückenden Charakter (Ruiz Murrieta 2003: 9). Dies sollte sich auch über lange Zeit nicht ändern. Durch das *Ley de 1890* konnten katholische Missionen Internate schaffen, um die Bildung der ‚Wilden‘ zu definieren (Semper 2006: 762; Pineda Camacho 2005: 32), „to teach patriotic values and the Christian faith” (Pardo Abril & Soler Castillo 2009: 144). Dies fand auch keinen Abbruch, als das *Sommer Institute of Linguistics* während der *Frente Nacional* mit Indigenen Belangen betraut wurde. Erst gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts entstanden durch den aufkeimenden Indigenen Widerstand eigene Bildungs- und Sprachprogramme wie die *etnoeducación* (Castillo Guzmán & Rojas 2005: 73-80). 500 Jahre Kolonialismus und Kolonialität waren dennoch nicht mit der Verfassung von 1991 zu überkommen, weshalb sich das koloniale Binär aus positiver und negativer Mehrsprachigkeit (de Mejía 2015: 49) weiterhin reproduziert, produziert und Hegemonialsprachen wie Englisch den Vortritt lässt (Figuerola Londoño 2017: 8-10). All diese Aspekte speisen die Kolonialität der Sprache.

Wie gezeigt, wurden Indigene Sprachen bereits während der Kolonialzeit durch Vorgaben der spanischen Krone aus der Verwaltung verbannt. Diese Situation hat sich bisher kaum geändert, denn trotz existierender Gesetze wird die Ko-Amtlichkeit auch in den jeweiligen Territorien kaum gelebt (Gonzales Castaño 2012: 212). In Bogotá selbst führt der Ausschluss Indigener Sprachen durch die Territorialisierung von Sprache dazu, dass Indigene Sprachen zur Gänze aus Institutionen verbannt bleiben. Institutionen verbannen aber nicht nur Indigene Sprachen, sondern auch Indigenes Sprechen aus institutionellen Räumen und dementsprechend zumindest auf verwaltungstechnischer Ebene auch aus Bogotá. Die Wounaan verweisen darauf, dass Institutionen Vorschläge ins Technische, also in für die Institution akzeptable Sprache übersetzen möchten, was impliziert, dass die Sprechweisen der Gemeinschaft als nicht adäquat betrachtet werden. Dies hat einerseits damit zu tun, dass das Spanisch der Gemeinschaft „siempre será menos valorada que la palabra de un hispano-hablante“¹⁷⁹ (Garcés 2007: 227) und somit eine Sprache bzw. ein Sprechen zweiter Ordnung darstellt (Cerrón-Palomino 2010: 37; Giraldo Gallego 2013: 3), andererseits handelt es sich auch um die von Veronelli (2016) beschriebene Kolonialität der Sprache, einem *monolenguaje*, in dem lediglich Kolonialisierende Vorgaben machen können, ohne dabei die Wünsche und Bedürfnisse der Gemeinschaft zu betrachten, selbst wenn diese offenkundig ausdrückt, dass ihnen diese sprachlichen Übertragungen nicht weiterhelfen.

¹⁷⁹ Meine Übersetzung: „immer weniger wertgeschätzt wird als das Wort eines:einer Spanischsprecher:in“

Aufgrund der Ungleichbehandlung der Sprache Woun Meu, Spanisch und anderer Hegemonialsprachen kommt es meiner Ansicht nach auch dazu, dass Woun Meu als Sprache dargestellt wird, die hauptsächlich mit dem Zuhause nicht aber mit Bildung oder dem Arbeitsmarkt assoziiert wird, da diese Rolle vor allem Spanisch und Englisch zukommt. Woun Meu hat zwar mittlerweile Eingang in die Schule und in den Kindergarten gefunden, prominent bleibt weiterhin in beiden aber das Spanische. Dies wird für mich offensichtlich, wenn die Gemeinschaft wiederholt davon spricht, aufgrund von Sprache in der Schule diskriminiert worden zu sein und diskriminiert zu werden. In Folge verstummen Kinder und legen ihre Indigene Identität draußen ab, bis sie wieder nach Hause kommen und wieder Indigen sein können. In Zusammenhang mit der Exklusion Indigener Identitäten aus der Stadt kann zudem auch gesehen werden, dass die Gemeinschaft außerhalb ihres Raumes in Bogotá von der Mehrheitsbevölkerung für das Sprechen ihrer Sprache negative Reaktionen erfährt. Die Herabwürdigung der Sprache Woun Meu durch die Mehrheitsgesellschaft zielt direkt auf die Gemeinschaft ab, weil Spracheinstellungen immer auch die Sprechenden mitmeinen (Woolard 2004: 58): eine diskriminierende Verhandlung von Sprache und Sprachfähigkeiten verfolgt daher gleichzeitig auch die Diskriminierung der Gesellschaft selbst. Dieser koloniale Habitus (Castro-Gómez 2007b: 172) hat sich teilweise verinnerlicht. So wird Spanisch wiederholt als schwierige Sprache beschrieben, durch deren Verwendung es zu Kommunikationsschwierigkeiten kommt. Eine Sprecherin geht dabei so weit, dass sie erfahrene Diskriminierung durch rudimentäre oder schlechte Spanisch-Fähigkeiten legitimiert. Dies ist im Sinne der Kolonialität des Seins, die das, was im Krieg passiert, für Menschen und Sprachen normalisiert (Maldonado-Torres 2007: 148) und der Rhetorik der Modernität, die diese Gewalt verschleiert oder rechtfertigt, weil „[p]ara el moderno, el bárbaro tiene una ‘culpa’ (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la ‘Modernidad’ presentarse no sólo como inocente sino como ‘emancipadora’ de esa ‘culpa’ de sus propias víctimas”¹⁸⁰ (Dussel 2000: 47). Die Schuld für Diskriminierung wird den Diskriminierten zugeschoben, weil sie sich noch nicht ausreichend ‚zivilisiert‘ haben oder, in Bezug auf Sprache, ausreichend Spanisch sprechen, da Zivilisierung in Bogotá mitunter bedeutet, Spanisch zu sprechen. Dementsprechend erscheint es für mich auch nicht verwunderlich, dass das Spanische als etwas Fremdes dargestellt wird. Diese Abgrenzung von dem *Eigenen* und dem *Fremden* ist zwar sicherlich auch Basis für Diskriminierung und Othering aufgrund der Differenz zur

¹⁸⁰ Meine Übersetzung: „[f]ür den:die Moderne hat der:die Barbar:in eine ‚Schuld‘ (sich dem zivilisatorischen Prozess zu widersetzen), die es der ‚Modernität‘ erlaubt, sich nicht nur als unschuldig, sondern als ‚Befreierin‘ von dieser ‚Schuld‘ ihrer eigenen Opfer zu präsentieren.“

Mehrheitsbevölkerung, es kann sich meiner Ansicht nach aber auch um einen Schutzmechanismus handeln. Die Gemeinschaft spricht so auch offen an, dass sie ihr Spanisch als nicht ‚perfekt‘ wahrnehmen – was auch immer ‚perfekt‘ bedeuten soll. Dies argumentieren sie damit, dass Spanisch eine schwierige Sprache für sie ist. Es kann aber auch daran liegen, dass sie Spanisch eher immersiv später in ihrem Leben und nicht formell in der Schule gelernt haben. Die Ablehnung des Spanischen durch bestimmte Sprecher:innen ist meiner Ansicht nach dementsprechend den negativen Erfahrungen als auch der Omnipräsenz der spanischen Sprache innerhalb Bogotás zuzuschreiben. Wenn das Zuhause, das *cabildo* und das *Dichardi* zum Rückzugsort der Sprache Woun Meu und der Gemeinschaft wird, ist es für mich durchaus verständlich, dass Spanisch als *Fremdes* oder als das Andere aus diesen Räumen ausgeschlossen wird. Schließlich stellt das Territorium der Wounaan in Bogotá ihren Raum dar, an dem sie sich frei entfalten und sein können. Dementsprechend interpretiere ich auch das konfliktbeladene Spannungsverhältnis, in dem sich die spanische Sprache befindet. Einerseits ist es für die Gemeinschaft wichtig, dass Kinder als auch Erwachsene in der Lage sind, sich der spanischen Sprache eigenständig zu bemächtigen, um diese Fähigkeit zum Wohl der Gemeinschaft einzusetzen. Gleichzeitig kann die volle Entfaltung der Sprachfähigkeiten als auch die negative Konnotation, die damit einhergeht, diese Entwicklung mindern. Dementsprechend könnte es notwendig sein, Räume zu schaffen, in denen interessierte Personen in der Lage sind, miteinander Spanisch zu sprechen und zu üben, um sich dieser Sprache zu bemächtigen und zu ihrer Sprache zu machen – auch, um das eigene Selbstvertrauen im Umgang mit der Sprache zu stärken und von negativen Zuschreibungen der eigenen Sprachfähigkeiten abzukommen. Natürlich ist es umso wichtiger Woun Meu zu stärken und mehr Wert zu geben, vor allem wenn ich bedenke, dass das Spanische als Schul-, Stadt-, Staats- und Landessprache eine reale Gefahr für die Verdrängung des Woun Meus darstellen kann. Dennoch wirkt die Gemeinschaft für mich in ihrer Identität und Sprache gefestigt. Das bedeutet sicherlich nicht, dass Spanisch das Standardkommunikationsmittel werden muss, ihm aber auch einen bestimmten Raum zu lassen kann dazu führen, dass besonders Kinder, die sich innerhalb der Räume der Wounaan und des Okzidents bewegen, sich ihrer Fähigkeiten und ihrer Selbst sicherer werden.

Im Zusammenhang mit Spracheinstellungen muss ich auch die Zuschreibungen zur Varietät des Woun Meu in Río Sucio besprechen, die im Gegensatz zur Varietät Sigirigisua negativ konnotiert ist. In dieser Varietät tritt der Vokal /i/ an die Stelle von /i/, was für die Sprecher:innen ein Diminutiv indexiert und mit der Sprache von Kindern verbunden wird, weil es sich um eine Sprachform handelt, die mit Kindern gebraucht wird, wenn diese dabei sind,

sich sprachlich zu entfalten. Der Gebrauch von /i/ anstelle von /i/ wird bei Erwachsenen aber als inkorrekt und als kindlich bezeichnet, wobei es sich auch um eine negative Bewertung dieser Varietät und in einem weiteren Schritt auch um eine Herabwürdigung der Gemeinschaft handelt, die so spricht. Zwar sind die Machtverhältnisse zwischen Spanisch und Woun Meu und den verschiedenen Varietäten des Woun Meu sicherlich nicht gleicher Natur, schließlich beruhen die Ungleichheiten zwischen okzidental und Indigenen Sprachen auf kolonialen Strukturen, es kann sich aber durchaus um eine Übertragung handeln. Sprache dient der Kommunikation und sollte, wenn besagte Sprache für eine Gemeinschaft als akzeptierte Sprachform angesehen wird, weder als falsch noch als kindlich und dementsprechend als in der Entwicklung befindlich verhandelt werden. Immerhin kann dies dazu führen, dass die Gemeinschaft in Río Sucio diese negativen Zuschreibungen verinnerlicht und dadurch an Selbstvertrauen verliert bzw. sich diskriminiert fühlt. In einem weiteren Schritt kann es auch dazu führen, dass sich die Gemeinschaft weiter abgrenzt und sich dementsprechend eine Zersplitterung der Gemeinschaft Wounaan als Ganzes vollzieht, was vermieden werden sollte, um weiterhin geeint zusammenarbeiten und auftreten zu können.

Positiv hervorzuheben ist meiner Ansicht nach, dass die Gemeinschaft Wounaan-Nonám sich ihrer Situation in Bogotá bewusst ist und engagiert daran arbeitet, ihre Lebenswelt zu verbessern. Sie geht entschlossen vor und setzt dabei unterschiedliche Mittel wie das Petitionsrecht und die Ausarbeitung von Vorschlägen und Projekten ein, selbst wenn diese von staatlicher Ebene oder Bezirksebene eigentlich nicht vorgesehen sind. Obwohl sie dabei stark mit den anderen 13 Indigenen Gemeinschaften, die in Bogotá leben, zusammenarbeiten, nehmen sie eine – meiner Ansicht nach berechnete – begriffliche Abgrenzung von diesen und von der Mehrheitsbevölkerung vor. Dies manifestiert sich in Forderungen, Konzepten und Bezeichnungen aus dem Eigenen heraus zu entwickeln oder bereits bestehende Konzepte bzw. Begriffe in das Eigene zu übertragen. Exemplarisch sei dabei auf die Unterscheidung von PEC und WounPEC verwiesen. Aus dekolonialer Perspektive erscheint dies nur logisch, immerhin stellen nicht nur Toponyme ein koloniales Erbe dar (Smith 2012: 15) – auch Benennungen von Ideen und Konzepten aus einer okzidental Perspektive haben einen üblen kolonialen Nachgeschmack. Eine Umbenennung kann dementsprechend befreiend wirken und ist auf alle Fälle zu empfehlen. Aber auch die Verknüpfung der eigenen Sprache Woun Meu als grundlegendes Merkmal davon, Wounaan zu sein, kann für mich in diesem Licht betrachtet werden. Neben einer internen Stärkung der Gemeinschaft und der eigenen Identität begründet sich dies möglicherweise auch darin, dass die Anerkennung als eigenständige Gemeinschaft auch davon abhängt, dass eine Gemeinschaft als solche von Staat/Institution anerkannt wird.

Die Grundlage ist dabei Differenz, was zu Essentialisierung und Hervorhebung bestimmter Unterschiede führen kann (Gonzales Castaño 2012: 201-206).

Meiner Ansicht nach ist es aber gleichzeitig wichtig, sich nicht so stark von anderen Gruppen und Gemeinschaften abzugrenzen und zu entfernen, dass eine Zusammenarbeit nicht mehr möglich ist. Immerhin kann es auch im Interesse des Staates sein, wenn sich Gruppen in immer kleinere Gruppen zersplittern und so ihre eigenen Handlungsspielräume beschränken. Dies scheint meiner Ansicht nach bei den Wounaan aber nicht unbedingt der Fall zu sein. Das *Casa de Pensamiento*, das angedachte *Colegio Propio*, das sich in Ausarbeitung befindet, sowie das gewünschte medizinische Versorgungszentrum, welches sowohl aus Indigenen und okzidentalern Mediziner:innen bestehen soll, erweisen sich für mich als das Gegenteil. Immerhin geht es der Gemeinschaft nicht darum eine Perspektive durch eine andere auszuspielen. Vielmehr verstehe ich diese Räume als Räume der Dekolonialität, in denen verschiedene Gemeinschaften miteinander interagieren und kreieren und die Welt neu machen, indem voneinander und dementsprechend von unterschiedlichen Ontologien, Epistemologien und Axiologien gelernt wird (Radcliffe & Radhuber 2020: 2), um eine Ökologie des Wissens (de Sousa Santos 2014) zu schaffen. Dies beschreibt SPK5 (Reunión I: 67) als „hacer parte de nosotros y nosotros hacer parte de ellos a que nosotros podemos compartir ideas.“¹⁸¹ Sie drückt meiner Ansicht nach genau das aus, was Maldonado-Torres (2020: 564) als „un mundo donde el amor y la razón (entendida como comunicación que busca el entendimiento) son posibles.“¹⁸² Trotz der kolonialen Einflüsse auf die Gemeinschaft, gibt es dementsprechend auch dekoloniales Potenzial.

Dass eine Indigene und okzidentale Perspektive in Bogotá miteinander in Konflikt stehen, ist dennoch evident. Ein weiteres exemplarisches Beispiel dafür ist, dass bei der medizinischen Versorgung von Frauen diese beiden Perspektiven miteinander kollidieren, sich aber die okzidentale Perspektive darüber, was als medizinisch richtig oder falsch angesehen wird, durchsetzt. Dies liegt daran, dass dieser Umgang aus der Hybris des Nullpunkts (Grosfoguel 2013a) entsteht und dementsprechend von „the bearer[s] of ‘reason’“ (Quijano 2007a: 173) stammt, während das medizinische Verständnis Indigener als „backward, unimportant, unnecessary [...] taken to the margins of invisibility“ (Torres Heredia 2021: 142) indexiert wird. Dazu verweist die Gemeinschaft, im Zusammenhang mit der Notwendigkeit die eigenen

¹⁸¹ Meine Übersetzung: „ein Teil von uns zu sein und wir ein Teil von ihnen zu sein, damit wir Ideen austauschen können“

¹⁸² Meine Übersetzung: „eine Welt, in der Liebe und Vernunft (verstanden als Kommunikation, die nach Verständnis sucht) möglich sind.“

Geschichten niederzuschreiben, darauf, dass dies vor allem dem städtischen Kontext geschuldet ist.

Für mich wirkt es so, als wäre die koloniale Grundfigur, die sich hinter den alltäglichen Schwierigkeiten der Wounaan versteckt, eine von mir nicht behandelte oder bisher möglicherweise nicht behandelte Kolonialitätsform: Die Kolonialität des Raumes. Nicht nur ist es der Raum Bogotá, der die verschiedenen Formen der Kolonialität, mit denen die Gemeinschaft zu kämpfen hat, hervorbringt. Auch das Verständnis von dem, was eigentlich Raum bzw. Territorium bedeutet, ist gespeist von kolonialen Strukturen, was sich daran zeigt, dass die Wounaan im Zusammenhang mit *territorialidad* ein anderes Verständnis davon haben, wo Territorium sein kann. Insgesamt erscheint es mir auch so, dass die Auflösung der Territorialisierung von Rechten und Gesetzen zu einem insgesamt positiven Wandel der Gemeinschaft, aber auch anderer Gemeinschaften führen könnte, natürlich immer, wenn es zu realem Wandel führt.

Nicht nur ist es so, dass die Institution bzw. der Bezirk den Handlungsspielraum der Wounaan durch gesetzliche Regulierungen einschränkt, weil es aus dem Verständnis der Institution heraus nicht möglich ist, außerhalb des Territoriums einen anerkannten *resguardo* oder ein Territorium zu besitzen, was aber als Grundlage für die Anerkennung durch das Ministerium gilt. Die Institution versteht dabei Territorium vor allem als physische Entität, die von den Wounaan aber auch außerhalb des Physischen, nämlich im Spirituellen unter dem Titel der *territorialidad* verortet wird. Vielmehr scheinen die meisten Herausforderungen auch direkt durch und in Bogotá zu entstehen.

Für mich ergeben sich insgesamt folgende Empfehlungen, die der Gemeinschaft helfen können, sich weiter zu stärken.

1. Im Material wurde wiederholt auf die Wichtigkeit der *mayoras* und *mayores* hingewiesen, weil diese über bestimmtes Wissen verfügen, das aufgrund des städtischen Kontexts nicht mehr einfach von Generation an Generation weitergegeben werden kann. Dementsprechend versucht die Gemeinschaft auch, dieses Wissen festzuhalten. Eine Möglichkeit dies zu tun, kann in einem ersten Schritt sein, Audioaufnahmen zu machen, in denen die *mayoras* und *mayores* ihr Wissen mit der Gemeinschaft teilen. Dieses Wissen und diese Audioaufnahmen können an einem Platz innerhalb des *cabildos* verwahrt werden und transkribiert werden, um Geschichten für Bücher oder Wissen für andere Personen bereitzustellen. Gleichzeitig kann das *Casa de Pensamiento* genutzt werden, um die *mayoras* und *mayores* verstärkt einzubinden. So könnten sie beispielsweise an bestimmten Tagen in

das *Casa de Pensamiento* kommen, um Geschichten und Mythen zu erzählen oder aber auch andere Wissensaspekte wie Religion, Spiritualität, Tiere, Pflanzen und auch die Sprache mit den Kindern zu teilen.

2. Wissen muss aber nicht nur in Audiodateien gespeichert werden. So können Erfahrungen und Wissen auch in Texten, Zeichnungen, Bildern und Fotografien gesammelt werden, um das Leben der Gemeinschaft allgemein festzuhalten, um diese Erfahrungen für sie und ihre Nachwelt bereitzustellen. Schließlich ist es auch ein Wunsch der Gemeinschaft, dass das, was die Gemeinschaft in Bogotá erfährt, nicht in Vergessenheit gerät.
3. Das Zusammenleben mit der Mehrheitsbevölkerung in Bogotá wird wiederholt als beschwerlich beschrieben, weil die Gemeinschaft immer wieder durch die Mehrheitsbevölkerung aufgrund des Gebrauchs von Woun Meu und ihrer Seinsform diskriminiert wird. Das *Casa de Pensamiento*, als auch die Arbeit im *Colegio Compartir Recuerdo*, sind erste wichtige Schritte, um Verständnis durch die Mehrheitsbevölkerung zu fördern. Um Verständnis zu fördern, ist Austausch essenziell, weshalb auch das angedachte *Colegio Propio* einen weiteren wichtigen Meilenstein in dieser Entwicklung darstellen kann. Gleichmaßen könnte auch angedacht werden, Workshops in Bildungseinrichtungen anzubieten oder aber Kampagnen auf Staats- und Bezirksebene zu planen, welche dabei unterstützen, den Stimmen der Wounaan in Bogotá Gehör zu verschaffen. Dafür wäre eine Zusammenarbeit mit der Stadt Bogotá, mit der Regierung oder mit anderen Vereinen und Institutionen als auch den *catorce pueblos* anzudenken.
4. In Zusammenhang mit der Stärkung eigener Wirtschaftsformen, einem medizinischen Zentrum, welches Indigene Perspektiven inkludiert, als auch den Versprechen, die innerhalb des PIAA gegeben wurden, wird es weiterhin wichtig bleiben, auf deren Umsetzung zu insistieren. Pläne gibt es bereits, diese können aber nur reale Verbesserungen für die Gemeinschaft bringen, wenn sie tatsächlich in Projekten münden, die realisiert werden. Sollte die Stadt Bogotá weiterhin säumig bleiben, wäre es eine Möglichkeit, auf nationaler und internationaler Ebene nach Unterstützung zu suchen, um die Bedürfnisse der Gemeinschaft zu erfüllen. Nationale sowie internationale Zusammenarbeit kann beispielsweise auch dabei helfen, dass Frauen selbstständiger werden, indem sie Ausbildungen machen oder Netzwerke bilden, die ihnen dabei helfen, dies zu erreichen. Schließlich sollen Frauen die Möglichkeit haben, sich gleichberechtigt zu entwickeln und weiterzuentwickeln.

5. Unabhängig von gemachten Ausbildungen und dem Bildungsstand, ist es aber wichtig, dass sich die Gemeinschaft und besonders die Frauen bei der Arbeit mit dem Kunsthandwerk nicht als ungebildet bzw. unausgebildet wahrnehmen. Jede Kunstform und jede Fähigkeit, die eine Person besitzt, ist das Produkt eines langen Lernprozesses. Dementsprechend sollen sowohl die Frauen als auch die Gemeinschaft insgesamt stolz auf ihre Fähigkeiten und Kenntnisse sein, schließlich sind andere Personen nicht in der Lage, das zu erschaffen, was sie erschaffen können. Das bedeutet aber nicht, dass sich die Gruppe nicht weiterbilden oder in eine Richtung bilden kann, die für sie relevant oder interessant ist.
6. Dies trifft auch auf die Bewertung der eigenen Sprach- und Sprechfähigkeiten zu. Eine Sprache zu lernen, bedeutet Zeit und Aufwand. Der Spracherwerb wird zudem erschwert, wenn er im Erwachsenenalter unbegleitet und immersiv passiert, während man eigentlich damit beschäftigt ist, sich um andere Dinge wie Ernährung, Haushalt und Kinder zu kümmern. Umso mehr sollte jede Person stolz darauf sein, was sie kann und Diskriminierung nicht mit den eigenen Sprachfähigkeiten legitimieren. Eine Sprache nicht perfekt zu sprechen, darf und soll niemals der Grund sein, diskriminiert zu werden. Dementsprechend bedeutet es auch nicht, dass eine Person wie ein Kind spricht, wenn sie gerade erst beginnt, Spanisch zu lernen oder zu sprechen. Um die Spanisch-Fähigkeiten der Gemeinschaft zu stärken, wäre es möglich, Räume zu schaffen, in denen Personen miteinander und voneinander Spanisch lernen oder vielleicht einen Sprachaustausch mit anderen Bewohnern:innen der Stadt Bogotá zu initiieren. Dies könnte gleichzeitig dabei unterstützen Vorurteile abzubauen und gegenseitiges Verständnis hervorzubringen.
7. Dies kann auch Kindern und Jugendlichen dabei helfen, sich in ihren Fähigkeiten in Bezug auf Spanisch und Woun Meu gestärkt und bestärkt zu fühlen. In Bildungseinrichtungen könnte zudem angedacht werden, Mehrsprachigkeitsprogramme und/oder *Translanguaging*-Ansätze zu integrieren, sodass Woun Meu unbedenklich in den Unterricht miteinfließen kann. Dies kann zum Beispiel auch dazu führen, dass andere Kinder und Schüler:innen, Interesse für die Sprache Woun Meu und für die Gemeinschaft allgemein entwickeln. Wenn Woun Meu in diesen Räumen und in den Gedanken ihrer Peers Raum bekommt, kann sich das positiv auf Kinder und Jugendliche auswirken.
8. Als zusätzliches Mittel könnte ebenfalls angedacht werden, im *colegio* zu versuchen, Woun Meu als Unterrichtsfach einzuführen, damit beispielsweise Kinder gemeinsam

lernen, Woun Meu zu schreiben. Dabei können neben den *sabedoras*, *sabedores*, *dinamizadoras*, *dinamizadores* auch *mayoras* und *mayores* eingebunden werden, um Sprache durch Geschichten und Erfahrungen zu vermitteln. Woun Meu könnte so als extracurriculares oder Freifach angeboten werden. Die Finanzierung könnte durch die Schule oder durch die Stadt erfolgen.

9. Indes sollte auch eine Erhebung angedacht werden, in der die Situation der Jugendlichen und der Kinder in den Schulen und außerhalb der Schule erfasst wird. Immerhin trifft sie die erfahrene Diskriminierung hart und führt dazu, dass sie verstummen, dass sie sich weniger wertvoll oder exkludiert fühlen. Eine umfangreichere Erhebung kann dabei helfen, die Erfahrungen zu sammeln und davon ausgehend Pläne zu gestalten, die Diskriminierungserfahrungen abbauen oder den Kindern und Jugendlichen dabei helfen, damit umzugehen. Ein weiterer wichtiger Aspekt dabei ist sicherlich die Arbeit der *dinamizadoras* und *dinamizadores* an den Schulen als auch der *sabedoras* und *sabedores* innerhalb des *Casa de Pensamiento*. Um mehr Zeit in den Bildungseinrichtungen anwesend sein zu können, sollte versucht werden, Unterstützung von Staat und Bezirk zu erhalten. Eine Alternative stellt die Zusammenarbeit mit anderen Vereinen und Institutionen auf nationaler sowie internationaler Ebene dar.
10. Ein positives Mittel zur Stärkung der eigenen Identität stellt die Schaffung und Kreation von eigenen Konzepten und Benennungen dar. Dementsprechend ist es auch sinnvoll bestehende Konzepte anderer Gemeinschaften oder des Okzidents in das Eigene zu übertragen. Wenn spanische Begriffe beispielsweise beim Sprechen in Woun Meu einfließen, darf und kann Woun Meu natürlich auch beim Sprechen und Schreiben in das Spanische einfließen. Dabei handelt es sich nicht um eine gemischte Sprache, sondern vielmehr um Sprache oder *lenguajear*. Wichtig bleibt aber, dass sich die Gemeinschaft nicht so sehr von anderen Gemeinschaften abgrenzt, dass eine Zusammenarbeit verhindert wird. Dem scheint aber nicht der Fall.
11. Auf sprachlicher Ebene wurde zudem die Problematik verschiedener Standards als auch der Absenz von Tilden diskutiert. Um ein gemeinsames Verständnis und eine eindeutige Interpretation von Texten zu sichern, kann es durchaus hilfreich sein, dass ein Schreibstandard geschaffen wird, der national oder international Verwendung findet. Dieser könnte zum Beispiel Vorschläge beinhalten, wann eine Tilde zu verwenden ist oder welche phonetischen Laute durch welches Graphem abgebildet werden sollen. Wichtig dabei ist, dass diese Vorschläge bzw. Standards in

Zusammenarbeit entstehen und nicht eine Form des Woun Meu über eine andere gestellt wird, weil dadurch Machtverhältnisse entstehen können. Diese Sorge scheint unbegründet, da die Gemeinschaft ihren Ausarbeitungsprozess so beschreibt, dass dieser in Arbeitsgemeinschaften stattfindet und erst abgeschlossen ist, wenn wirklich alle zufrieden sind. Dennoch ist es wichtig, Spracheinstellung außen vor zu lassen.

12. Zur Unterstützung von Verständnis innerhalb der Sprache Woun Meu kann, wie angedacht, ein Wörterbuch geschaffen werden, welches Synonym, Antonyme, Beschreibungen, etc. beinhaltet. Dieses Wörterbuch kann einerseits in Buchform geschaffen werden, aufgrund der Distanzen zwischen den Gemeinschaften, kann aber auch eine digitale oder online Version angedacht werden, an der kollaborativ gearbeitet wird. Möglichkeiten dazu bieten beispielsweise *Talking Dictionaries* oder *Living Dictionaries*.
13. Um das Verständnis innerhalb der Gemeinschaft zu stärken, ist es auch wichtig, die Sprache von Erwachsenen nicht mit der Sprache von Kindern zu vergleichen oder als falsch zu bezeichnen. Es ist zwar nachvollziehbar, dass die Verwendung bestimmter Worte oder die Verwendung von Diminutiven Konnotation mit sich bringen können, Sprache dient aber prinzipiell der Kommunikation. Wenn Kommunikation funktioniert, dann ist es nicht wirklich relevant wie richtig oder wie ‚erwachsen‘ etwas ist, besonders auch dann, wenn wir uns daran erinnern, dass das, was als ‚Richtig‘ und als ‚Falsch‘ angesehen wird, immer auch damit zusammenhängt, aus welcher Perspektive wir sprechen. Dies trifft nicht nur auf Kleidung, Tradition, Werte, Wissen, Nahrung, Medizin, Tänze, Geschichte, Spiritualität, Religion, Gender, Sexualität und Wirtschaft, sondern auch auf Sprache zu.
14. Letztlich gilt es noch einmal der Resilienz und der Entschlossenheit, mit der die Gemeinschaft auftritt und ihr Leben in Bogotá bestreitet, meinen Respekt zu zollen. Trotz aller Widrigkeiten kämpft die Gemeinschaft Wounaan-Nonám in Bogotá für ihre Rechte und für eine bessere Zukunft, nicht nur für sich selbst, sondern auch für eine bessere und verständnisvollere Welt und Zukunft für die Mehrheitsgesellschaft. Dieses Engagement hat mir verdeutlicht, dass eine andere Welt möglich ist. Und dafür möchte ich mich bedanken.

In dieser Arbeit habe ich unter Bezugnahme auf das *colectivo modernidad/colonialidad* gezeigt, wie sich koloniale Strukturen auf das Leben der Wounaan in Bogotá auswirken und wie sich diese auf sprachlicher Ebene bereits auch in bestimmten Argumentationen,

Nominationen und Prädikationen manifestieren. Als Desiderata bleiben zu diesem Zeitpunkt eine umfangreiche Einführung in Kolonialität/Modernität/Dekolonialität sowie eine tiefergehende Auseinandersetzung kolonialer Strukturen und deren programmatische Auflösung innerhalb der Sprachwissenschaft und in Bezug auf Sprache allgemein bestehen. Zukünftige Arbeiten könnten sich dementsprechend verstärkt mit dem bestehenden kolonialen Habitus der Linguistik auseinandersetzen und den Sprachgebrauch innerhalb der Disziplin als auch innerhalb der Gesellschaft offenlegen, um einen positiven, dekolonialen Wandel gesamtgesellschaftlich voranzutreiben. Als weitere wünschenswerte Projekte treten aber auch die aus meinen Empfehlungen ableitbaren Projekte hervor, die zu einer Verbesserung der Lebenssituation des *pueblos* Wounaan in Bogotá aber auch anderer Gemeinschaften weltweit beitragen können, die weiterhin durch koloniale Strukturen unterdrückt werden. Speziell in Bezug auf das *pueblo* Wounaan-Nonám in Bogotá wäre dementsprechend eine Untersuchung der Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anzudenken. Dazu ergeben sich auch aufgrund bestehender Spracheinstellungen offene Fragen, die es durch weitere gemeinsame Projekte zu beantworten gilt. Gleichmaßen kann eine Unterstützung bei der Ausarbeitung eines Schreibstandards als auch eines Wörterbuches angedacht werden. Wenn sich der Okzident dabei beteiligen möchte, braucht es dafür nicht nur Liebe, Verständnis und Dialog, sondern am Ende auch, dass der Okzident aktiv zuhört und schweigt.

*Yo sé de un lugar de donde quiero estar en sueños
Cuentan que hay palabras e historias para contar
Dicen que si esperas y te sientas en silencio
Puede que lo encuentres y también puedas entrar
Y siembran
Que este sitio es tuyo
No es más de nadie
No está solo y estás tú
Siembra – Bomba Estéreo¹⁸³
No estás solo porque estoy yo*

¹⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=A-t2WYBJXRk> Siembra – Bomba Estéreo

Literaturverzeichnis

- Adelaar, Willem F.H. & Pieter C. Muysken. 2004. *The Languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aldrete, Bernardo ([1606] 1972). *Del origen y principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Alimonda, Héctor. 2019. The Coloniality of Nature: An Approach to Latin American Political Ecology. *Alternautas* 6(1). 102–142.
- Alvis, Jorge & Ofelia García. 2019. The Decoloniality of Language and Translanguaging: Latinx Knowledge-Production. *Journal of Postcolonial Linguistics* 1. 26–40.
- Anastasiadis, Maria & Gerhild Bachmann. 2005. Das Forschungstagebuch. In Hubert Stigler & Reicher Hannelore (Hgg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*, 161 – 166. Innsbruck: Studienverlag.
- Anderson, Thomas. 2019. *Results from the 2016 Census: Housing, Income and Residential Dissimilarity among Indigenous People in Canadian Cities*. <http://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00018-eng.htm> (Abgerufen am 26. Jänner 2020).
- Austin, Peter K. 2010. Communities, Ethics and Rights in Language Documentation. *Language Documentation and Description* 7. 34–54.
- Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena - Consejo Consultivo de Concertación. 2020. *Pueblo Wounaan Nonam. Dichardi, Maach Chaain Nag Oomkhiir Jooín Khiirjug*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden. 2015. *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Hamburg-Berlin: Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel.
- Ávila, Angélica. 2019. La resistencia de la lengua wounaanmeu de la comunidad indígena Wounaan-nonam en el escenario urbano: Bogotá. In Vicente Limachi Perez & Marina Arratia Jiménez (Hgg.), *Construyendo una sociolingüística del sur*, 57–69. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Ávila Molina, Angélica María. 2015. *Prácticas lingüísticas y prácticas ciudadanos: La reconstrucción de la comunidad Wounaan-Nonám de Vista Hermoso, Bogotá*. Bogotá: Universidad Mayor de San Simon, Masterarbeit.
- Bangert, Yvonne, Ronja César, Sarah Reinke, Daniel Doerk, Valeska Schugt, Ulrich Delius, Judith Kunze, Berit Stehr & Nora Wegener. 2010. *Bedrohte Sprachen*. Göttingen: Gesellschaft für bedrohte Völker.
- Bendel Larcher, Sylvia. 2015. *Linguistische Diskursanalyse: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Benjumea, Sara, Sara Franky Calvo, Manuel Manrique, Bernardo Nieto, Irene Rodríguez, Mauricio Salamanca & Esther Sánchez Botero. 2009. *Los pueblos indígenas en Colombia: Derechos, Políticas y Desafíos*. Bogotá: UNICEF.

- Boatcă, Manuela. 2016. Postkolonialismus und Dekolonialität. In Manuela Boatcă, Karin Fischer & Gerhard Hauck (Hgg.), *Handbuch Entwicklungsforschung*, 113–123. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bodnar, Yolanda. 2013. Estudio comparativo de la vitalidad lingüística de 14 pueblos de Colombia realizado mediante una encuesta (autodiagnóstico sociolingüístico). In María Isabel Cobos (Hg.), *Notas de Población* 97, 249–293. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Bodnar, Yolanda. 2016. *Diversidad Cultural y Lingüística De Colombia, Políticas Públicas y Proyectos para su Fortalecimiento y Protección*. Foz do Iguaçu, Paraná: Ministério da Cultura. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3603> (Abgerufen am 15. November 2022).
- Bonilla Carvaja, Camilo Andrés & Isabel Tejada-Sánchez. 2016. Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile* 18(1). 185–201. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>.
- Boos, Tobias & Ulrich Brand. 2020. State Transformation. In Olaf Kaltmeier, Anne Tittor, Daniel Hawkins & Eleonara Rohland (Hgg.), *The Routledge Handbook to the Political Economy and Governance of the Americas*, 221–230. London: Routledge.
- Bossio, Pedro. 2018. *Exploring the Roots of Chronic Underdevelopment: The Colonial Encomienda and Resguardo and their Legacy to Modern Colombia*. New York: City University. Masterarbeit.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Burrage, Rachel L. 2020. Concerning Disconnects: The Place of Secondary Analysis in Indigenous Inquiry. In Norman K. Denzin & James Salvo (Hgg.), *New Directions in Theorizing Qualitative Research: Indigenous Research*, 23–38. Gorham: Myers Educations Press.
- Calvo Población, Gaspar Félix & William García Bravo. 2013. Revisión crítica de le etnoeducación en Colombia. *Hist. educ.* 32. 343–360.
- Cárdenas Jerez, Johana & Yohanna Alejandra Gómez Jerez. 2020. *La participación política de las mujeres Wounaan en Bogotá D.C.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Masterarbeit.
- Carmen Camero de Lima, Adreina del. 2019. Decolonial Approach and Critical Discourse Analysis: Theoretical Convergences for Organizational Studies. *Opción* 35(89–2). 174–214.
- Castillo Guzmán, Elizabeth & Axel Rojas. 2005. *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Valle del Cauca: Editorial Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, Santiago. 2007a. Descolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Hgg.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79–91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, Santiago. 2007b. Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa* 6. 153–172.

- Castro-Gómez, Santiago & Ramón Grosfoguel. 2007a. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Hgg.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 9–23. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, Santiago & Ramón Grosfoguel. 2007b. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. 2010. El contacto inicial quechua-castellano: la conquista del Perú con dos palabras. *Lexis* XXXIV(2). 369–381.
- Chaves, Margarita & Marta Zambrano. 2006. From blanqueamiento to reindigenización: Paradoxes of mestizaje and Multiculturalism in Contemporary Colombia. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* 80. 5–23.
- Columbus, Christopher. 1893. *The journal of Christopher Columbus (during his first voyage, 1492-93) and documents relating to the voyages of John Cabot and Gaspar Corte Real*. London: Hakluyt. https://archive.org/details/cihm_05312/ (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- CONTCEPI – Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas. 2013. *Perfil de sistema educativo indígena propio*. S.E.I.P. Bogotá: CONTCEPI. <https://docplayer.es/11235228-Perfil-del-sistema-educativo-indigena-propio-s-e-i-p.html> (Abgerufen am 23. November 2022).
- Coronil, Fernando. 2000. Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. In Edgardo Landier (Hg.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 83–107. Buenos Aires: Clasco.
- Corrales Carvajal, Martha Helena. 2018. Lenguas ancestrales de Colombia. Entre acallamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica* 20. 1–32.
- Correa, François & Sandra Acero. 2013. Proyecciones del Instituto Indigenista de Colombia en la División de Asuntos Indígenas. *Baukara* 3. 83–98.
- DANE. 2019a. Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica> (Abgerufen am 28. Feber 2021).
- DANE. 2019b. Población indígena de Colombia. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica> (Abgerufen am 28. Feber 2021).
- Datta, Rajan. 2018. Decolonizing both Researcher and Research and its Effectiveness in Indigenous Research. *Research Ethics* 14(2). 1–24.
- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deumert, Ana & Anne Storch. 2020. Colonial Linguistics — Then and Now. In Ana Deumert, Nick Shepherd & Anne Storch (Hgg.), *Colonial and Decolonial Linguistics: Knowledge and Epistemes*, 1–21. Oxford: Oxford University Press.

- DeWalt, Kathleen M. & Billie R. DeWalt. 2011. *Participant Observation*. Maryland: AltaMira Press.
- Díaz Boada, Lina Constanza & Carlos Ariel Mueses. 2011. Protesta indígena y movimiento social en Colombia. Apropiación política de La María-Piendamó (Departamento del Cauca, Colombia). *Revista Cambios y Permanencias* 2. 104–143.
- Díaz Pabón, Fabio Andrés. 2020. Right-Wing Populism and the Mainstreaming of Protests: The Case of Colombia. *Revista Española de Sociología* 3(2). 169–178.
- Dollinger, Stefan. 2019. Debunking “pluri-areality”: On the pluricentric perspective of national varieties. *Journal of Linguistic Geography* 7. 98–112.
- Durán, Armando. 2012. Herencias moderno-coloniales en actuales discursos sobre la Orinoquía colombiana. *EURE* 38(115). 195–217.
- Dussel, Enrique. 1994. *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.
- Dussel, Enrique. 2000. Europa, modernidad y eurocentrismo. In Edgardo Lander (Hg.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 39–51. Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, Enrique. 2012. Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1(3). 28–59.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. o.J. *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Hg.). <https://www.dwds.de/> (Abgerufen am 14. November 2022).
- Edlund Anderson, Carl & Enrique Uribe-Jongbloed. 2014. Indigenous and Minority Languages in Colombia: The Current Situation. *Zeszyty Łużyckie* (48). 217–242.
- Eisenmann, Yvonne, Holger Schmidt, Raymond Voltz & Klaus Maria Perrar. 2015. Die teilnehmende Beobachtung. *Palliativmed* 16. 144–146.
- Ehrmann, Jeanette. 2021. Schwarzes Mittelmeer, weißes Europa Kolonialität, Rassismus und die Grenzen der Demokratie. *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 8(1). 419–466.
- Errington, Joseph. 2008. *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Escobar, Arturo. 2007. Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program. *Cultural Studies* 21(2–3). 179–210.
- Escobar, Arturo. 2011. Una minga para el posdesarrollo. *Signo y Pensamiento* 30(58). 306–312.
- Espinosa, Mónica. 2007. Ese indiscreto asunto de la violencia: Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Hgg.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 267–287. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Figuerola Londoño, Carlos Santiago. 2017. Políticas lingüísticas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. *Justicia y Derecho* 5. 7–49.

- Foucault, Michel. 1977. *Die Ordnung des Diskurses: Inauguralvorlesung am Collège de France - 2. Dezember 1970*. Wien: Ullstein.
- Friede, Juan. 1969. De la encomienda indiana a la propiedad territorial y su influencia sobre el mestizaje. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 4. 35–61.
- Función Pública o.J.a. *Constitución Política 1 de 1886 Asamblea Nacional Constituyente*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Función Pública o.J.b. *Ley 21 de 1991*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Función Pública o.J.c. *Constitución Política 1 de 1991 Asamblea Nacional Constituyente*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Función Pública o.J.d. *Ley 70 de 1993*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Función Pública o.J.e. *Ley 115 de 1994*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Función Pública o.J.f. *Decreto 2500 de 2010*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40017> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Función Pública o.J.g. *Ley 1381 de 2010*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Función Pública o.J.h. *Ley 397 de 1997*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Gamboa Mendoza, Jorge A. 2017. Las sociedades indígenas del actual territorio de Cundinamarca y el proceso de Conquista española, 1537-1575. In Diana Bonnett & Iván Marín (Hgg.), *Cundinamarca. Particularidades histórico-políticas de su formación*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Garbe, Sebastian. 2012. Das Projekt Modernität/Kolonialität in Gegenüberstellung mit postkolonialer Theorie und als Herausforderung für die Kultur- und Sozialanthropologie – Eine theoretische Übersetzungsarbeit anhand interkultureller Teamarbeit in Argentinien. Universität Wien.
- Garbe, Sebastian. 2013a. Das Projekt Modernität/Kolonialität – Zum theoretischen/akademischen Umfeld des Konzepts der Kolonialität der Macht. In Sebastian Garbe & Pablo Quintero (Hgg.), *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*, 21–52. Münster: Unrast Verlag.
- Garbe, Sebastian. 2013b. Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. *Austrian Studies in Social Anthropology* 1. 1–17.
- Garbe, Sebastian. 2020. Dekolonial – Dekolonisierung. *PERIPHERIE* 157/158(40). 151–154.

- Garbe, Sebastian & Pablo Quintero. 2013. Glossar. In Sebastian Garbe & Pablo Quintero (Hgg.), *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*, 17–20. Münster: Unrast Verlag.
- Garcés, Fernando. 2007. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Hgg.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 217–242. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Giraldo Gallego, Diana Andrea. 2013. Lengua e identidad: el caso de la lengua muisca en Colombia. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital* 4. 1–17.
- Girón, Jesús M. 2010. Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia. Universidad Externado de Colombia. https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/ICCAadmin/ICC/documentos/vitalidad_linguistica.pdf (Abgerufen am 14. November 2022).
- Gómez, Laureano. 1928. *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá: Minerva
- González, Margarita. 1970. Orígenes de la institución del resguardo. *Revista de la Universidad Nacional* 6. 171–187.
- Gonzales Castaño, Geny. 2012. ¿Quién necesita una lengua? Política y planificación lingüística en el departamento del Cauca. *Tabula Rasa*. 17. 195–218.
- González Piraján, Mayra Alejandra. 2017. Apoyo en la revitalización de las lenguas indígenas de Colombia a través de la gamificación. Bogotá: Universidad de la Sabana Masterarbeit. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/31137/Mayra%20Alejandra%20Gonzalez%20Piraj%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Abgerufen am 15. April 2020).
- Goulard, Jean-Pierre & María Emilia Montes. 2013. Los yurí/juri-tikuna en el complejo socio-lingüístico del Noroeste Amazónico. *Liamentes* 13. 7–65.
- GRID Report. 2021. *Internal Displacement in a Changing Climate*. https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/grid2021_idmc.pdf (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Grimes, Barbara F. 1985. Language Attitudes: Identity, Distinctiveness, Survival in the Vaupes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6(5). 389–401. <https://doi.org/DOI: 10.1080/01434632.1985.9994213>.
- Grosfoguel, Ramón. 2006. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa* 4. 17–48.
- Grosfoguel, Ramón. 2013a. The Structure of Knowledge in Westernized Universities Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* XI (1). 73–90.
- Grosfoguel, Ramón. 2013b. Los estudios étnicos en Estados Unidos como estudios descoloniales al interior del sistema universitario global occidentalizado. *Ra Ximhai* 9(1). 17–34.
- Gugenberger, Eva. 2019. Sprachenpolitik. In Günther Maihold & Hartmut Sangmeister & Nikolaus Werz (Hgg.), *Handbuch Lateinamerika*, 601–613. Baden-Baden: Nomos Verlag.

- Guilherme, Manuela & Lynn Mario T. Menezes de Souza. 2019. Introduction: Glocal Languages, the South Answering Back. In Manuela Guilherme & Lynn Mario T. Menezes de Souza (Hgg.), *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South answer back*, 1–13. New York: Routledge.
- Hamel, Rainer Enrique, Elisa Álvarez López & Tatiana Pereira Carvalhal. 2016. Language Policy and Planning: Challenges for Latin American Universities. *Current Issues in Language Planning* 1–19. <https://doi.org/DOI: 10.1080/14664208.2016.1201208>.
- Hammarström, Harald & Forkel, Robert & Haspelmath, Martin & Bank, Sebastian. 2022. *Glottolog 4.6*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6578297>.
- Hartmann, Jürgen. 2017. *Die politischen Systeme Lateinamerikas: Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heiss, Sabine. 2018. Pluriversalizar los regímenes globales de conocimiento: ¿Puede el Análisis del Discurso sociológico contribuir a estudios Decoloniales? *Raled* 18(1). 99–116.
- Herzog, Tamar. 2018. Indigenous Reducciones and Spanish Resettlement: Placing Colonial and European History in Dialogue. *LER história* 72. 9–30.
- Hoffmann, Anette. 2020. War and Grammar. Acoustic Recordings with African Prisoners of the First World War (1915–18). In Ana Deumert, Nick Shepherd & Anne Storch (Hgg.), *Colonial and Decolonial Linguistics: Knowledges and Epistemes.*, 105–128. Oxford: Oxford University Press.
- INDEPAZ. 2022. *Líderes sociales, defensores de DD. HH. y firmantes de acuerdo asesinados en 2022*. <https://indepaz.org.co/> (11. November 2022). <https://indepaz.org.co/lideres-sociales-defensores-de-dd-hh-y-firmantes-de-acuerdo-asesinados-en-2022/> (Abgerufen am 10. Dezember 2022).
- Jackson, Jean E. 2011. Overview of the Colombian indigenous movement. *UniverSOS: revista de lenguas indigenas y universos culturales*, 8. 99–114.
- Jahoda, Marie, Morton Deutsch & Stuart W. Cook. 1966. Beobachtungsverfahren. In René König (Hg.), *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*, 77–96. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Jochum, Georg. 2016. Kolonialität der Arbeit. Zum historischen Wandel der durch Arbeit vermittelten Naturverhältnisse. In Thomas Barth, Georg Jochum & Beate Littig (Hgg.), *Nachhaltige Arbeit: Soziologische Beiträge Neubestimmung der gesellschaftlichen Naturverhältnisse*, 125–149. Frankfurt: Campus Verlag.
- Kaltmeier, Olaf. 2020. *Refeudalisierung und Rechtsruck*. Bielefeld: transcript.
- Kastner, Jens & Tom Waibel. 2012. Einleitung: Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In Walter D. Mignolo (Hg.) *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität.*, 7–42. Wien: Turia + Kant.
- Kauppi, Niilo. 2000. *The Politics of Embodiment Habits, Power, and Pierre Bourdieu's Theory*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Kellermeier-Rehbein, Birte & Klaus Zimmermann (Hgg.). 2015. *Colonialism and Missionary Linguistics*. München: Walter De Gruyter.

- Knobloch, Phillip. 2019. Zur Übersetzung der Grammatik und Rhetorik der Dekolonialität. In Nicolas Engel & Stefan Köngeter (Hgg.), *Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*, 115–135. Wiesbaden: Springer VS.
- Korak, Johannes, Franziska Kusche, Gregor Seidl & Marcela Torres Heredia. 2021. Europa verrücken: Kämpfe zwischen Kolonialität und Dekolonialisierung. *Journal für Entwicklungspolitik* XXXVII(1/2-2021). 5–66.
- Kukutai, Tahu & John Taylor. 2016. Data sovereignty for indigenous peoples: current practice and future needs. In Tahu Kukutai & John Taylor (Hgg.), *Indigenous Data Sovereignty*, 1–23. Canberra: ANU Press.
- Lamnek, Siegfried & Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung*. 6th edn. Basel: Beltz Verlag.
- Landaburu, Jon. 2006. Colombia: Language Situation. In Keith Brown & Anne Anderson (Hgg.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 600–604. Boston: Elsevier.
- Lander, Edgardo (Hg.). 2000a. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, Edgardo. 2000b. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In Edgardo Lander (Hg.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 9–38. Buenos Aires: CLACSO.
- Landkammer, Nora. 2021. *Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen*. Wien: zaglossus.
- Laurent, Virginie. 2018. Multiculturalism in Colombia: Twenty-five Years of Experience. *Global Centre for Pluralism* 1–26.
- Londoño Parga, Jhon Henry, Luz Adriana Parra García & Sandra Milena Rodríguez Urrea. 2015. *Comunidad Wounaan, descripción y comprensión de las relaciones que median en su nuevo contexto. La Mesa Cundinamarca*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Masterarbeit.
- Lugones, María. 2008. Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial. In María Lugones, Isabel Jiménez-Lucena, Walter D. Mignolo & Madina Tlostanova (Hgg.), *Latino/a America: Género y descolonialidad*, 13–54. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Lugones, María. 2010. Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia* 25(4). 742–759.
- Majín Melenje, Over Hernán. 2018. El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna -Popayán Cauca. *Revista ciencia e interculturalidad* 23(2). 149–163.
- Makoni, Sinfree. 2012. An Integrationist Perspective on Colonial Linguistics. *Language Sciences* 1–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2012.06.001>.
- Makoni, Sinfree & Alastair Pennycook. 2007. Disinventing and Reconstituting Languages. In *Disinventing and Reconstituting Languages*, 1–41. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Makoni, Sinfree & Alastair Pennycook. 2020. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Oxon: Routledge.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Hgg.), *El giro decolonial*:

- Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127–167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2016. *Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality*. http://fondation-frantzfanon.com/wp-content/uploads/2018/10/maldonado-torres_outline_of_ten_theses-10.23.16.pdf (Abgerufen am 28. Dezember 2020).
- Maldonado-Torres, Nelson. 2020. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review* 55(3). 560–573.
- Mantilla Prada Ignacio. 2013. *Acuerdo 102 de 2013*. http://www.legal.unal.edu.co/rlnal/home/doc.jsp?d_i=56987 (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Meinhof, Marius. 2021. Die Kolonialität der Moderne: Koloniale Zeitlichkeit und die Internalisierung der Idee der ‘Rückständigkeit’ in China. *Zeitschrift für Soziologie* 50(1). 26–41.
- Mejía, Anne-Marie de. 2004. Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. *Bilingual Education and Bilingualism* 7(5). 381–397.
- Mejía, Anne-Marie de. 2015. Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. In Anne-Marie de Mejía (Hg.), *Bilingual Education in South America (Bilingual Education and Bilingualism 50)*, 381–397. Ontario: Multilingual Matters Ltd.
- Melo Resende, Viviane de. 2021. Decolonizing Critical Discourse Studies: For a Latin American Perspective. *Critical Discourse Studies* 18(1). 26–42.
- Mendoza, Diana Alexandra. 2022. Colombia. In Dwayne Mamo (Hg.), *THE INDIGENOUS WORLD 2022*, 371–381. World: d The International Work Group for Indigenous Affairs.
- Mignolo, Walter D. 2000. *Local Histories/Global Designs*. New Jersey: Princeton University Press.
- Mignolo, Walter D. 2007. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Hgg.), *El giro decolonial*, 25–46. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, Walter D. 2008. Introducción ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? In María Lugones, Isabel Jiménez-Lucena, Walter D. Mignolo & Madina Tlostanova (Hgg.), *Latino/a America: Género y descolonialidad*, 7–12. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, Walter D. 2009. Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society* 159–181.
- Mignolo, Walter D. 2010. *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, Walter D. 2011. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, Walter D. 2020. Walking decolonially with Nick Shepherd. In Ana Deumert, Nick Shepherd & Anne Storch (Hgg.), *Colonial and Decolonial Linguistics: Knowledges and Epistemes.*, 325–332. Oxford: Oxford University Press.

- Míguez Passada, María Noel. 2020. Análisis de discursos desde la perspectiva decolonial. *New Trends in Qualitative Research* 4. 26–39.
- MinCultura. 2022. *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Monz, Katharina. 2020. Decolonizing Decolonization? Desiring Pure Language in Mali. In Ana Deumert, Nick Shepherd & Anne Storch (Hgg.), *Colonial and Decolonial Linguistics: Knowledges and Epistemes.*, 260–273. Oxford: Oxford University Press.
- Motha, Suhanthie. 2020. Is an Antiracist and Decolonizing Applied Linguistics Possible? *Annual Review of Applied Linguistics* 40. 128–133. <https://doi.org/doi:10.1017/S0267190520000100>.
- Naude, Piet. 2019. Decolonising Knowledge: Can Ubuntu Ethics Save Us from Coloniality? *Journal of Business Ethics* 159. 23–37.
- Nebrija, Antonio de. 1492. Gramática castellana. Salamanca. http://alfama.sim.ucm.es/dioscorides/consulta_libro.asp?ref=B19080232&idioma=0 (Abgerufen am 25. Jänner 2022).
- Neuburger, Martina & Rafaela Rau. 2019. Die Kolonialität der brasilianischen Energielandschaft. In Karsten Berr & Corinna Jenal (Hgg.), *Landschaftskonflikte*, 487–504. Wiesbaden: Springer VS.
- Norris, Sigrid. 2019. *Systematically Working with Multimodal Data: Research Methods in Multimodal Discourse Analysis*. Newark: John Wiley & Sons.
- Obispo González, Higinio & Beatriz Valencia Otova. 2020. Colombia. In Dwayne Mamo (Hg.), *El mundo indígena*, 393–399. Lima: IWGIA.
- Ospina Bozzi, Ana María. 2015. Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función* 28(2). 11–48.
- Osterhammel, Jürgen. 1995. *Kolonialismus: Geschichte - Formen - Folgen*. München: C.H.Beck.
- Pardo, Mauricio. 1987. Indígenas del Chocó. In Ana María Fernández (Hg.), *Introducción a la Colombia Amerindia*, 284–297. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Pardo Abril, Neyla Graciela & Sandra Soler Castillo. 2009. Discourse and Racism in Colombia: Five Centuries of Invisibility and Exclusion. In Teun A. van Dijk (Hg.), *Racism and Discourse in Latin America*, 131–170. Lanham: Lexington Books.
- Pardo García, Néstor Alejandro. 2007. Diversidad lingüística y tolerancia en Colombia. *Education and Learning Research Journal* 1. 11–23.
- Pastor, Marialba. 2013. Los pecados de la carne en las polémicas sobre el Nuevo Mundo. *Historia y Grafía* 20(40). 165–192.
- Pineda Camacho, Roberto. 2005. Trayectoria y desafío de la política de las lenguas indígenas en Colombia. In Ariruma Kowii (Hg.), *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*, 29–52. Quito: Universidad Andina.
- Pualani Louis, Renee. 2007. Can You Hear Us Now? Voices from the Margin: Using Indigenous Methodologies in Geographic Research. *Geographical Research* 45(2). 130–139.

- Pulido, Yeny Alexandra. 2012. La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje* 40(1). 231–254.
- Quijano, Aníbal. 1992. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena* 13(29). 11–20.
- Quijano, Aníbal. 2007a. Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies* 21(2–3). 168–178.
- Quijano, Aníbal. 2007b. Colonialidad del poder y clasificación social. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Hgg.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 93–126. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Quintero, Pablo. 2013. Entwicklung und Kolonialität. In Lukas Schmidt & Sabine Schröder (Hgg.), *Entwicklungstheorien: Klassiker, Kritik und Alternativen*, 360–382. Wien: Mandelbaum.
- Radcliffe, Sarah A. & Isabella M. Radhuber. 2020. The Political Geographies of D/decolonization: Variegation and Decolonial Challenges of/in Geography. *Political Geography* 78. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2019.102128>.
- Reisigl, Martin. 2008. Analyzing Political Rhetoric. In Ruth Wodak & Michał Krzyżanowski (Hgg.), *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*, 96–120. New York: Palgrave Macmillan.
- Reisigl, Martin. 2009. Zur Medienforschung der “Kritischen Diskursanalyse.” *Navigationen - Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften* 9(2). 43–78.
- Reisigl, Martin. 2017. The Discourse-Historical Approach. In John Flowerdew & John E. Richardson (eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* Routledge, 44–59. London: Routledge.
- Reisigl, Martin. 2018a. Dieses Verfahren halten wir für nicht fair. Eine kritische Diskursanalyse. In Jörg Hagemann & Sven Staffeldt (Hgg.), *Pragmatiktheorien II. Diskursanalysen im Vergleich*, 67–116. Tübingen: Stauffenburg Verlag GmbH.
- Reisigl, Martin. 2018b. The Discourse-Historical Approach. In John Flowerdew & John E. Richardson (Hgg.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, 44–59. New York: Routledge.
- Reisigl, Martin & Ruth Wodak. 2009. The Discourse-Historical Approach (DHA). In Michael Meyer & Ruth Wodak (Hgg.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, 87–121. SAGE: London.
- Retter, Grunn-Britt. 2022. COP 27 - Gunn-Britt Retter on Green Colonialism. Indigenous Rights Radio. <https://rights.culturalsurvival.org/cop-27-gunn-britt-retter-green-colonialism> (Abgerufen am 15. November 2022).
- Rhee, Jeong-Eun. 2021. *Decolonial Feminist Research: Haunting, Rememory and Mothers*. Oxon: Routledge.
- Rojas, Alex. 2011. Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología* 47(2). 173–198.
- Rojas Curieux, Tulio. 1999. La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional* 46. 45–59.

- Rojas Curieux, Tulio. 2019. Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 10(1). 9–34.
- Rodríguez, Gloria Amparo. 2020. Breve reseña de los derechos y de la legislación sobre comunidades étnicas en Colombia. Personería Municipal de Córdoba Quindío. <http://www.personeria-cordoba.gov.co/normatividad/breve-resena-de-los-derechos-y-de-la-legislacion-sobre> (Abgerufen am 15. November 2022).
- Ruiz Murrieta, Julio. 2003. Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina. *Gestión de las Transformaciones Sociales* 67. 1–33.
- Ryder, Courtney, Tamara Mackean, Julieann Coombs, Hayley Williams, Kate Hunter, Andrew J.A. Holland & Rebecca Q. Ivers. 2020. Indigenous Research Methodology – weaving a Research Interface. *International Journal of Social Research Methodology* 23(3). 255–267.
- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Schöne, Helmar. 2005. Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. *Historical Social Research* 30(1). 168–199.
- Schulz, Marlen. 2012. Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In Marlen Schulz, Birgit Mack & Ortwin Renn (Hgg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung.*, 9–22. Wiesbaden: Springer VS.
- Sebba, Mark. 2010. Societal Bilingualism. In Barbara Johnstone, Paul E Kerswill & Ruth Wodak (Hgg.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*, 445–459. London: SAGE Publications Ltd.
- Semper, Frank. 2006. Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. In Jan Woischnik (Hg.), *Anuario de derecho constitucional latinoamericano*, 761–778. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. https://www.researchgate.net/publication/325405226_Los_derechos_de_los_pueblos_indigenas_de_Colombia_en_la_jurisprudencia_de_la_Corte_Constitucional.
- Shepherd, Nick. 2020. The Grammar of Decoloniality. In Ana Deumert, Nick Shepherd & Anne Storch (Hgg.), *Colonial and Decolonial Linguistics: Knowledges and Epistemes.*, 303–324. Oxford: Oxford University Press.
- Sichra, Inge. 2019. Habitar el habla como territorio. Nuevas dinámicas territoriales indígena. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 28. 68–83.
- Sierra Álvarez, Katherine. 2018. *Colonialidad y Educación en Colombia: Patrones Coloniales en la Ley General de Educación de 1994*. Bogotá: Universidad Libre.
- Silverstein, Michael. 2015. How language communities intersect: Is “superdiversity” an incremental or transformative condition? *Language & Communication* xxx. 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2014.10.015>.
- Smith, Linda Tuhiwai. 2012. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

- Soledad Suescún, Javier Iván. 2007. Las migraciones forzadas: El desplazamiento interno en Colombia. *Cuadernos Geográficos* 41. 173–189.
- Sonderegger, Ruth. 2018. Fragen zur Kolonialität der europäischen Ästhetik. In Sophie Lembcke, Eva Knopf & Mara Recklies (Hgg.), *Archive dekolonisieren: Mediale und epistemische Transformationen in Kunst, Design und Film*, 251–257. Bielefeld: transcript Verlag.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2014. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. New York: Routledge.
- Spinner, Patti. 2011. Review article: Second Language Acquisition of Bantu Languages: A (mostly) Research untapped Opportunity. *Second Language Research* 27(3), 418–430.
- Spitzmüller, Jürgen & Ingo H. Warnke. 2011. *Diskurslinguistik Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2008. *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Sylvester, Olivia, Alí García Segura, Sara Ashencaen Crabtree, Zanisah Man & Jonathan Parker. 2020. Applying an Indigenous Methodology to a North–South, Cross-cultural Collaboration: Successes and Remaining Challenges. *AlterNative* 16(1). 45–54.
- Tamayo-Osorio, Carolina & Adriana M. Walker Suárez. 2018. Evaluaciones estandarizadas, modelos de aculturación y transgresión en las comunidades indígenas colombianas. *Zetetiké* 26(1). 21–40.
- Tobar Gutiérrez, María Elena. 2020. El sistema educativo indígena propio - SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. *Revista Electrónica Iberoamericana* 14(2). 139–165.
- Torres Heredia, Marcela. 2021. From Absences to the Ecologies of Knowledges: Colonial and Decolonial Aspirations in the Scholarly Communication System. *Journal für Entwicklungspolitik* XXXVI (1/2-2021). 114–151.
- Troyan, Brett. 2008. Ethnic Citizenship in Colombia: The Experience of the Regional Indigenous Council of the Cauca in Southwestern Colombia from 1970 to 1990*. *Latin American Research Review* 43(3). 166–191.
- UNHCR. 2022. *Colombia*. <https://reporting.unhcr.org/colombia?year=2021#toc-populations> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).
- Universidad Libre Sec. Barranquilla. 2000. Indígenas y minorías étnicas. *Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Barranquilla*. <http://www.unilibrebaq.edu.co/unilibrebaq/pdhulbq/html/capitulo6.html> (Abgerufen am 03. Jänner 2021).
- Usma Wilches, Jaime A. 2009. Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile* 11. 123–141.
- Vargas-Cruz, Sandra, Irene Parra-García, Zulma Urrego-Mendoya & Cristhian Lesmes. 2020. *Síntesis orientadora de Política pública. Desafíos para la garantía de derechos del pueblo Wounaan en Bogotá*. Bogotá: Universidad del Bosque.

- Vaz Feijó, Glauco & Jacqueline Fiuza da Silva Regis. 2023. Can the Coloniser(ed) speak? Some Reflections on Language and Decoloniality. In Solange M. de Barros & Viviane Resende (Hgg.), *Coloniality in Discourse Studies. A radical critique*, 66–82. London: Routledge.
- Veronelli, Gabriela A. 2016. Sobre la colonialidad del lenguaje. *universitas humanistica* 81(enero-junio de 2015). 33–58.
- Vieira, Viviane C. 2023. Discourse and Colonial-Modern Gender Systems. Methodological-Theoretical Reflections. In Solange M. de Barros & Viviane Resende (Hgg.), *Coloniality in Discourse Studies. A radical critique*, 101–115. London: Routledge.
- Wade, Peter. 1991. The Language of Race, Place and Nation in Colombia. *America Negra* 2. 41–66.
- Walsh, Catherine E. 2007. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Hgg.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47–62. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, Catherine. 2017. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In Diana Araujo Pereira & Alai Garcia Diniz (Hgg.), *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização.*, 19–53. São Carlos-Brasil: Pedro & João Editores.
- Walter, Maggie & Michele Suina. 2019. Indigenous Data, Indigenous Methodologies, and Indigenous Data Sovereignty. *International Journal of Social Research Methodology* 22(3). 233–243.
- Waugh, Linda R., Theresa Catalano, Khaled Al Masaeed, Tom Hong Do & Paul G. Renigar. 2016. Critical Discourse Analysis: Definition, Approaches, Relation to Pragmatics, Critique, and Trends. In Alessandro Capone & Jacob L. Mey (Hgg.), *Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology*, 71–. Heidelberg: Springer.
- Wilson, Shawn. 2001. What is an Indigenous Research Methodology? *Canadian Journal of Native Education* 25(2). 175–179.
- Woolard, Kathryn. 2004. Is the Past a Foreign Country? Time, Language Origins, and the Nation in early Modern Spain. *Journal of Linguistic Anthropology* 14(1), 57–80.
- Yeager, Timothy J. 1995. Encomienda or Slavery? The Spanish Crown’s Choice of Labor Organization in Sixteenth Century Spanish America. *The Journal of Economic History* 55(4). 842–859.
- Zamora González, María Yaned. 2021. *Prácticas espirituales: Ritual, armonización y círculos de la palabra, una propuesta curricular desde la educación propia*. Riosucio, Caldas: Universidad de Caldas Maestría en Educación.
- Ziai, Aram. 2005. Die Stimme der Unterdrückten. Gayatri Spivak, koloniale Wissensproduktion und postkoloniale Kritik. *PERIPHERIE* 100(25). 514–522.
- Zimmermann, Klaus. 2016. Missionarslinguistik in kolonialen Kontexten. Ein historischer Überblick. In Daniel Schmidt-Brücken, Thomas Stolz & Ingo H. Warnke (Hgg.), *Sprache und Kolonialismus: Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten*, 169–191. Berlin: Walter de Gruyter.
- Zwisler, Joshua James. 2018a. Language Policy and the Construction of National Identity in Colombia. *Encuentros* 16(1). 133–146.

Zwisler, Joshua James. 2018b. The Intergenerational Perception of the Causes and Effects of Language Loss in the Pijao Community of Natagaima, Colombia. *Lenguaje* 46(2). 220–241.

Sekundärliteratur

- Carranza, Diego & Agencia Anadolu. 2019. Indígenas Wounaan, cuatro meses de desplazamiento, hacinamiento y miedo en Chocó. *ElEspectador*. Bogotá. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/indigenas-wounaan-cuatro-meses-de-desplazamiento-hacinamiento-y-miedo-en-choco-article-882537/> (Abgerufen am 30. Oktober 2022).
- elColombiano. 2022. Asesinan a Luis Chamapuro, líder indígena del Chocó que fue secuestrado por el Eln. *elColombiano*. Bogotá. <https://www.elcolombiano.com/colombia/asesinan-a-luis-chamapuro-lider-indigena-del-choco-que-fue-secuestrado-por-el-eln-MG16547658> (Abgerufen am 29. Oktober 2022).
- Infobae. 2022. Incendio provocado afectó sitios sagrados de comunidades indígenas en la Sierra Nevada de Santa Marta. Infobae 02. Februar 2022 <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/02/02/incendio-provocado-afecto-sitios-sagrados-de-comunidades-indigenas-en-la-sierra-nevada-de-santa-marta/> (Abgerufen am 15. November 2022).
- Redacción Canal Abierto. 2021. Colombia: 2400 personas abandonaron sus casas por el conflicto armado en el Chocó. *CanalAbierto.com.ar*. <https://canalabierto.com.ar/2021/09/29/colombia-2400-personas-abandonaron-sus-casas-por-el-conflicto-armado-en-el-choco/> (Abgerufen am 30. Oktober 2022).
- Zanger Montoya, Tininiska. 2020. „Den Bewaffneten ein Stein im Schuh“. <https://lateinamerika-nachrichten.de/artikel/den-bewaffneten-ein-stein-im-schuh/> (Abgerufen am 06. Jänner 2022).

Abstract

Abstract Español

Siguiendo Maldonado-Torres (2007: 131) „en un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.” La colonialidad se refiere a una matriz de poder que se desarrolla a partir de estructuras de poder, instaladas durante la época colonial que ha regulado y sigue regulando la relación entre el colonizado y el colonizador (Quijano 1992, 2007a, 2007b). La colonialidad influye diversos aspectos, como el conocimiento, el género, las fronteras, la estética, el poder y el lenguaje. A través de esta tesis, muestro cómo la colonialidad afecta la vida (lingüística) del cabildo Wounaan-Nonám en Bogotá en diferentes niveles y cómo el cabildo, sin embargo, también representa un espacio decolonial de resistencia. Para ello, busco trabajar descolonialmente entrelazando metodologías indígenas (Smith 2012; Wilson 2001) con métodos y metodologías occidentales, y al mismo tiempo, cuestionando y problematizando las últimas. A través de la interacción con el cabildo Wounaan-Nonám, hizo grabaciones de audio durante círculos de palabras. Además, se crearon protocolos basados en visitas y/o aprendizaje participativo en la Casa de Pensamiento Wounaan, así como a través de la colaboración con un grupo de mujeres. Analizaré lo aprendido utilizando el planteamiento Histórico del Discurso de Viena. Dado que los desarrollos históricos y el contexto son particularmente relevantes en este enfoque, trazaré el contexto histórico de Colombia. A continuación, analizaré lo que he aprendido para descubrir las estructuras coloniales, exponerlas y criticarlas y hacer recomendaciones para influir positivamente la vida en y del cabildo.

Abstract Deutsch

Folgt man Maldonado-Torres (2007: 131) dann, „en un sentido, respiramos la colonialiad en la modernidad cotidianamente.”¹⁸⁴ Kolonialität bezeichnet eine Machtmatrix, die sich von kolonial-zeitlichen Machtstrukturen aus entwickelt, welche das Verhältnis von Kolonisierten und Kolonisierenden reguliert hat und bis heute reguliert (Quijano 1992, 2007a, 2007b). Kolonialität beeinflusst dabei verschiedene Ebenen, wie beispielsweise Wissen, Gender, Grenzen, Ästhetik, Macht und Sprache. Durch diese Arbeit stelle ich dar, wie Kolonialität das (sprachliche) Leben des *cabildos*¹⁸⁵ Wounaan-Nonám in Bogotá auf unterschiedlichen Ebenen beeinflusst und wie das *cabildo* aber auch einen dekolonialen Raum des Widerstandes darstellt.

¹⁸⁴ Meine Übersetzung: „auf eine bestimmte Art und Weise atmen wir in der Modernität täglich Kolonialität.”

¹⁸⁵ Ein *cabildo* stellt eine Indige Verwaltungs- bzw. Regierungsform dar.

Dafür versuche ich dekolonial zu arbeiten, indem ich Indigene Methodologien und Methoden (Smith 2012; Wilson 001) mit okzidental Methoden und Methodologien verwebe, und letztere hinterfrage und problematisiere. Durch die Interaktion mit dem *cabildo* Wounaan-Nonám entstanden Audioaufnahmen im Rahmen von *círculos de palabras* und Protokolle durch Besuche bzw. teilnehmendes Lernen im *Casa de Pensamiento Wounaan* und durch Zusammenarbeit mit einer Frauengruppe. Das Gelernte analysiere ich anhand des Wiener Diskurshistorischen Ansatzes. Da historische Entwicklungen und Kontext in diesem Ansatz besonders relevant sind, werden diese im Zusammenhang mit Kolumbien nachgezeichnet. Anschließend analysiere ich das Gelernte auf koloniale Strukturen, um diese offenzulegen und Kritik zu üben sowie Empfehlungen auszusprechen, um das Leben im und des *cabildos* positiv zu beeinflussen.

Abstract English

If one follows Maldonado-Torres (2007: 131) then, „en un sentido, respiramos la colonialiad en la modernidad cotidianamente.” Coloniality refers to a power matrix that has been developed from power structures installed during the colonial era. This has regulated and continues to regulate the relationship between the colonized and the colonizer (Quijano 1992, 2007a, 2007b). Coloniality influences various aspects, such as knowledge, gender, borders, aesthetics, power, and language. Through this thesis, I will show how coloniality affects the (linguistic) life of the *cabildo* Wounaan-Nonám in Bogotá on various levels, and how the *cabildo*, however, also represents a decolonial space of resistance. To do this, I seek to work decolonially by interweaving [I]ndigenous methodologies (Smith 2012; Wilson 2001) with occidental methods and methodologies, and, at the same time, questioning and problematizing the latter. Through interaction with the *cabildo* Wounaan-Nonám, audio recordings were made as part of *círculos de palabras*. Furthermore, protocols were created based on visits and/or participatory learning at the *Casa de Pensamiento Wounaan* as well as through collaboration with a women's group. I analyse what I have learned using the Viennese Discourse-Historical Approach. Since historical developments and context are particularly relevant in this approach, I describe them in the Colombian context. I will then analyse what I have learned to reveal colonial structures, to critique them and make recommendations to positively impact life in the *cabildo* and the lives of those living in the *cabildo*.